

государственное образовательное учреждение высшего образования
Московской области
МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБЛАСТНОЙ УНИВЕРСИТЕТ
(МГОУ)

На правах рукописи

Казанская Наталья Владимировна

**Формирование коммуникативной компетенции в процессе изучения
синтаксиса простого предложения в классах с полиэтническим составом
обучающихся**

Научная специальность 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания
(русский язык, уровни общего и профессионального образования)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание
учёной степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Воителева Татьяна Михайловна

Мытищи – 2021

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ.....	4-18
ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ.....	19-228
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА.....	19-91
1.1. Социолингвистические и социокультурные характеристики полиэтнического контингента российской общеобразовательной школы.....	21-35
1.2. Особенности обучения русскому языку в классах с полиэтническим составом обучающихся.....	35-51
1.3. Лингводидактические и психолого-педагогические обоснования методики обучения синтаксису простого предложения.....	52-61
1.4. Коммуникативная основа методики обучения синтаксису простого предложения русского языка.....	61-75
1.5. Дифференцированно-интегративный подход к изучению грамматики в классах с полиэтническим составом обучающихся при формировании коммуникативных умений и навыков.....	75-87
Выводы по Главе 1.....	88-91
ГЛАВА 2. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ОБУЧЕНИЯ СИНТАКСИСУ ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ ДЕТЕЙ, НЕ ВЛАДЕЮЩИХ РУССКИМ ЯЗЫКОМ.....	92-161
2.1. Современные общеметодологические (концептуальные) и частнометодические (специальные) подходы в обучении русскому языку....	93-102
2.2. Содержание основного курса синтаксиса по теме «Простое предложение».....	102-111
2.3. Анализ программ и учебников по русскому языку для основной общеобразовательной школы.....	111-132
2.4. Классификация ошибок в речи учащихся.....	133-143

2.5. Диагностика уровня сформированности коммуникативной компетенции обучающихся в классах с полиэтническим составом (результаты констатирующего эксперимента)	144-159
Выводы по Главе 2.....	160-161
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ СИНТАКСИСУ ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ НА КОММУНИКАТИВНОЙ ОСНОВЕ В 8 КЛАССАХ С ПОЛИЭТНИЧЕСКИМ СОСТАВОМ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	162-228
3.1. Структура методической системы обучения синтаксису на коммуникативной основе.....	163-170
3.2. Сочетание технологий, методов и приёмов, средств и организационных форм обучения, направленных на формирование коммуникативной компетенции.....	170-186
3.3. Система упражнений, направленных на формирование коммуникативной компетенции.....	186-208
3.4. Программа и содержание экспериментального обучения синтаксису простого предложения в классах с полиэтническим составом учащихся (формирующий эксперимент).....	208-215
3.5. Результаты экспериментального обучения (контрольный эксперимент).....	216-226
Выводы по Главе 3.....	227-228
Заключение.....	229-232
Список использованной литературы.....	233-271
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	272-303
Приложение 1. Дидактический материал, использованный в ходе констатирующего и контрольного экспериментов.....	272-288
Приложение 2. Образцы технологических карт моделей уроков.....	289-300
Приложение 3. Визуальные опоры.....	301-303

ВВЕДЕНИЕ

Стратегической целью современного школьного курса «Русский язык» является формирование языковой личности школьника. Каждая личность наделена такими характеристиками, как индивидуальность и социальная активность, что наиболее полно раскрывается в речевой деятельности, а развитие данных качеств сопряжено со специальной целью обучения русскому языку – формированием коммуникативной компетенции. *Коммуникативная компетенция* – это многокомпонентное, психологически, лингвистически и методически организованное преобразование знаний, умений и навыков, сформированных при изучении языковой системы, в способность продуктивного применения их в речевой деятельности с учётом норм социокультурного речевого поведения. Работа по развитию речи на уроках по русскому языку, обогащение грамматического строя речи обучающихся, выработка коммуникативных умений и навыков всегда были и остаются насущными задачами методики обучения русскому языку.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что в настоящее время, вследствие активных миграционных процессов во многих центральных регионах России, в частности в Москве и Московской области, всё чаще совместно обучаются русскоязычные школьники с детьми-мигрантами, для которых русский язык не является родным. Обучение в многонациональных классах становится больше правилом, чем исключением. Однако многие иноязычные обучающиеся испытывают серьёзные затруднения в изучении русского языка, что мешает им полноценно изучать другие предметы, общаться со сверстниками. Эта проблема была в поле зрения таких учёных, как Т.М. Балыхина, Е.А. Быстрова, Л.А. Вербицкая, Е.А. Хамраева и других.

В данных условиях многонациональные классы отличаются не только этническим компонентом, но и разноуровневым владением русским языком. Учитель-русист постоянно находится в поиске ответа на вопрос: как выстроить учебный процесс таким образом, чтобы не лишать успевающих обучающихся

шанса получить полное и качественное образование, а отстающим и детям-инофонам помочь заполнить образовавшиеся в знаниях пробелы.

Наиболее продуктивным способом усвоения знаний, умений и навыков нам видится дифференцированное обучение. Для этого необходимо соблюдать принцип единства дифференциации и интеграции образовательного процесса, лежащий в основе *дифференцированно-интегративного подхода*: дифференциация в условиях интеграции. Дифференциация рассматривается как вспомогательная мера для выравнивания знаний с помощью индивидуальных заданий для мини групп, обеспечивающих поэтапность интеграции. *Интеграция* – это работа по связыванию отдельных дифференцированных блоков знаний с целостной системой в контексте взаимоотношений между всеми участниками инклюзивного образовательного процесса, с одной стороны, и общий конечный результат такой работы – с другой.

Русский язык конституционно признан государственным языком Российской Федерации (Конституция РФ, Статья 68: пункты 1, 2) и входит в федеральный компонент учебного плана общеобразовательных организаций на всей территории России, поэтому является обязательным для изучения предметом. В школе язык выступает в двух ипостасях, являясь не только дисциплиной предметной подготовки, но и инструментом приобретения знаний по всем остальным учебным предметам. В классах с полиэтническим составом обучающихся русский язык как предмет и средство изучения имеет свою специфику, поскольку для детей-инофонов это неродной язык. И учащиеся, и педагог сталкиваются с рядом трудностей в учебном процессе. В связи с этим обозначилась **проблема** исследования, которая заключается в наличии противоречия между требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов основного образования к формированию коммуникативной компетенции на уроках русского языка и недостаточным научно-методическим сопровождением обучения русскому языку в классах с полиэтническим составом обучающихся.

Задача формирования коммуникативной компетенции обучающихся классов с полиэтническим составом требует пересмотра не только предметного содержания, но и принципов, методов, приёмов и средств обучения. Требование стимулировать речемыслительную деятельность учащихся продиктовано концептуальными принципами коммуникативно-деятельностного подхода, обеспечивающими целостность коммуникации, деятельности и специально разработанной методической системы обучения. В программах 2015-2016 года и учебниках по русскому языку, ориентированных на эти программы, уделено немало внимания развитию речи обучающихся, однако эффективность этой работы в классах с полиэтническим составом учащихся остаётся низкой, так как не предусмотрено раздела, связанного с преподаванием русского языка как неродного, а следовательно, не обеспечена дифференциация содержания дисциплины «Русский язык» с учётом образовательных потребностей и уровня владения русским языком обучающихся в условиях многоязычия.

Основная цель диссертационного исследования заключается в разработке научно обоснованной и экспериментально проверенной эффективной методической системы формирования у обучающихся классов с полиэтническим составом коммуникативной компетенции в контексте изучения синтаксиса простого предложения.

Объект исследования – процесс поэтапного формирования у обучающихся классов с полиэтническим составом коммуникативной компетенции на уроках по русскому языку на деятельностной основе в условиях единства дифференциации и интеграции образовательного процесса.

Предмет исследования – методика обучения синтаксису и научно-методические условия формирования коммуникативной компетенции на уроках по русскому языку в 8-х классах с полиэтническим составом обучающихся.

Изучение и анализ психолого-педагогической, научной и методической литературы, обобщение профессионального опыта работы учителей школ Москвы и Подмосковья, а также осмысление приобретённого опыта работы диссертанта учителем-экспериментатором позволили построить рабочую гипотезу

исследования – формирование коммуникативной компетенции в классах с полиэтническим составом обучающихся будет осуществляться более эффективно, если:

- разработать методическую систему формирования коммуникативной компетенции в процессе обучения синтаксису простого предложения в 8 классе с полиэтническим составом обучающихся на основе дифференцированно-интегративного и коммуникативно-деятельностного подходов, учитывая специфические условия обучения в полиэтнической аудитории;

- опираться на следующие лингводидактические принципы: *коммуникативности* (отбор и реализация языкового и речевого материала с учётом его коммуникативной значимости), *опоры на родной язык обучающихся* (принцип учёта соотношения систем русского и родного языков), *текстоцентризма* (изучение русского языка на текстовой основе), *внимания к структурно-смысловой системе русского языка* (изучение синтаксических конструкций в единстве формы, содержания и функции), *развития чувства языка, сопоставления письменной речи с устной* и др.;

- строить работу по формированию коммуникативной компетенции при обучении синтаксису с учётом теории поэтапного овладения знаниями, умениями и навыками: *1-й этап* – восприятие, осмысление и интерпретация информации, *2-й этап* – алгоритмизация учебных действий, *3-й этап* – групповая продуктивная коммуникация, *4-й этап* – самостоятельная продуктивная коммуникация;

- использовать следующие критерии оценки уровня сформированности коммуникативной компетенции, позволяющие проследить динамику развития коммуникативных умений: *оценочно-смысловой, когнитивно-интерпретационный, функционально-деятельностный, интерактивно-аналитический, личностно-результативный*;

- разработать комплекс языковых и речевых упражнений, направленных на развитие речемыслительных способностей: *упражнения по усвоению синтаксических единиц (СЕ), упражнения по усвоению современных норм русского литературного языка, упражнения по обогащению и выразительности*

речи, упражнения творческого характера по развитию связной речи в устной и письменной форме.

Поставленная цель и выдвинутая рабочая гипотеза предопределили **задачи исследования:**

- изучить психолого-педагогическую, методическую и лингвистическую литературу по теме диссертационного исследования;
- выявить основные особенности обучения в классах с полиэтническим составом обучающихся;
- проанализировать образовательные программы для основной школы и учебно-методические комплексы по русскому языку из федерального перечня в рамках исследования;
- определить содержание обучения синтаксису простого предложения в 8 классе с полиэтническим составом обучающихся;
- выявить основные затруднения в освоении синтаксических понятий, возникающие у обучающихся с русским языком как неродным, и причины этих затруднений;
- исследовать различные подходы к изучению русского языка в классах с полиэтническим составом обучающихся;
- создать систему упражнений, нацеленных на формирование у обучающихся классов с полиэтническим составом коммуникативной компетенции.

Для результативного решения поставленных задач и успешного достижения намеченной цели были привлечены следующие **методы исследования:**

1) *теоретический* – изучение, анализ и обобщение психолого-педагогических, научно-методических и лингвистических фундаментальных научных трудов, УМК по русскому языку с целью определения исходных позиций исследования;

2) *эмпирический* – выборочный сравнительно-типологический анализ грамматик языковых групп, распространённых на территории России как языков первичного усвоения детей-мигрантов и русского языка в рамках исследования;

анкетирование учителей русского языка, работающих в классах с полиэтническим составом обучающихся, наблюдение за учебным процессом;

3) *опытно-экспериментальный* (экспериментальное обучение в классах с полиэтническим составом обучающихся), моделирование уроков русского языка по изучению синтаксиса простого предложения в классах с полиэтническим составом обучающихся; подготовка методических материалов для учителя;

4) *статистический* – оценка уровня сформированности коммуникативных умений на базе усвоения простого предложения; анализ результатов констатирующего, обучающего и контрольного экспериментов;

Методологическую основу исследования составили:

- фундаментальные научные труды в области языкознания (В. фон Гумбольдт, Э. Сепир, Ф. де Соссюр, Ф.Ф. Фортунатов, Н. Хомский, А.А. Шахматов, Л.В. Щерба и др.);

- лингвистическое учение о синтаксисе русского языка (Н.Д. Арутюнова, В.В. Бабайцева, В.А. Белошапкова, Н.С. Валгина, В.В. Виноградов, Г.А. Золотова, П.А. Лекант, Л.Ю. Максимов, А.М. Пешковский и др.);

- положения дидактики о целостности и интеграции содержательной и технологической составляющей образовательного процесса (Ш.А. Амонашвили, Я.А. Коменский, В.А. Сластёнин, П.И. Третьяков, К.Д. Ушинский, Е.Н. Шиянов и др.);

- положения теории деятельности в психологии и психолингвистические основы теории речевой деятельности (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.);

- психолингводидактические концепции развития языковой личности (Г.И. Богин, Е.В. Иванцова, Ю.Н. Караулов, Л.П. Клобукова, М.И. Панов, И.И. Халеева и др.);

- основные положения концепции проблемно-развивающего обучения, активизации познавательной деятельности школьников в учебном процессе, поэтапного развития умственных действий и усвоения знаний учащимися (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Д. Дьюи, Л.В. Занков, И.Я. Лернер, Т.В. Напольнова,

Л.И. Новикова, Т.А. Острикова, Л.В. Савельева, М.Н. Скаткин, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.);

- идеи и теории в области дифференцированного обучения (Ю.К. Бабанский, Г.Г. Городилова, И.М. Осмоловская, И.Э. Унт и др.);

- лингвокультурологические аспекты развития речи в условиях двуязычия (Х.З. Багиров, Т.А. Бертагаев, Е.М. Верещагин, Н.В. Имедадзе, В.Г. Костомаров, Е.И. Пассов, А.А. Потенция и др.);

- научно-методические концепции речевого развития обучающихся (Е.В. Архипова, М.Т. Баранов, Н.Д. Десяева, А.П. Еремеева, В.И. Капинос, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Л.А. Тростенцова, Л.П. Федоренко и др.);

- исследования в области обучения русскому языку как неродному (Т.М. Балыхина, Е.А. Быстрова, И.П. Лысакова, Т.Б. Михеева, Р.Б. Сабаткоев, Л.Г. Саяхова, О.В. Синёва, А.В. Текучёв, Е.А. Хамраева, О.А. Хасанов, Л.З. Шакирова, А.В. Шаулов, Т.А. Шорина, Н.Б. Экба и др.);

- исследования в области обучения русскому языку как иностранному (Э.Г. Азимов, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Е.В. Какорина, В.Г. Костомаров, Л.В. Костылева, О.Д. Митрофанова, Т.В. Савченко, А.Н. Щукин и др.);

- современные методические концепции обучения русскому языку с позиции личностно ориентированного (М.И. Лукьянова, Л.М. Фридман, И.С. Якиманская и др.), коммуникативно-деятельностного (Е.С. Антонова, Е.А. Быстрова, Т.М. Воителева, А.Д. Дейкина, А.П. Еремеева, С.И. Львова и др.), культуроведческого (Т.К. Донская, Л.И. Новикова, Л.А. Ходякова и др.), текстоориентированного (Н.М. Шанский, А.Д. Дейкина, О.Н. Левушкина, Т.М. Пахнова и др.) и компетентностного (О.А. Сальникова, А.В. Хуторской и др.) подходов.

Экспериментальной базой исследования послужили МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №26» городского округа Мытищи Московской области (МБОУ СОШ № 26 ГО Мытищи), МОУ «Средняя общеобразовательная школа №53» городского округа Люберцы Московской области (МОУ СОШ №53 ГО Люберцы) и МБОУ «Дороховская средняя общеобразовательная школа»

Рузского муниципального района Московской области. Экспериментальным обучением было охвачено 148 человек. На этапе констатирующего эксперимента в исследовании было задействовано 267 обучающихся 8 классов.

Организация и этапы исследования. Исследовательская деятельность проводилась поэтапно в течение трёх лет с 2016 по 2019 гг. На всех этапах было организовано комплексное исследование, сфокусированное на следующих аспектах: 1) аккумуляция теоретического бэкграунда с учётом данных смежных наук для построения методической системы формирования коммуникативной компетенции обучающихся 8 классов с полиэтническим составом в процессе изучения синтаксиса простого предложения; 2) интервальная диагностика уровня коммуникативных умений и навыков обучающихся-носителей русского языка и обучающихся-инофонов как критерий отбора дидактического материала для создания комплекса упражнений; 3) рационализация и поиск путей внедрения в школьную практику методики формирования коммуникативной компетенции обучающихся в полиэтнической аудитории при изучении синтаксиса на деятельностной основе.

На первом этапе (2016–2017 гг.) диссертационного исследования изучалась лингвистическая, психолого-педагогическая, методологическая, научно- и учебно-методическая литература по значимым для нас вопросам становления, формирования и развития языковой личности в свете теории речевой деятельности; были выявлены внутрисубъектные связи разделов школьного курса русского языка; был сделан и обоснован выбор области исследования в связи с её актуальностью, сформулирована гипотеза, предварительно намечены цели, задачи и методы исследования. **На втором этапе** (2017–2018 гг.) были подвергнуты тщательному анализу лингводидактические основы обучения русскому языку как неродному; обозначилось сужение области исследования и конкретизация темы диссертации; был начат и доведён до логического завершения констатирующий эксперимент в целях определения уровня сформированности коммуникативных умений школьников в процессе изучения синтаксиса простого предложения. **На третьем этапе** (2018–2019 гг.) была разработана и апробирована в ходе

обучающего эксперимента целостная методическая система развития речемыслительных способностей обучающихся 8 классов с полиэтническим составом в процессе изучения синтаксиса простого предложения, способствующая формированию коммуникативной компетенции; были уточнены содержание обучения, специфические подходы и принципы, основные методы и приёмы, материальные и информационные средства, а также скорректированы исходные положения исследования; была создана комплексная система упражнений и смоделированы уроки в рамках предложенной методики; гипотеза прошла проверку по результатам контрольного эксперимента.

Научная новизна подтверждается следующими результатами, полученными лично автором:

- научно обоснована и экспериментально подтверждена эффективность разработанной методики формирования коммуникативной компетенции в классах с полиэтническим составом обучающихся в процессе изучения синтаксиса простого предложения с опорой на коммуникативно-деятельностный подход как лингвометодическую стратегию;

- доказана действенность дифференцированно-интегративного подхода при отборе учебного материала из разных разделов грамматики для выравнивания обученности восьмиклассников русскому языку, интеграция которого ведёт к трансформации новообразования на уровне содержания знаний о языке (теории) в новообразования на уровне коммуникации (речевой практики);

- обоснована опора на принципы коммуникативности, учёта разницы между уровнями речевого развития обучающихся-инофонов в родном и русском языке, текстоцентризма, внимания к структурно-смысловой системе русского языка, развития чувства языка как способности запоминать нормы употребления СЕ, соотношения устной и письменной речи и др.;

- систематизированы (уточнены) учебно-языковые умения на основе поэтапного формирования и непрерывного развития коммуникативной компетенции обучающихся в процессе решения различных социально-значимых и

лично-актуальных коммуникативно-ситуационных задач в рамках дифференцированно-интегративного подхода;

- выявлены типичные ошибки в построении синтаксических конструкций в связной речи обучающихся-инофонов, выбраны критерии для их идентификации (*межъязыковые и внутриязыковые, коммуникативно значимые и коммуникативно незначимые, грамматические и речевые*) и предложена классификация ошибок по уровням языка (*комплексные ошибки фонетического уровня: интонационные и акцентологические; речевые ошибки: ошибки словоупотребления, вкрапление просторечий, морфолого-стилистические ошибки, ненормативное употребление идиом и фразеологизированных синтаксических конструкций; грамматические ошибки: ошибки употребления модели словосочетания, неверный выбор словообразовательной модели, ошибки в образовании форм слов, ошибки в морфологическом наполнении синтаксических конструкций, ошибки в структуре предложения*);

- предложена критериально-уровневая шкала для определения сформированности коммуникативной компетенции (КК):

1) *оценочно-смысловый критерий* (показатели: умение оценивать смысловую составляющую текста или коммуникативной ситуации) – соответствует низкому (рецептивному) уровню КК;

2) *когнитивно-интерпретационный критерий* (показатели: умение выделять составляющие усвоенных СЕ и верно истолковывать высказывание, определять его целевую установку) – соответствует базовому (рецептивно-репродуктивному) уровню КК;

3) *функционально-деятельностный критерий* (показатели: умение соблюдать усвоенные нормы употребления СЕ в речи) – соответствует оптимально-адаптивному (репродуктивно-продуктивному) уровню КК;

4) *интерактивно-аналитический критерий* (показатели: умение ясно выражать свои мысли во взаимодействии с партнёрами на основе анализа коммуникативной ситуации) – соответствует творческо-поисковому (частично продуктивному) уровню КК;

5) *лично-результативный критерий* (показатели: умение создавать собственное высказывание или текст, сознательно контролировать и оценивать результаты своей деятельности) – соответствует рефлексивно-оценочному (продуктивному) уровню КК;

- разработан целенаправленный комплекс языковых (упражнения по усвоению СЕ; упражнения по усвоению современных норм русского литературного языка; упражнения по обогащению грамматического строя и выразительности речи) и речевых (*упражнения творческого характера по развитию речи в построении связных высказываний*) упражнений в устной и письменной форме (все перечисленные упражнения направлены на решение задач формирования коммуникативной компетенции) в процессе обучения синтаксису простого предложения.

Теоретическая значимость диссертационной работы состоит в том, что в ней:

- определены концептуальные (системно-деятельностный, лично-ориентированный, компетентностный, культуроведческий) и частнометодические (дедуктивный, индуктивный, дифференцированно-интегративный) подходы к формированию коммуникативной компетенции обучающихся 8 классов на уроках русского языка в процессе коммуникативно ориентированного обучения синтаксису простого предложения в полиэтнической аудитории;

- научно обоснована целесообразность выбора коммуниктивно-деятельностного подхода в качестве базиса лингвометодической стратегии, объединяющей языковую теорию и практику речевой деятельности;

- доказана необходимость функционального характера изучения русского языка в условиях полиэтнической аудитории, что может быть достигнуто путём дифференцированно-интегративного подхода;

- конкретизировано значение синтаксиса для развития коммуникативных умений и навыков на уроках по русскому языку в классах с полиэтническим составом обучающихся;

- задана последовательность работы по развитию коммуникативной компетенции (КК) в процессе обучения синтаксису простого предложения (*планирование учебного процесса с акцентом на коммуникативную деятельность → диагностика уровня КК → формирование коммуникативных качеств языковой личности восьмиклассника → контроль готовности обучаемого к самостоятельному решению коммуникативных задач*), сформулированы критерии (оценочно-смысловой, когнитивно-интерпретационный, функционально-деятельностный, интерактивно-аналитический, личностно-результативный) её сформированности;

- выявлены наиболее трудные случаи в разделе «Синтаксис простого предложения» для обучающихся классов с полиэтническим составом, которые связаны с отсутствием или частичным совпадением языковых явлений в родном и русском языках (*трудности в усвоении интонационных конструкций, глагольного управления, согласования подлежащего со сказуемым в роде и числе, свободного порядка слов и др.*), и описаны типичные речевые ошибки русскоязычных детей и учеников-инофонов;

- составлен комплекс заданий и упражнений для развития речемыслительных способностей (*упражнения по усвоению СЕ, упражнения по усвоению современных норм русского литературного языка, упражнения по обогащению и выразительности речи, упражнения творческого характера по развитию связной речи в устной и письменной форме*).

Практическое значение исследования заключается в следующем:

- составлена программа развития речемыслительных способностей и коммуникативных умений и навыков обучающихся на синтаксической основе, в которой определены содержание и структура работы с СЕ на уроках по русскому языку в 8 классах с полиэтническим составом обучающихся в контексте коммуникативно-деятельностного подхода;

- подобран тестовый и текстовый дидактический материал, предназначенный для развития коммуникативных умений обучающихся на синтаксической основе;

- сформирован фонд контрольно-измерительных материалов (диагностические тесты, тексты и задания к ним) для 8 классов с целью определения уровня сформированности коммуникативных и базовых синтаксических учебно-языковых умений обучающихся;

- предложены визуальные опоры (*таблицы, схемы, визуальные заметки, элементы инфографики*) для полиэтнической аудитории, способствующие развитию коммуникативных навыков в процессе изучения синтаксиса;

- разработаны технологические карты моделей уроков русского языка для 8 классов, базирующиеся на предлагаемой методике формирования коммуникативной компетенции в условиях полиэтнической группы;

- подготовлены методические рекомендации для учителей школ, в которых происходит совместное обучение детей-инофонов в классах с русскоязычными детьми; национальных школ, где русский язык неродной для участников образовательного процесса и изучается как государственный, и конечной целью его изучения является усвоение основных навыков речи, преодоление явлений интерференции, приобретение коммуникативной компетенции; русскоязычных школ за рубежом.

Достоверность и обоснованность результатов диссертационного исследования обеспечивается чёткостью исходных позиций в теоретической и методологической части; опорой на признанные научным сообществом труды отечественных и зарубежных учёных в области лингводидактики и смежных наук; ориентацией на современные подходы в образовании, в целом, и в обучении русскому языку в частности; широтой и системностью охвата языкового материала и его анализом; использованием адекватных объекту, предмету, цели, задачам и логике исследования методов; последовательной реализацией собранной и обобщённой теоретико-методологической базы в ходе экспериментальной работы в соответствии с инновационной идеей целей и содержания обучения; полученным и охарактеризованным в качественном и количественном отношении фактическим материалом; полнотой изложения материалов диссертации в опубликованных автором научных статьях.

Апробация и внедрение результатов материалов исследования проводились в виде выступлений, докладов, презентаций, научных дискуссий. Основные положения диссертации доложены в ходе трёх научных конференциях: 1) III Региональной научно-методической конференции «Образование в XXI веке: традиции и новаторство», МГОУ, 2018, 30 марта; 2) итоговой конференции, проводимой в рамках научно-педагогической практики аспирантов 3-го года обучения, МГОУ, 2018, 3 декабря; 3) научно-практической конференция по вопросам обучения детей русскому языку как неродному «Проблемы обучения предмету «Русский язык» в условиях полиэтнического класса и пути их решения», 2019, 9 февраля. Основные результаты диссертационного исследования также были апробированы в ходе практической деятельности соискателя и внедрены в учебный процесс в МБОУ СОШ № 26 ГО Мытищи, МОУ СОШ №53 ГО Люберцы и МБОУ «Дороховская средняя общеобразовательная школа».

Промежуточные итоги исследования представлены в научных изданиях. По теме исследования опубликовано 7 статей, отражающих основные положения исследования, среди которых 4 публикации в журналах, рекомендованных ВАК Минобрнауки России общим объёмом 2,6 п.л.

На защиту выносятся следующие положения:

1. В разработанной методической системе мы опираемся на коммуникативно-деятельностный подход, что позволяет реализовать принцип единства изучения языка и обучения речи и смоделировать учебные ситуации, способствующие поэтапному формированию коммуникативной компетенции учащихся классов с полиэтническим составом в процессе изучения синтаксиса простого предложения на основе дифференцированно-интегративного подхода.

2. Содержание обучения и выбор способа презентации изучаемого языкового материала предполагает опору на принципы коммуникативности, учёта уровня владения родным языком и языком обучения, текстоориентированности, учёта структурной и смысловой составляющих синтаксических единиц (СЕ), развития языкового чутья, координации устной и письменной речи.

3. Реализация идеи поэтапного овладения знаниями, умениями и навыками (на основе положений теории П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной) при изучении синтаксиса простого предложения даёт учителю возможность развивать речевые способности обучающихся, подбирая для них индивидуальный темп прохождения траектории от восприятия до самостоятельной продуктивной коммуникации, что способствует постепенному формированию коммуникативных навыков.

4. Критерии оценки уровня сформированности коммуникативной компетентности обучающихся в классах с полиэтническим составом позволяют судить о продуктивности и прогрессе в развитии и совершенствовании коммуникативных умений в соответствии с оценочно-смысловым (низкий уровень), когнитивно-интерпретационным (базовый уровень), функционально-деятельностным (оптимально-адаптивный уровень), интерактивно-аналитическим (творческо-поисковый уровень) и личностно-результативным (рефлексивно-оценочный уровень) критериями, а также комплексными показателями, свидетельствующими о положительной динамике развития коммуникативной компетенции в сравнении: «было» – «стало».

5. Систематическая целенаправленная работа по выработке коммуникативных умений и навыков и развитию всех видов речи в 8 классе является необходимым условием для формирования коммуникативной компетенции и предусматривает выполнение разнохарактерных упражнений направленных на усвоение лингвистических понятий (языковые упражнения) и на использование СЕ в речи, а также на формирование речемыслительных способностей учащихся (речевые упражнения).

Диссертационная работа состоит из введения, трёх глав, заключения, списка использованной литературы (355 источников) и трёх приложений (32 страницы). Общий объём диссертации составляет 303 страницы, в том числе основной текст – 232 страницы. Основной текст диссертации содержит 12 таблиц, 10 схем, 7 диаграмм.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ МЕТОДИКИ
ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

За последние два десятилетия процесс миграции коренных жителей бывших союзных республик в Россию и внутреннее территориальное перемещение населения России в центр страны заметно усилились. Миграция во многом обусловлена обострением межнациональных отношений в некоторых республиках, входивших ранее в состав СССР; нестабильной ситуацией на рынке труда, невысокой заработной платой и низким уровнем жизни; изменениями в образовании. При данных обстоятельствах представители таких национальностей как казахи, киргизы, туркмены, узбеки, татары, башкиры, чувашаи, абхазы, абазини, кабардинцы, черкесы и др. устремляются в столицу и крупные города Российской Федерации. По данным последней Переписи населения, проходившей в 2010 году [115], московский регион занимает особое место среди многонациональных областей. Только в Москве, не считая Московской области, насчитывается 11 059 165 человек, указавших свою национальность. Это представители 170 разных национальностей, 10 958 234 чел. из которых владеют русским языком, 10 136 214 чел. из них – русские. При этом, самые многочисленные группы мигрантов образуют уроженцы бывшего СССР: азербайджанцы – 57 694, армяне – 109 584, белорусы – 40 473, грузины – 39 432, таджики – 27 739, киргизы – 18 841, молдаване – 22 322, таджики – 27 739, узбеки – 36 079, украинцы – 159 025 человек и др. Значительную часть мигрантов составляют граждане Российской Федерации: финно-угорские народы – более 18 748 чел. (вепсы – 25, ижорцы – 7, карелы – 368, коми – 580, мордва – 17 701, финны-ингерманландцы – 19, ханты – 48 чел. и др.); абхазо-адыгские народы – более 9 396 чел. (абазини – 328, абхазы – 3 632, адыгейцы – 578, кабардинцы –

3 742, черкесы – 1 116 чел. и др.); тюркские народы чел. – более 173 751 чел. (алтайцы – 85, балкарцы – 683, башкиры – 6 737, крымские татары – 130, манси – 16, татары – 150 987, хакасы – 247, чувашаи – 14 866 чел. и др.); монгольские народы – более 6 901 чел. (буряты 2 876, калмыки 4 025 чел. и др.) и др. Этот социально-культурный феномен predetermined лидирующую позицию Москвы и Московской области по миграционному приросту населения. По данным Росстата на 01.01.2017 и 01.01.2016 общий прирост двух регионов за год составил 155 361 человек, причём естественный прирост в Москве – это 21 486 человек, а в Московской области – всего 1 082 человека. В результате современных миграционных процессов на территории Москвы и Московской области прирост населения в основном обеспечивается за счёт того, что появляется всё больше некоренного населения, которому приходится сознательно учить русский как второй, государственный, язык и адаптироваться в русскоязычной среде.

Отдельно следует отметить характерное для 21 века увеличение процента семейной миграции, когда родители приезжают в Москву и область на заработки вместе с детьми – всей семьёй. Дети мигрантов оказываются в непривычной для них языковой среде, при этом роль русского языка ощутимо возрастает, т.к. этот неродной язык становится для них не только одной из дисциплин, изучаемых в школе, но и инструментом получения знаний по другим школьным предметам, языком учебников и образовательного процесса; средством общения не только с учителями и коренными одноклассниками, но и русскоязычным населением за пределами школы; орудием мышления и, в дальнейшем, рабочим языком в трудовой деятельности, проводником в мир профессий, гарантом карьерного роста и успешности в жизни. Поэтому нерусским детям очень важно влиться в систему образования, где обучение ведётся на русском языке. Сложившаяся в результате миграции некоренного населения ситуация в школе находит два пути решения – создание специальных отдельных классов по национальному признаку или объединение учащихся разных национальностей в один класс, где они будут сидеть за одной партой вместе с русскими школьниками. Последняя модель в большей степени отвечает современным тенденциям развития инклюзивного

образования [253] и даёт возможность ученикам разных национальностей больше почувствовать себя русскими, освоить новую культуру, интегрироваться в новую социальную среду, получить новые жизненные перспективы. Говоря о взаимосвязи языка и культуры в контексте сложившегося современного полиэтнического образовательного пространства, при успешной языковой адаптации мы можем рассчитывать на успешную социокультурную адаптацию детей-мигрантов.

1.1. Социолингвистические и социокультурные характеристики полиэтнического контингента российской общеобразовательной школы

Миграционный эффект привёл к появлению в Москве и Московской области (как и в других российских мегаполисах) полиэтнических, школ, представляющих собой новый тип традиционных общеобразовательных российских школ, в которых стихийно возникают классы, где дети-мигранты обучаются не изолированно от детей-аборигенов, а в одном классе, инклюзивно, при единых образовательных условиях [100]. Это не значит, что в нашей стране не было опыта создания полиэтнических школ. Напротив, полиэтничность всегда являлась характерной особенностью учебных заведений нашего многонационального государства и во времена Российской империи, и в период существования СССР. Ещё в 20-е годы 20 века на базе национальных школ в Киргизии и Латвии функционировали смешанные классы, в которых обучались дети разных национальностей, и обучение велось на русском языке. Лучшему овладению русским языком способствовало также общение детей из таких классов между собой. С середины 30-х гг. во всех союзных республиках стали возникать многонациональные школы, где обучение велось на русском языке. Русский язык в этих школах изучался как система, основной упор делался на грамматику, а речевой деятельности не уделялось должного внимания. Однако изученная теория тут же применялась на практике при общении детей на русском

языке в многонациональном коллективе, за счёт чего и поддерживалась русская речевая среда. Язык обучения в каждой отдельной национальной школе мог быть и национальным языком обучающихся, но изучение русского языка как государственного языка страны стало обязательным во всех общеобразовательных школах без исключения. Обучение русскому языку в национальной школе привело к возрастанию потребности других сопредельных народов в языке межнационального общения, причём принцип двуязычия (опоры на родной язык) являлся залогом успешного овладения русским языком. В этой связи, в поле наших исследовательских интересов попадает методическая система обучения русскому языку как неродному, применявшаяся в национальных школах СССР, и её особенности.

Российский педагог-религиовед И.В. Метлик подчёркивает важное значение любой национальной школы в педагогическом аспекте, выделяя в качестве главной её задачи «воспитание школьников на основе приобщения к культуре своей семьи, народа, общества и государства». Ссылаясь на Часть 2 Статьи 19 Конституции РФ, обращённой к равенству прав и свобод человека и гражданина независимо от его национальности и языка, учёный констатирует, что сегодня «общеобразовательная школа в Российской Федерации может пониматься только как совокупность национальных школ народов России» [178]. Именно общеобразовательная школа обеспечивает своим воспитанникам социокультурную идентификацию и интеграцию в этнокультуру своего народа, осознание себя гражданином Российского государства. Советский и российский педагог, основатель этнопедагогике, Г.Н. Волков, в качестве критериев определения национального общеобразовательного учреждения предложил взять язык преподавания дисциплин, этнический состав обучающихся и содержание образовательных программ [62]. Однако русская национальная школа как школа русского народа, по аналогии с национальными школами других народов, проживающих на территории России, не выделяется отдельно.

Вступление России в 2003 году в Болонский процесс, направленный на общеевропейскую интеграцию системы образования, ещё больше усилило

денационализацию в русскоязычных школах, ориентированных на русскоговорящих учеников. Сегодня ситуация такова, что многонациональный контингент школ, в которых изучается русский язык как родной (РКР), приобретает массовый характер и становится больше правилом, нежели исключением (хотя в любой национальной школе могут обучаться представители других национальностей при желании родителей). Активные миграционные процессы привели к изменению национального состава обучающихся в школе и качества полиэтнической образовательной среды. Автор УМК по русскому языку, составленном для изучения предмета в основной общеобразовательной школе, Е.А. Быстрова раскрывает понятие современных полиэтнических школ как многонациональных школ с русским языком обучения, или школы с этнокомпонентом [46]. В настоящее время разработкой данной темы занимаются такие исследователи как Т.М. Балыхина, Т.М. Воителева, А.Д. Дейкина, Т.Б. Михеева, Е.А. Хамраева и др.

С 2018 года началось внедрение одобренной Федеральным учебно-методическим объединением по общему образованию примерной программы по новому школьному предмету «Русский родной язык» в образовательных организациях, реализующих программы основного общего образования. На первый взгляд может показаться, что это шаг навстречу национализации русской школы, ведь статус русского языка как родного языка русского народа закреплён на законодательном уровне [103]. Учебный предмет «Русский родной язык», вошедший в предметную область «Родной язык и родная литература», отражает национальную специфику русского языка, его связь с историей русского народа и способствует включению учеников в русское национальное культурно-языковое поле. При этом предмет «Русский язык» остаётся обязательным для изучения, в то время как «Русский родной язык» вводится в качестве дополнительного предмета и преподаётся параллельно с основным курсом русского языка. Таким образом, с принятием программы 2018 года по предмету «Русский родной язык» в общеобразовательных школах у всех представителей Российского государства появилась возможность изучать свой национальный язык факультативно и

выбрать родным языком русский, как и любой другой язык из числа языков РФ, в соответствии с внесёнными изменениями в статьи 11 и 14 ФЗ «Об образовании в РФ от 03.08.2018 г. (N 317-ФЗ)¹. Что касается русской полиэтнической школы, то пока не совсем понятно, как изучать предмет «Русский родной язык» школьникам-инофонам, которые не чувствуют себя уверенно в русской языковой среде.

В российском образовательном пространстве формат русского языка как учебной дисциплины становится всё более многополевым – можно выделить несколько предметных полей, в которых он функционирует. Прежде всего, «Русский язык» как государственный язык Российской Федерации – обязательный учебный предмет в любой школе России, который в русскоязычных школах всегда был связан с методикой преподавания РКР, а в национальных школах – с методикой преподавания РКН. Уточним, что статус РКР и РКН скорее методологический, нежели официальный. Формулировку «русский язык как родной» можно найти лишь в обязательных минимумах содержания образования по предметной области «Филология» первого постсоветского общеобразовательного стандарта 1998–1999 гг. Возникновение в русских школах полиэтнических классов создало ещё одно предметное поле – РКН для мигрантов с родным нерусским языком в русскоязычной школе. Появление нового предмета «Русский родной язык» привело к переосмыслению уже имевшегося предметного поля РКР. Говоря о нерусском контингенте русской полиэтнической школы, следует отметить, что данный факт породил дополнительное предметное поле: РКР с родным нерусским в русскоязычной школе.

Логично было бы перенять оправдавшую себя практику преподавания РКИ (русский как иностранный), ещё одного предметного поля русского языка, когда обязательным условием поступления и зачисления иноязычных студентов в образовательное учреждение с русским языком преподавания является прохождение специальной подготовки для иностранных граждан, пропедевтического курса русского языка, и по его окончании – сдача экзамена на

¹ <https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1211532/>

базовое владение русским языком. Действительно, когда в московских школах к концу 1990-х гг. количество учащихся, не владеющих русским языком, доходило до 30-50% в спальных районах города, Московский комитет образования (сейчас Департамент образования Москвы) совместно с Московским институтом повышения квалификации работников образования, МИПКРО (сейчас Московский институт открытого образования, МИОО) в 1999 году начал проводить исследование ситуации, сложившейся в школах Москвы, которые были переполнены детьми-мигрантами. Выяснилось, что для абсолютного большинства нерусских учеников русский язык был иностранным, поэтому уровень владения им не мог соответствовать требованиям, предъявляемым школьной программой. В 2000 году на базе 68 московских школ начали создаваться группы по изучению русского языка как иностранного (РКИ) для детей мигрантов, осваивающих русский язык «с нуля» или неуверенно владеющих им, в которых занятия русского языка проводились по методике РКИ, и на них отводилось 2 часа в неделю. Параллельно с этим МИОО начал внедрять курс повышения квалификации и переподготовки для школьных учителей-русистов, обучающий методике РКИ для работы с иноязычными обучающимися в школе. А с 2001 года в рамках пилотного проекта по культурно-языковой адаптации детей вынужденных мигрантов в отдельных общеобразовательных школах г. Москвы стали формироваться нулевые классы для языковой подготовки детей 6–7 лет к поступлению в 1-ый класс общеобразовательной школы, где обучение ведётся на русском языке [224]. Положительные результаты данного опыта послужили стимулом к созданию специальных подготовительных классов для детей мигрантов 8–12 лет [223] и школ русского языка (ШРЯ), где иноязычные ученики всех возрастов могли проходить обучение русскому языку по методике РКИ. В поддержку организации дополнительных часов по русскому языку для инофонов были разработаны сопроводительные курсы к школьной дисциплине «Русский язык» и выпущены учебно-методические комплексы (УМК) издательствами «Этносфера» и «Дрофа», ориентированные в основном на начальную школу. Данные учебные пособия имеют коммуникативную направленность и в полной

мере реализуют принцип наглядности при подаче учебного материала, а также в них включён культуроведческий компонент, что способствует созданию благоприятных условий для адаптации учащихся-инофонов в новой для них социокультурной среде.

Казалось бы, такая продуманность и разработанность учебно-методических линий должна неизбежно привести к минимизации трудностей, связанных с усвоением русского языка, по окончании начальной школы. Однако, мы в школах имеем совершенно другую ситуацию.

Поступление в современную полиэтническую школу возможно не только в первом классе, но и в любом классе как начальной, так и основной школы, а также в старших классах. Следует также отметить, что специальная подготовка для зачисления в полиэтничный класс не предусмотрена, поэтому характерным признаком таких классов будет разноуровневое владение обучающимися русским языком. Мы увидели на практическом примере, что проведение дополнительных занятий по РКИ по 2 часа в неделю недостаточно для того, чтобы вывести иноязычных детей на достаточный для обучения в русскоязычной школе уровень владения русским языком. Чаще всего, уровень владения русским языком детьми-мигрантами совершенно не соответствует требованиям ФГОС к подготовке по предмету «Русский язык»; он недостаточен, чтобы быть для них языком обучения, т.к. иноязычные учащиеся не справляются не только с программой по русскому языку, но и не могут усвоить материал по другим обязательным дисциплинам, которые преподаются на русском языке. По этой причине некоторые выпускники, у которых русский язык не был первичным языком усвоения, не сдают ЕГЭ на минимальный пороговый уровень в 24 балла, чтобы получить аттестат, хотя исходя из открытых данных Рособнадзора в 2020 году число таких учеников сократилось по сравнению с 2019 годом и вместе с проэкзаменованными носителями русского языка эта разница составляет 0,2%. Безусловно, выделение дополнительных часов по русскому языку для детей-инофонов даёт только положительные результаты, но не стоит забывать, что обучающимся данной категории придётся осваивать школьную программу в соответствии с

требованиями ФГОС, не отстраняясь от общего вектора учебного процесса. УМК для дополнительного обучения инофонов по уровням владения языком (О.Н. Каленкова, Т.Г. Рамзаева, Е.А. Хамраева, и др.), предлагающие подходить к изучению русского языка как иностранного, в классе могут использоваться для индивидуальных заданий при организации дифференцированной работы, но для фронтальной работы в разноуровневом полиэтническом коллективе они не подойдут, т.к. данная методика удовлетворяет потребности только иноязычных обучающихся. Несомненно, большими плюсами методики РКИ являются коммуникативная направленность, функциональный принцип подачи лексико-грамматического материала, визуализация процесса обучения, опора на родной язык. Тем не менее, нельзя забывать, что к дифференцированному подходу необходимо прибегать для индивидуализации обучения, чтобы выстроить персональный маршрут обучающегося-инофона, но на выходе мы должны прийти к тому же пункту назначения, что и с русскими детьми – готовности пройти ГИА, т. е. требуется соблюдение принципа единства дифференциации и интеграции образовательного процесса. Именно поэтому методика РКИ при работе с полиэтнической аудиторией не всегда применима и может рассматриваться только как полезный ресурс, эффективный на конкретных этапах учебного процесса. Бесспорно, работа учителя в полиэтнических классах требует от него не только учёта особенностей и способностей инокультурных учащихся, но и постоянного внимания к русскоговорящим ученикам, готовым к более продуктивной и активной деятельности на уроке, чтобы не лишать их возможности в полной мере получать необходимые в жизни речевые умения и навыки, мотивировать их на самостоятельное приобретение новых знаний по русскому языку. Обучение в неоднородных классах приводит к тому, что и обучающиеся (как русские, так и мигранты), и педагог сталкиваются с рядом трудностей в учебном процессе. Проанализируем, в чём заключается специфика образовательного процесса в обозначенных нами условиях многонационального класса и какие возможны пути решения этой проблемной ситуации.

Всех обучающихся-мигрантов можно условно разделить на две категории: билингвы и инофоны. В русской полиэтнической школе обучаются и дети-билингвы, и дети-инофоны [37]. Обе категории учащихся требуют специфичного подхода, особых методов и приёмов, нестандартных форм обучения русскому языку, которые нам предстоит разработать в ходе данного исследования.

Для начала следует определиться с пониманием билингвизма, в основе которого лежит именно феномен языка, речи, несмотря на то что причиной двуязычия являются экстралингвистические факторы. Социальный билингвизм вызывает повышенный интерес учёных по той причине, что именно этот тип билингвизма оказывает более сильное влияние на язык, доминирующий в обществе, чем индивидуальный тип билингвизма, влияние которого на развитие первичного языка минимально [34].

Известно, что классификация типов билингвизма остаётся одним из противоречивых вопросов теории билингвизма, связанных с отличиями в подходах исследуемого явления. В собственно лингвистической трактовке, согласно утверждению профессора Е.А. Хамраевой, билингвизм означает «одинаково свободное использование двух разных языков» [293]. Под билингвизмом, по мнению лингвиста Е.М. Верещагина, следует понимать речевые механизмы, которые позволяют человеку использовать для общения две языковые системы. По мнению учёного, его возникновение никак не является преградой на пути развития национальных языков, наоборот, как экстралингвистический фактор он может быть одним из важных источников дальнейшего развития национальных языков [53, с. 110].

Отличия, существующие во взглядах учёных (Л.В. Щерба, В.В. Виноградов, Е.М. Верещагин, С.В. Семчинский и др.) на вопросы обобщённой типологии билингвизма, связаны, в первую очередь, с разными исходными позициями и критериями его типологизации. Например, тип билингвизма, который характеризуется подчинением одной языковой системы другой, определяется терминами «опосредованный», «коррелятивный», «субординативный». Этому типу билингвизма может быть противопоставлен «координативный» билингвизм,

при котором два разных языка сосуществуют автономно друг от друга, как в сознании билингва, так и в его речевой практике. В эту оппозицию может быть включен «смешанный» тип, отражающий более высокий уровень владения обоими языками, которые представляют собой не просто автономные, как при координативном билингвизме, а равноправные коммуникативные системы. Таким образом, в рамках разных подходов (в частности, в лингвистическом и психологическом) характеристики признаков билингвизма по особенностям взаимосвязи двух языков в сознании и практике языкового общения индивида отмечаются, с одной стороны, определёнными противопоставлениями, с другой – они не поддаются жёсткой структуризации. Это подтверждает мысль языковеда Л.В. Щербы о существовании смешиваний разных подходов и процессов в классификации типов билингвизма, что объясняется участием в решении этой проблемы исследователей многих смежных с лингвистикой дисциплин научного познания [327, с. 87].

Наиболее обоснованная и обобщённая типология билингвизма была предложена лингводидактом М.М. Михайловым, в которой учтены такие характеристики как уровни владения одним и другим языком, особенности компонентов билингвизма и его связи с мышлением, масштаб распространённости, метод распространения, время и способы овладения языками, форма функционирования билингвизма [181, с. 61].

Билингвизм в социальном аспекте предусматривает использование коллективом людей двух языков как средства общения с целью достижения взаимопонимания в двуязычной среде, члены которой владеют умениями и навыками использовать два языка в основной функции – коммуникативной. Некоторые исследователи, определяя типы социального билингвизма, учитывают критерий «активности-пассивности владения вторым языком» («нормативность-ненормативность билингвизма» у Т.А. Бертагаева [34], «степень усвоения второго языка» у А.А. Потебни [219]). По мнению профессора Х.З. Багирокова, эти критерии позволяют рассматривать билингвизм как чисто лингвистический феномен [24].

Исходя из многогранности исследований билингвизма, или двуязычия, данный феномен представляет собой владение в той или иной степени двумя языками и их вынужденное чередование в устной или письменной коммуникации. В широком понимании, билингвизмом можно считать неполное двуязычие, при котором считается достаточным освоить второй язык на уровне бытового общения. Согласно такой концепции, билингвом будет считаться любой человек, изучавший когда-либо помимо родного ещё какой-то другой язык. В этом случае на возраст, в котором проходит освоение второго языка, не будут накладываться никакие ограничения. Отметим, что психологи и логопеды считают речь ребёнка сформированной к 8 годам, далее можно говорить о её развитии. В современной научной литературе активно обсуждается усвоение родного и неродного языка в раннем возрасте благодаря способности к импринтингу [228], «впечатыванию», «запечатлению» (перевод английского слова *imprinting*) в мозгу образа языка (что предполагает быструю и непринуждённую фиксацию в детской памяти блоков языковых единиц на уровне словосочетаний и предложений и умение оперировать ими в речевой деятельности), которая утрачивается к 8 годам [28]. Именно к этому возрасту ребёнок усваивает и активно использует в своей речи практически все наиболее часто употребляемые конструкции языка. Если в детском возрасте билингв проходит путь от невладения первым и вторым языком к их владению (мы рассматриваем только ситуацию, когда ребёнок овладевает вторым языком под влиянием формирующего жизненно важного деятельного общения, т. е. в условиях схожих с условиями овладения первым языком), то взрослый человек проделывает путь от родного языка, которым он владеет, к неродному, которым собирается овладеть.

Вслед за Л.В. Щербой [324] мы будем придерживаться другой трактовки явления билингвизма, понимаемого в самом узком смысле. С этой позиции, билингвами мы называем людей, в равной степени владеющих двумя языками и способных переходить с языка на язык практически в любой речевой ситуации, чтобы удовлетворить свои коммуникативные потребности. Сразу оговоримся, что данное определение характеризует двуязычие взрослого человека. Дети-билингвы

также могут свободно изъясняться и понимать речь говорящего на обоих языках в основных, привычных для них, ситуациях общения. Это обусловлено возрастными особенностями формирования психических процессов, в частности мышления и речи. Как правило, эти дети родились и воспитывались в двуязычной семье, но не знают своей исторической родины. Их связь с этническими корнями ограничивается общением в семье на своём родном языке с родителями, которые также хорошо говорят по-русски. В некоторых семьях двуязычные отец с матерью принимают решение общаться со своими детьми один родитель на родном языке, а другой – на русском, по договорённости, по принципу 1:1 (один родитель – один язык, два языка – два родителя). Такой формат общения имеет свои нюансы, в первую очередь, он требует систематизированного подхода, когда оба родителя практически ежедневно делают равноценный вклад в поддержание выбранного ими языка, т.е. оба языка оказываются в равной мере функциональными в ближайшем окружении ребёнка-билингва. Тем не менее, не стоит полагать, что овладение двумя языковыми системами у всех билингвальных детей происходит в условиях сбалансированного двуязычия. Язык социума, русский язык, постепенно будет всё сильнее проявляться в речи ребёнка-билингва и со временем начнёт доминировать. Обычно такие ученики не имеют проблем с усвоением школьной программы, у них грамотная устная и письменная русская речь. Они не испытывают языкового барьера при общении со сверстниками. Фактически, русский – их родной язык, они носители русского языка. Рассмотрим другую ситуацию. Родители могут быть одноязычными при общении дома, поддерживая свой родной язык, но проживание на территории, где все говорят по-русски, требует перехода на русский язык в различных ситуациях за пределами круга семьи. Дети из таких семей постоянно слышат русскую речь на детских площадках, в поликлиниках и других учреждениях, в магазинах, в транспорте и т. п. и начинают стихийно усваивать русский язык, самостоятельно использовать его в своей речи. Однако без контроля и помощи со стороны родителей, когда никто не замечает речевых ошибок у ребёнка и не поправляет их, а порой взрослые члены семьи говорят по-русски хуже, чем их дети, речь

билингва будет нуждаться в коррекции специалиста. Некоторые родители, приехавшие в крупный российский центр, в частности, в Москву на ПМЖ, напротив, целенаправленно обучают своих детей с раннего возраста русскому языку либо самостоятельно, либо прибегая к помощи носителей языка. Но даже специально организованное языковое обучение не всегда даёт желаемые плоды, особенно если оно протекает без педагогического сопровождения.

Так или иначе, социализация личности ребёнка-билингва происходит посредством двух языков. Ребёнок становится двуязычным в результате воспитания и определённых условий жизни его семьи, а качество этого двуязычия во многом зависит от языкового окружения, от речевой среды. И если билингвальный ребёнок не имеет серьёзных речевых нарушений, требующих вмешательства дефектолога, то обучение в русской полиэтнической школе будет проходить в обычном режиме, ничем не отличаясь от обучения в ней русских детей, и не даст повода для беспокойства учителям за освоение им школьной программы. С другой стороны, учащиеся-монолингвы, являющиеся носителями русского языка, при наличии речевых патологий могут испытывать те же трудности в учёбе, что и учащиеся-билингвы с идентичными дефектами речи. Но, в отличие от детей, владеющих одним только русским языком, двуязычные ученики могут допускать характерные ошибки в своей речи, ставшие следствием интерференции, которая обычно трактуется как отрицательное влияние родного языка на изучаемый, что требует организации коррекционной работы [121].

Педагогическая интерпретация явления билингвизма заключается в том, что личности в условиях двуязычия думают сначала на родном языке, а затем переводят свои мысли на второй язык. Однако в реальном общении, как считает филолог Д. Кристал, человек должен не разделять в мышлении два языка, а думать как на одном, так и на другом языке [339, с. 5].

К инофонам мы причисляем носителей иностранного языка и иноязычной культуры, владеющих русским языком на пороговом уровне (уровень выживания). Имея отличное от русских людей понимание картины мира, характерное для соответствующей народности, инофоны имеют и иные фоновые

знания. Дети-инофоны, как и их родители, владеют русским языком на бытовом уровне и не имеют чёткого представления о русской культуре. Обучающиеся в русской полиэтнической школе инофоны, в основном, – это дети из семей переселенцев, не так давно поменявших родное место жительства на мегаполис. Эти учащиеся являются самыми трудно обучаемыми, т.к. они имеют бедный словарный запас; не улавливают смысла многих слов, не понимают переносных значений слов, которые слышат и употребляют в своей русской речи. Недостаточный развивающий потенциал русской речевой среды (общение дома с родителями происходит на родном языке) приводит к тому, что учащиеся часто допускают ошибки в использовании русского языка [121]. В школе дети-инофоны выходят из зоны комфорта, попадая в ситуацию вынужденного общения на русском языке с одноклассниками, учителями, обслуживающим персоналом. И если взрослые относятся с терпением и пониманием к затруднённой способности инофона говорить по-русски, то одноклассники не всегда сдержанно реагируют на замедленный темп речи, невнятную дикцию, коверканье русских слов, безграмотное построение фраз и предложений. Нескрываемое раздражение и критика сверстников могут стать причиной появления языкового барьера, серьёзного фактора торможения речевого развития в русскоязычном пространстве. Ситуация может усугубляться тем, что отношения с русскими детьми не сразу складываются по причине разных мотивационных предпочтений в учебной и во внеурочной деятельности, в частности, игровой, что обусловлено принадлежностью коренного и этнического контингента к разным культурам. По этим и некоторым другим причинам психологического характера учащийся-инофон предпочитает оставаться в своей национальной языковой среде, считая её безопасной. Родители-инофоны невольно поддерживают это желание, продолжая общаться дома на родном для них языке. С одной стороны, понятно их стремление не утратить родного языка, сохранить свою этническую самобытность, воспитать уважение к национальной культуре, привить любовь к своей далёкой исторической родине. С другой стороны, не владея хорошо русским языком, они избегают говорить на нём в семье, т.к. боятся дать

неправильный образец построения высказывания, выбора слов и звучания русской речи. В школе дети-мигранты, попавшие в русскоязычную среду, начинают постепенно переосмысливать и анализировать этнические характеристики, которые объединяют их со своей семьей и которые заставляют их почувствовать себя «другими» в коллективе одноклассников. Иными словами, именно процесс миграции заставляет их задуматься о своей национальной идентичности. По мнению американского социолога Р. Парка данный феномен следует считать первым этапом ассимиляции и формирования амбивалентного миграционного сообщества, когда мигрант ощущает себя принадлежащим одновременно к двум разным сообществам, в нашей стране – к русскому и нерусскому. Р. Парк в своих исследованиях представил идею, что только при переезде в США сицилийцы начинали ощущать себя как итальянцы, но не просто итальянцы, а итальянцы в Америке [347]. Похожий, но не идентичный, процесс мы наблюдаем сегодня в российских общеобразовательных полиэтнических школах. Разница состоит в том, что в Америке современное «коренное» население – это мигранты в каком-либо поколении, причём историческое коренное население относится к нацменьшинствам и, как все нацменьшинства, пользуется более широкими правами, чем абсолютное большинство американцев, т.е. белое население США, которое априори виновато в любой конфликтной ситуации также и перед чёрным населением. США позиционирует себя как «плавильный котёл» (по названию пьесы И. Зангвилла), в котором разные этносы и расы сплавляются в единую американскую нацию. Россия всегда была многонациональным государством, на огромной территории которого разные этносы проживали и взаимодействовали с русскими. Концепция многокультурной России представлена не национальной идеей, а идеей дружбы народов: готовностью делать одно общее дело совместно с другими народами, делить с ними историю, сосуществовать на одной территории, уважая друг друга.

Рано или поздно представителям других народностей, переехавшим в Москву на ПМЖ, приходится выбирать между тем, чтобы так и оставаться обособленными переселенцами или попытаться ассимилироваться, врать,

встроиться в русскоязычное социокультурное сообщество. Особенно важен этот выбор для подрастающего поколения мигрантов, именно от него зависит их будущее – получение хорошего образования для обретения в дальнейшем престижной профессии, способной удовлетворить карьерные амбиции специалиста и востребованной на рынке труда, устроенность во взрослой жизни. Президент Российской Федерации В.В. Путин, поднимая проблему цивилизованной интеграции и социализации мигрантов, также подчёркивает важную роль качественного образования как мотиватора интеграции мигрантов в русскоязычное культурное общество и отмечает, что «низкое качество образования всегда провоцирует ещё большую изоляцию и закрытость миграционных сообществ, только теперь уже долгосрочную, на уровне поколений.» [225]. Русский язык является языком, на котором строится образовательный процесс в полиэтнической школе: это язык учебников, язык обучения и общения с учителями и одноклассниками. Преодолевая языковой барьер и всё глубже погружаясь в русскую языковую среду и культуру, учащийся-инофон постепенно начинает приобретать черты билингвальной личности, хотя ещё продолжительное время он будет оставаться «недобилингвом».

1.2. Особенности обучения русскому языку в классах с полиэтническим составом обучающихся

Для комфортного пребывания в новом языковом и культурном пространстве иноязыковая личность должна овладеть национально-специфическими знаниями, умениями и навыками русской языковой личности (ЯЛ), что касается всех форм общения на русском языке.

Основоположник теории ЯЛ, предложивший структурированную модель ЯЛ, Ю.Н. Караулов под ЯЛ понимал «совокупность (и результат реализации) способностей к созданию и восприятию речевых произведений (текстов)» [114]. ЯЛ представляет собой некий обобщённый образ «человека говорящего» (homo

loquens), т. е. это субъект коммуникации, языка и культуры. Учёный предложил абстрактную трёхуровневую модель ЯЛ, выделив следующие уровни: нулевой, вербально-семантический (лексикон), – уровень отдельных слов и их традиционных сочетаний, отражающий естественное владение родным языком; первый, когнитивный (тезаурус), – уровень, на котором происходит преобразование идей, понятий и концептов, сложившихся у ЯЛ, в общую «картину мира»; второй, прагматический (прагматикон) раскрывает потребности, мотивы и цели, лежащие в основе речевой деятельности и развития ЯЛ. Все три уровня взаимодействуют между собой, создавая «коммуникативное пространство личности», тесно связанное с прагматическим, мотивационным, уровнем. Ю.Н. Караулов считал, что общение на нулевом уровне не имеет отношения к компетенции ЯЛ, т. к. стереотипные сочетания слов (паттерны, клише) воспринимаются каждой ЯЛ как данность; это уровень нейтрализации ЯЛ, создающий лишь предпосылки для становления ЯЛ. Собственно ЯЛ начинает функционировать на первом уровне, где проявляются личностные предпочтения одного концепта другому и появляется возможность выбора, хотя и ограниченного субъектно-тезаурусным уровнем; выстраивается иерархия ценностей. В содержании ЯЛ можно выделить следующие компоненты: мировоззренческий (ценностный), культурологический и личностный (индивидуально-психологический). По Ю.Н. Караулову мировоззренческий компонент является тем краеугольным камнем в структуре ЯЛ, который обеспечивает взаимодействие системы ценностей человека (когнитивный уровень) с его жизненными установками (прагматический уровень). Данная структура личности отражает современное понимание языка как инструмента познания мира, которое определяет мировоззрение человека; маркирует аксиологическую систему носителя языка и его принадлежность к конкретному социуму.

Ю.Н. Караулов рассматривает ЯЛ не только как ещё один план её изучения, подобно представлению понятия о личности в психологии и в философии, а как способ целостного понимания личности, включающей в себя психическую,

психологическую, социокультурную и другие составляющие, пропущенные сквозь призму её дискурса, понимаемого нами как «речь, погружённая в жизнь» [128].

Логично будет заключить, что «человек говорящий» – это личность, способная порождать и воспринимать связный текст в процессе речевой деятельности, включающей в себя язык как предмет, язык как процесс и язык как способность, согласно теории речевой деятельности психолингвиста А.А. Леонтьева [160]. Если разложить «собирательный» образ *homo loquens* на составные части: ЯЛ, соотносимая с языком как предметом; речевая личность (РЛ), которая корреспондируется с языком как способностью; коммуникативная личность (КЛ), связанная с языком как процессом, – то мы получим следующие парадигматические ряды. ЯЛ представляет собой идеальный инвариант в парадигме конкретных реализаций РЛ в общении. РЛ, по мнению лингводидакта Л.П. Клобуковой [136], – это ЯЛ в конкретной речевой ситуации. Именно через реализацию РЛ проявляются национально-культурные характеристики ЯЛ и задаются национально-культурные параметры коммуникации. В коммуникации взаимодействуют два или более коммуникантов, поэтому в парадигме РЛ выделяются КЛ как конкретные участники коммуникации. Лингвокультурное сознание КЛ представляет собой индивидуальную картину мира, отражающую его взгляды и шкалу ценностей, сформированные под влиянием определённых идей. Это значит, что в своей речевой деятельности субъект коммуникации одновременно выступает субъектом языка и культуры, т.е. в данных условиях он проявляет себя как *homo loquens*.

По мнению лингводидакта Н.Д. Гальсковой, результатом любого языкового образования является сформированная ЯЛ [69]. Для освоения русского языка как неродного (РКН) необходимо овладеть теми знаками, которые дают возможность индивиду понимать определённые компоненты личности и культуры русскоязычного собеседника. Следовательно, результатом обучения РКН будет вторичная (удвоенная) языковая личность (ВЯЛ), которая наделена

способностями активно участвовать в процессе межкультурной и/или поликультурной коммуникации посредством русского языка.

Понятие ВЯЛ определяется языковедом Г.И. Богиным как «структурный слепок с первичной языковой личности». В языковом сознании ВЯЛ начинают выстраиваться соответствия между родным и неродным языками. Ценность модели ВЯЛ по Г.И. Богину заключается не в том, что в ней повторяются черты первичной ЯЛ (включение вторичного языкового сознания на вербально-семантическом уровне и вторичное когнитивное сознание как результат подключения к тезаурусному уровню), а в том, что в процессе её формирования и функционирования запускаются механизмы осмысления опыта обретения родного языка [39]. Исходя из того, что ЯЛ – это человек, способный производить речевые поступки, ВЯЛ – это человек, рассматриваемый с точки зрения готовности создавать и принимать сообщения на неродном языке. Российский лингвист И.И. Халеева в своей концепции ВЯЛ закрепляет этот термин за обладателем способности к иноязычному общению с носителями других лингвокультур и способности «проникать в «дух» изучаемого языка в «плоть» культуры такого народа, с которым должна осуществляться межкультурная коммуникация» [291]. Данные способности формируются в процессе изучения иностранного языка и приобщения к иноязычной культуре. Результатом усвоения и овладения неродным языком постепенно обучающимся-инофоном приобретаются черты и характеристики ВЯЛ.

На современном этапе эволюции методики преподавания иностранных языков стратегической целью обучения неродному языку ставится формирование ВЯЛ, а степень сформированности ВЯЛ берётся за критерий эффективности обучения. Безусловно, невозможно заставить инофона смотреть на мир глазами русского человека, т. к. развитие любой аутентичной ЯЛ протекает в определённом лингвосоциуме, в котором ЯЛ является носителем языкового образа мира конкретного социально-культурного конгломерата, и запечатлевшиеся в раннем детстве архетипические образы родной культуры уже не изменятся. Тем не менее, обязательно нужно прививать нерусским учащимся

русский взгляд на мир, знакомить их с особенностями восприятия русских, поэтому при организации процесса обучения русскому языку в условиях полиэтнического пространства класса педагог должен быть ориентирован одновременно на речевое развитие и на развитие готовности к межкультурному общению. Такие ориентиры на выходе помогут сформировать у ВЯЛ следующие компетенции: лингвистическую, как теоретический набор знаний о русском языке; языковую, которая представляет собой практическое овладение русским языком; коммуникативную, предполагающую соотнесенность использования неродного языка с ситуацией речевого общения; культуроведческую, что позволяет задействовать культурный фон, сформировавшийся у представителей русскоязычного социума; психологическую, нацеленную на устранение языкового барьера при общении на русском языке, который не является родным.

Обобщая сказанное ранее, следует заключить, что ЯЛ – это носитель языка и культуры своего народа, способный продуцировать и воспринимать речь. Стало быть, ВЯЛ – это ЯЛ, способная продуцировать и воспринимать иноязычную речь в контексте межкультурной коммуникации.

Исходя из того факта, что подготовка к ГИА по русскому языку на рубеже 9 (ОГЭ) и 11 (ЕГЭ) классов требует приведения к общему знаменателю сформированности коммуникативной компетенции как у обучающихся-носителей русского языка (ЯЛ), так и у обучающихся-инофонов (ВЯЛ), одной из важнейших задач обучения – это доведение характеристик ВЯЛ иноязычных учеников до характеристик ЯЛ русскоговорящих учеников. Обучая ВЯЛ русскому языку, учитель-русист имеет дело с иностранцем, поэтому использует дифференцированный подход как единственный логический путь выравнивания его знаний, умений и навыков под требования учебной программы. Чтобы максимально приблизить речевой портрет ВЯЛ к речевому портрету ЯЛ, следует чередовать дифференцированное обучение с интегрированным, постепенно формируя билингвальную личность. В этом заключается суть специального *дифференцированно-интегративного подхода*: на входе все учащиеся имеют

разный уровень владения русским языком, а на выходе они должны прийти к примерно одинаковым результатам.

И.И. Халеева [291] представляет свою модель ВЯЛ, уплотняя предложенную Ю.Н. Карауловым модель ЯЛ на первом, тезаурусном уровне, деля этот уровень на две тезаурусные сферы: тезаурус I и тезаурус II. Важным этапом в становлении ВЯЛ автор считает формирование языковой картины мира (тезаурус I), которая противопоставлена и одновременно взаимосвязана с «глобальной (концептуальной) картиной мира» (тезаурус II). Тезаурус I базируется на ассоциативно-вербальной сети родного языка, который всегда будет занимать доминирующую позицию над неродным. При изучении иностранного языка инофон знакомится с культурой другого народа, которую он сравнивает с культурой, носителем которой является сам. Его представление о глобальном мире расширяются, поэтому И.И. Халеева и выделяет тезаурус II в отдельную сферу как результат вторичного когнитивного сознания.

Исходя из вышеизложенного, путь трансформации ВЯЛ в билингвальную ЯЛ можно показать схематически [74] (Схема 7):

Структура ЯЛ инофона в начале		Структура ЯЛ инофона в конце		
ЯЛ	ВЯЛ	Структурные компоненты входящие в ЯЛ		Остаточный структурный компонент ВЯЛ
		родного языка	русского языка	
Лексикон 1	Лексикон 2	Лексикон 1	Лексикон 1	Лексикон 2
Тезаурус 1	Тезаурус 2	Тезаурус 1	Тезаурус 1	Тезаурус 2
Прагматикон 1	Прагматикон 2	Прагматикон 1	Прагматикон 1	Прагматикон 2

Схема 7. Трансформация ВЯЛ в билингвальную ЯЛ

Следовательно, стратегической задачей и конечной целью обучения русскому языку в общеобразовательной школе (как инофонов, так и носителей языка) справедливо будет назвать формирование ЯЛ, а решающим критерием эффективности обучения – степень сформированности коммуникативной компетенции русской ЯЛ. Во-первых, в структуру коммуникативной компетенции в качестве её компонентов входят все ключевые компетенции, которые должны

быть сформированы у школьников по окончании курса предметной дисциплины «Русский язык»: культуроведческая, благодаря которой выпускники осознают русский язык как форму и единый код национальной культуры; лингвистическая, дающая представление о русском языке как о знаковой системе и общественном явлении; языковая – практическое владение русским языком. Во-вторых, коммуникативная компетенция служит показателем уровня владения языком и даёт полноценную картину сформированности способности задействовать весь арсенал знаний, умений и навыков, необходимый для использования языка как средства коммуникации, что ведёт к полноценному общению во всех важных сферах жизнедеятельности человека [199]. В-третьих, коммуникативная компетенция проявляется в совместной практической деятельности и выступает одной из самых важных характеристик языковой личности.

Деятельностный подход к изучению языка лёг в основу теории речевой деятельности (далее ТРД), которая базируется на исследованиях отечественных учёных, психологов Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, психолингвистов А.А. Леонтьева и Н.И. Жинкина и др. Накопленные психологией факты о речевой деятельности как о сменяющих друг друга процессах движения от мысли к слову и наоборот [160, с. 277] и концепция ЯЛ также имеют немаловажное значение для обоснования ТРД.

Любую деятельность можно определить как комбинаторную «совокупность процессов, объединённых общей направленностью на достижение определённого результата» [161, с. 415]. Отсюда явствует, что всякая деятельность отличается целенаправленным характером, что требует предварительной постановки цели и мотивации для её достижения, следовательно, потребуются внутренняя последовательная организация деятельности, т. е. моделирование её структуры.

Значительный вклад в разработку ТРД применительно к обучению иностранным или неродным языкам, в частности русскому, внесла выдающийся психолог И.А. Зимняя. Ей же принадлежит одно из самых ёмких определений ТРД: «Речевая деятельность представляет собой процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком и обусловливаемого ситуацией

общения взаимодействия людей между собой (друг с другом)» [108]. К вопросу о речевой деятельности следует добавить, что она может оставаться автономной или являться частью более комплексной деятельности (трудовой, просветительской, научной и др.). Как любая другая деятельность человека, речевая деятельность имеет свою структуру. И.А. Зимняя выделяет три фазы в структуре речевой деятельности.

Побудительно-мотивационную фазу можно представить как афферентное кольцо, в основе которого лежит потребность как источник речевой деятельности. (Схема 1.) Осознанная потребность превращается в мотив, который после рефлексии переходит в цель, а цель, в свою очередь, при осознании представляет деятельность.

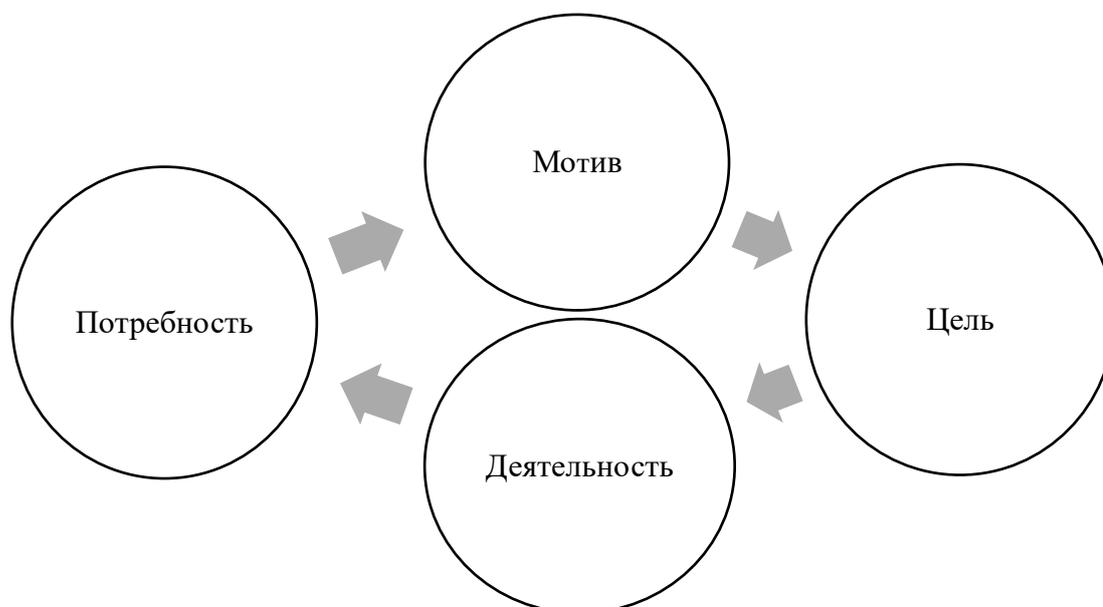


Схема 1. Афферентное кольцо

Ориентировочно-исследовательская фаза состоит из планирования, программирования и внутренне-смысловой и языковой организации речи. На стадии планирования мысленно выстраивается композиция речевого высказывания, представляющего собой текст. Составляя программу высказывания, мы конкретизируем содержание, наполняем его деталями. На данном этапе внутренняя речь выполняет функцию подготовки к речевой коммуникации.

Исполнительная и регулирующая фаза – это фаза реализации речевых высказываний, их восприятия и понимания. Одновременно, это фаза самоконтроля собственной речевой деятельности и её результатов.

Психолингвисты предложили похожую модель порождения речевых высказываний, состоящую из четырёх фаз: мотивация высказывания; планирование (замысел); реализация плана (осуществление замысла); сопоставление реализации плана с самим планом (проверка на соответствие воплощения замысла первоначальному замыслу) [160]. В трёхфазовой структуре речевой деятельности усматривается соотнесённость её с трёхуровневой моделью ЯЛ по Ю.Н. Караулову. Действительно, можно провести параллели между фазами речевой деятельности и уровнями структуры ЯЛ (Таблица 1):

Таблица 1. Соответствие фаз речевой деятельности уровням структуры ЯЛ

фазы речевой деятельности	уровни структуры ЯЛ
<i>побудительно-мотивационная</i>	<i>вербально-семантический</i>
<i>ориентировочно-исследовательская</i>	<i>тезаурусный</i>
<i>исполнительная и регулирующая</i>	<i>прагматический</i>

Итак, из таблицы видно, что с концепцией ЯЛ перекликается ТРД. Феномен ЯЛ состоит в реализации своих языковых способностей в речевой деятельности и исполнении разных коммуникативных ролей при социальном взаимодействии людей друг с другом. Речевое развитие и совершенствование коммуникативных умений и навыков невозможно вне деятельности, поэтому именно коммуникативно-деятельностный подход оказался ведущим в методике преподавания родного (и неродного или иностранного) языка.

Как уже было сказано выше, языковое образование всегда направлено на формирование ЯЛ, а если речь идёт об иностранном языке, то его результатом должна стать сформированная ВЯЛ. В процессе формирования ЯЛ вырабатываются следующие компетенции: лингвистическая (теоретические представления о языке), языковая (практическое применение языка), коммуникативная (прикладное использование языка в соответствии с речевой ситуацией), культурологическая (овладение культурой речи). Развитие речи

учащихся способствует совершенствованию всех перечисленных компетенций без исключения. Изучение РКН сопряжено с формированием компетенций ВЯЛ. Появление понятия ВЯЛ напрямую связано с развитием теории ЯЛ. Однако целью формирования ВЯЛ является способность человека (ученика) свободно использовать свои навыки в процессе коммуникации и культурного взаимодействия.

Особенности обучения русскому языку в 8 классах с полиэтническим составом обучающихся приносят в работу учителя-русиста целый ряд трудностей методического, психологического и этического характера.

Прежде всего следует сказать о том, что образовательный стандарт, школьная программа, учебники и собственно методика преподавания русского языка, а также язык обучения в типовой русскоязычной школе ориентированы конкретно на русских детей и нигде не оговаривается, что вместе с русскими учениками могут обучаться дети мигрантов, для которых русский язык по сути является иностранным. Тем не менее, инофоны обучаются в школе совместно с русскими обучающимися по одним программам и учебникам, в которых не предусмотрена дифференциация обучения, контроля и оценивания. Понимая всю сложность сложившейся ситуации, учителю самостоятельно приходится решать обозначенные проблемы: искать пути эффективного использования учебного материала в рамках утверждённой рабочей программы, дорабатывать программный материал, дополнять учебные пособия своими собственными разработками, адаптировать программное содержание курса русского языка к условиям полиэтнического класса, переформулировать сложную для понимания инофонов трактовку правил и определений. Индивидуализация обучения с использованием дифференцированных заданий для «сильных» и «слабых» учащихся кажется самым оптимальным выходом из положения. В качестве дифференцированных заданий может быть предложено письмо по памяти, когда ученику предлагается написать на доске выученное дома предложение, пословицу, четверостишие и т. п., которое учитель подбирает с ориентиром на возможности отдельных учащихся. Самым распространённым методом

дифференциации обучения является работа по карточкам с разноуровневым заданием, приёмы здесь могут быть самыми разными: списывание текстов разных стилей, работа по образцу или заданной модели/алгоритму, конструирование предложений по вопросам, упражнения на синонимическую замену и т.д. Прибегая к дифференциации обучения, важно учитывать принципы методики преподавания РКН при подборе заданий для нерусских учащихся – учебный материал подаётся от частного к общему (метод индукции), тогда как для русских учащихся методика РКР выбирает путь от общего к частному (метод дедукции). Такая разница обусловлена тем, что у последних выработка грамотности ложится на уже оформившуюся речевую компетенцию [37]. Исходя из того, что в классах с полиэтническим составом обучающихся мы не наблюдаем однородное владение языком у обучающихся, контрольные работы также должны разрабатываться учителем дифференцированно.

Следующая проблема современной полиэтнической школы заключается в том, что дети-мигранты вливаются в классы с русскоязычными детьми не зная хорошо русского языка и не имея, чаще всего, специальной языковой подготовки для прохождения обучения на русском языке в образовательном учреждении, а к моменту окончания школы они должны будут наравне с носителями русского языка подтвердить освоение школьной программы успешной сдачей ОГЭ и ЕГЭ. Возникает противоречие: с одной стороны применение дифференцированного подхода на всех этапах урока, который лежит в основе взаимодействия не только с полиэтнической аудиторией, но и академически «слабыми» русскими обучающимися; с другой стороны мы имеем единые требования для всех экзаменуемых к сдаче ГИА. Чтобы подготовить обучающихся полиэтнических классов к сдаче экзамена на проходной балл, учителю приходится выстраивать занятия с учётом возможностей русских обучающихся и инофонов, не игнорируя интересов ни тех, ни других.

Школьный курс русского языка состоит из двух блоков: языковое образование и речевое развитие. Если обучающиеся инофоны на каком-то этапе могут определять такие грамматические категории, как род, число, падеж и т. п.,

то с построением предложений и созданием собственного текста у них возникают серьёзные проблемы. Некоторые учёные-лингвисты высказывают опасения, что в будущем мы можем столкнуться с проблемой неспособности таких учеников к коммуникации ни на русском, ни на родном языке из-за утраты данного навыка на уровне ЯЛ1 и несформированности его на уровне ЯЛ2 [13; 20]. Тем не менее, минимум содержания школьной программы по русскому языку все обучающиеся классов с полиэтническим составом, включая инофонов, должны усвоить в полном объёме. Работа по обучению синтаксиса русского языка в полиэтнической аудитории, на наш взгляд, должна выстраиваться по принципу единства дифференциации и интеграции, т.е. по аналогии с классом выравнивания как одной из форм индивидуализации обучения и реализации дифференцированного подхода к обучению в общеобразовательном учреждении, с одной стороны, и с инклюзивным классом – с другой.

Сложность обучения русскому языку в классах с полиэтническим составом обучающихся заключается в том, что учителя-русисты – это специалисты, компетентные в вопросах методики преподавания РКР, не знакомые с методиками РКН и РКИ; с особенностями родных языков учеников-инофонов; менталитетом, присущим разным этносам языками. Курсы повышения квалификации, целью которых является восполнение дефицитов при обучении русскому языку в условиях класса с полиэтническим составом обучающихся путём совмещения методики РКР с методикой РКН, минимизируют, но не решают данную проблему полностью. Охватить всю специфику языка и культуры каждого обучающегося-инофона нереально, это и не нужно, но выявить наиболее типичные ошибки и трудности в речевой стадии работы на уроках и соотнести их с морфолого-синтаксическими структурами разных языковых групп вполне осуществимо. Выделение существенных признаков СЕ в родных языках нерусских обучающихся (Таблица 2) поможет учителю отличать интерферентные проявления в речи инофонов от незнания изученного языкового материала, прогнозировать и предупреждать появление интерференции, апеллировать к трансференции и реализовать принцип опоры на родной язык.

Таблица 2. Основные группы языков нерусского населения России

Уровни Языки	Морфология	Синтаксис
<p>Тюркские:</p> <ul style="list-style-type: none"> - татарский, - чувашский, - башкирский, - якутский, - кумыкский, - тувинский, - хакасский, - карачаево-балкарский, - ногайским, - алтайский, - шорский, - долганский, - тофаларский, - чулымский 	<p>Существительное имеет категории падежей (6) и числа (мн.ч. с аффиксами). Местоимениям также свойственно изменение по падежам и числам. Личные местоимения употребляются в 1 и 2 лице, в 3 лице используются указательные местоимения, у которых 3 плана расположения в пространстве. 2 основы вопросительных местоимений (аналогичные русским «кто» и «что»), возвратные местоимения – в их основе самостоятельные сущ. Глагол имеет 2 типа личных окончаний (1-ый в н.в. и б.в., перфекте и плюсквамперфекте, 2-ой в п.в. и условном наклонении), есть тенденция к созданию формы н.в. данного момента, наклонения: изъявительное, желательное, повелительное, условное, иногда долженствовательное; залого: действительный, страдательный, возвратный, взаимный, понудительный; вид гл. не зависит от основы; отрицание – разные показатели для гл. и имени.</p>	<p>Модель построения словосочетаний: зависимый член предшествует главному; изафет (от араб. идафат, буквально присоединение) – синтаксическая категория, это конструкция из двух сущ., из которых одно определяет другое. Преобладает синтаксическая конструкция простого предложения, подчинительные связи передаются причастными, деепричастными и именными конструкциями, м.б. союзные предложения. Отсутствие придаточных предл. и обилие деепричастных и причастных конструкций, а также наличие так называемых абсолютных деепричастных оборотов.</p>
<p>Монгольские:</p> <ul style="list-style-type: none"> - бурятский, - калмыцкий 	<p>Те же части речи, что в европейских языках. Именная основа – И.п., кроме личных местоимений; всего 7 падежей: И.п., Р.п., В.п., Дательно-местный, Исходный и Орудный (Соединительный падеж в калмыцком). Единичные реликтовые формы эксклюзивного местоимения 1-го лица мн.ч. Глагольная основа – повелительная ф. ед.ч. 1 л., от которой образуются все остальные ф. гл.: 8 повелительно-желательных (могут сопровождаться только им присущими частицами отрицания-запрета, не могут использоваться в вопросах), 4 изъявительные, 5 причастных и 12 деепричастных (9 обстоятельственных и 3 сопутствующие), 5 залогов (прямой, страдательный, побудительный, совместный и взаимный).</p>	<p>Обычный порядок слов SOV, но м.б. OSV, глагол в обоих случаях ставится в конце и ему предшествуют другие члены предложения (в т. ч. обстоятельства и определения); прямое дополнение, как правило, примыкает к глаголу. Определение всегда стоит в препозиции по отношению к определяемому слову (при этом согласование в числе и падеже отсутствует) по типу «моего друга старший брат». Характерно групповое склонение, при котором формально выражен последний из однородных членов предложения.</p>

<p>Абхазско-адыгские: - абазинский, - адыгейский, - кабардино-черкесский</p>	<p>К именованным категориям относятся: притяжательность, определённая-неопределённая, число. В абхазо-абазинских языках (в абхазском и абазинском) отсутствует категория падежа, в адыгских выделяются следующие падежи: Абсолютный (Именительный), Эргативный (падеж субъекта при переходном глаголе), Творительный и Превратительный падеж. В абхазо-абазинских языках выделяется грамматическая категория класса человека, внутри которого представлены подклассы мужчин и женщин, и нечеловека.</p> <p>Гл. делятся на динамические и статические, переходные и непереходные и имеют такие категории, как каузатив, союзность (формальное обозначение с помощью префикса совершения действия с кем/чем-либо), совместность, версия (предназначение действия), потенциалис (возможное наклонение). Показательна многоличность гл. (непереходный гл. м.б. одноличным и многоличным). Критерием разграничения переходных и непереходных гл. служит порядок личных и классно-личных морфем в парадигме спряжения. К одному корню гл. может быть присоединено сразу несколько приставок и суффиксов, добавляющих определённое значение и характеризующихся закреплённым местом, что позволяет одним словом передавать целое предложение. Наречия, послелогов, союзы и частицы по происхождению связаны со знаменательными частями речи. Предлоги отсутствуют, их роль выполняют послелогов, которые особенно разнообразны в абхазском и абазинском языках, где отсутствие падежей компенсируется развитой послеложной системой.</p>	<p>Характерно употребление эргативной конструкции, в которой используется пассив: элемент предложения, который в номинативной конструкции был бы дополнением, в эргативе встает на место подлежащего). Основной (устойчивый и стилистически нейтральный) порядок слов в предложении – SOV, который м.б. свободным и фиксированным (значимым). В построении сложных предложений участвуют интонация и союзы, в функции придаточных выступают обстоятельственные (инфинитные) формы глагола.</p>
<p>Финно-угорские: - мордовский, - марийский, - коми-зырянский, - коми-пермяцкий, - удмуртский, - мансийский, - хантыйский,</p>	<p>Нет категории рода. Большинство современных языков многопадежные (от 3 до 21 падежей). Один тип склонения и один тип спряжения (в марийском и удмуртском их 2). Н.в. и б.в. не различаются по форме. Есть специальный отрицательный гл., но есть языки с отрицательными частицами при гл.</p>	<p>Большие различия в разных языках: либо сохранение древних черт тюркского типа (порядок слов: SOV – например, в ненецком языке), либо влияние индоевропейских языков с характерным для них</p>

<ul style="list-style-type: none"> - карельский, - вепсский, - водский, - ижорский, - ненецкий и др. 	Различны системы прошедших времён.	порядком слов в предложении (SVO – например, в мордовском языке).
---	------------------------------------	---

Ещё одним подводным камнем, с которым может встретиться учитель в процессе обучения русскому языку инофонов, – это переживание утраты родного языка и родной культуры, которое вызывает желание выбрать круг общения по национальному признаку или замкнуться в себе, что сильно замедляет процесс языковой и культурной адаптации [270]. Этот страх потерять свою этническую идентичность негативно сказывается на изучении русского языка, что препятствует усвоению и других предметов, преподаваемых на русском языке. Также на изучение русского языка влияет восприятие школьником-инофоном нового языка и новой культуры. При негативном отношении инофона к данным феноменам будет наблюдаться нежелание осваивать русский язык и принимать русскую культуру. В этом случае прогресс в обучении будет происходить очень медленно. Такой же результат может быть следствием серьёзных различий двух языковых систем (на уровне фонетики, грамматики, и т. д.). В любом случае, переехав в московский регион, мигрант начинает знакомиться с русской культурой, впитывать её помимо своей воли. Оказавшись под влиянием двух культур, русской и родной одновременно, мигрант ощущает конфликт культурных контактов. Именно на этом этапе начинает формироваться маргинальная личность с новыми свойствами внутреннего раздвоения, объясняющегося тем, что старые привычки утрачиваются, а о сформированности новых говорить ещё не приходится. Культурная маргинальность – это лишь этап ассимиляции в русское языковое пространство, на котором инофон оказывается на границе столкновения противоположных культур, национальных ценностей и социальных норм народов [212, с. 237–238]. Постепенно мигрант начинает приспособливаться к новому обществу и его языку, новой культуре, новым социальным нормам. На этом этапе происходит ресоциализация (двойная социализация) мигранта, т. е. он принимает другую (русскую) культуру со всеми

её особенностями и ценностями, не отказываясь от своей родной культуры [25]. Результатом школьной ресоциализации становится формирование ВЯЛ с новыми представлениями о своей родине. Нежелание абстрагироваться от привычной культуры для принятия новой чаще всего становится препятствием для ресоциализации. Во избежание такого развития событий в полиэтнической школе прижилась практика создания смешанных классов с полиэтническим составом обучающихся, а не сформированных из обучающихся-инофонов отдельных классов.

Поведение людей иной культуры мы склонны оценивать по шкале собственной культуры, т. е. с позиции этноцентризма. [351]. Такому подходу противопоставлен культурный релятивизм, когда мы судим о поведении человека другой национальности по параметрам инокультуры, к которой он принадлежит. Научить этому детей в классах с полиэтническим составом обучающихся также предстоит школьным учителям.

Итак, в качестве основных можно обозначить следующие проблемы обучения русскому языку в классах с полиэтническим составом:

1. Нет предварительной стандартизированной языковой подготовки детей-мигрантов перед поступлением в русскоязычную общеобразовательную школу.
2. Разноуровневое владение русским языком среди обучающихся инофонов и носителей русского языка в пределах одного класса.
3. Негативное влияние родного языка инофонов при изучении русского (интерференция).
4. Методика обучения русскому языку, программа и учебники рассчитаны на русскоязычных обучающихся.
5. Отсутствие адаптивных пособий для реализации индивидуального подхода в обучении инофонов.
6. Нехватка подготовленных кадров для работы с поликультурной аудиторией.
7. Итоговый контроль в формате ОГЭ и ЕГЭ имеет единые нормы сдачи для всех экзаменуемых.

8. Опасность оставить русскоязычных обучающихся без полноценной подготовки по предмету «Русский язык» при организации работы по выравниванию класса.

9. Этнопсихологические проблемы иноязычных обучающихся в процессе языковой ресоциализации и культурной маргинализации личности мигранта.

10. Выстраивание диалога логик культур в классах с полиэтническим составом обучающихся.

Подытоживая вышеизложенное, можно утверждать, что непрекращающийся приток внутренних мигрантов стал данностью современной действительности. В связи с этим особое значение должно придаваться решению вопроса о профподготовке учителей-русистов для работы в условиях современной полиэтнической школы. Но одними силами педагогического состава не решить задачу быстрого включения инокультурных обучающихся в режим активных пользователей русского языка, ускорить процесс языковой и культурной адаптации. Необходима помощь государства на законодательном уровне для внедрения стандартизированных подготовительных курсов РКИ, после прохождения которых детям-мигрантам можно будет продолжить обучение в русскоязычной школе; пересмотра требований к сдаче ОГЭ и ЕГЭ учениками-инофонами, а также системы контроля и оценивания результатов данной категории обучающихся. Требуются адаптивные программы и учебники, построенные по дифференцированно-интегративному принципу. Нужно помочь современной полиэтнической школе выполнять свою миссию – формирование гражданина России, большой многонациональной страны, умеющего уважать инокультурные ценности, чужие религиозные верования, самобытность других национальностей, готового к мирному взаимодействию с разными народами.

1.3. Лингводидактические и психолого-педагогические обоснования методики обучения синтаксису простого предложения

В контексте гуманизации научных дисциплин, ориентированных на изучение человека в социуме, вопрос концептуальной сущности языковой личности стоит рассматривать в междисциплинарном ракурсе.

Лингводидактика всегда учитывала данные психологии, связанные с процессом становления и развития личности. Это обусловлено тем, что одной из задач лингводидактики является исследование и создание условий для усвоения родной и неродной речи не только на лингвистическом, но и на психологическом уровне. Все шесть закономерностей усвоения речи, выведенные профессором Л.П. Федоренко, соотносятся с психологическими речевыми характеристиками [286].

Первая закономерность гласит: усвоение речи без развития речедвигательного аппарата невозможно, и это не только сфера интереса физиологии. Чтобы речевые движения порождали конкретные звуки в определённой последовательности и оформлялись в понятную речь, в коре головного мозга происходит отбор команд для запуска артикуляторной программы для исполнительных речедвигательных органов, что составляет предмет изучения психологии речи.

Вторая закономерность состоит в запуске механизма понимания лексических и грамматических языковых значений, что неразрывно связано с психологической структурой процесса восприятия и понимания речи. Благодаря пониманию лексического и грамматического значения слова уже в дошкольный период у детей появляется способность воспринимать и продуцировать речевую «путаницу»: *Шёл челодой моловек. За ним собачила бежачка.* Здесь рядом стоящие слова «одолжили» друг другу свои составные части, но смысл от этого не перестал быть ясным. Ребёнку понятно, что «челодой» – качество представителя мужского пола, хотя он ещё не знает, что это прилагательное мужского рода; «моловек» и «бежачка» – главные действующие лица (человек-мужчина и

собачка-она), не имея представления о подлежащем, существительном, именительном падеже, мужском и женском роде; «собачила» – действие, совершившееся «бежачкой» (бежала собачка), – ребёнок понимает это, не подозревая о существовании глаголов и прошедшем времени. Такая способность детей к пониманию отвлечённого лексического значения обеспечивает им готовность в дальнейшем воспринимать слова как части речи. Восприятие абстрактного грамматического значения детьми должно синхронизироваться с пониманием лексического значения, чтобы слова узнавались при изменении их формы. Задействуется интеллект, который опирается на скоординированную деятельность различных отделов головного мозга, направленную на интеграцию информации разного вида, и ассоциативное мышление. Мы снова обращаемся к психологии.

Третья закономерность утверждает важность умения чувствовать и выражать экспрессию в потоке связной речи. Выразительная речь вызывает в человеке ответные чувства, т. к. задействуется эмоционально-волевая сфера. В психологии эмоции являются одной из составляющих структуры личности. Эмоциональная сфера может оставаться незрелой при интеллектуальном развитии ребёнка в пределах возрастной нормы, что связано с замедленным формированием высших структур головного мозга, его лобных отделов. В психологии такое явление называется психическим инфантилизмом. Развитая личность, напротив, отличается силой и глубиной чувств, сложной структурой ментальных представлений, что отражается в речи, которая становится функциональной – высказывания подчинены коммуникативной цели, предложения интонационно оформлены [49].

Восприятие и передача обучающимися восклицательной интонации как особого звукового рисунка предложения важны для понимания сочетательных возможностей его характеристик по цели высказывания и интонационному сопровождению: конец повествовательного предложения графически может быть обозначен не только точкой, но и восклицательным знаком; побудительное

предложение, лишённое эмоциональной окраски, вместо восклицательного знака имеет точку в конце.

Четвёртая закономерность требует развития способности применять нормы сочетаемости слов; понимания оправданности, уместности употребления той или иной единицы речи; умения оценивать и отбирать языковые средства, участвующие в построении дискурса, текста. Российский психолингвист В.П. Белянин, анализируя художественные тексты, вывел постулаты, утверждающие обусловленность языковых структур лингвистическими закономерностями, с одной сторон, и психологическими, с другой, причём разным текстам свойственна своя психология [32]. Текст понимается им как «элемент целой системы "действительность – сознание – модель мира – язык – автор – текст – читатель – проекция"». Именно в тексте отражается психическая жизнь человека, т. е. происходящие в нём психические процессы, характеризующие функции психики в динамике, а также более статичное свойство психики в структуре личности – психические состояния.

Минимальной формально-грамматической моделью предложения является грамматическая основа предложения. Главные члены предложения, составляющие его основу, конкретизируются с помощью семантико-синтаксических элементов, которые вместе с подлежащим составляют грамматический субъект, или группу подлежащего, а вместе со сказуемым – грамматический предикат, или группу сказуемого [176, с. 14].

Развитость структурной и семантической стороны речи обучающихся, понимание ими коммуникативной установки в соответствии с речевой ситуацией является показателем сформированности коммуникативной компетенции.

Пятая закономерность основывается на предшествовании устной речи письменной. Одной из психологических особенностей письменной речи будет, в отличие от устной и внутренней речи, её произвольность. Письменная речь требует подбора слов для более точной и развёрнутой передачи мысли, тогда как в устной речи многие смысловые нюансы могут быть переданы невербально, с помощью мимики, жестов, интонации. Советский психолог Л.С. Выготский

подробно описал отношение письменной речи к устной и внутренней [64]. У ребёнка сначала появляется устная речь, затем на её основе – внутренняя речь, и только после этого, на базе первых двух форм, развивается речь письменная. Письменная речь характеризуется сознательностью и намеренностью, в то время как устная речь отличается автоматичностью и спонтанностью. Речь ребёнка считается полностью сформированной к поступлению в школу, далее можно говорить только о развитии речи. Речь школьника будет развиваться в направлении от бессознательного к сознательному. Л.С. Выготский объясняет это движение на следующем примере: уже в раннем дошкольном возрасте ребёнок произвольно применяет в речи склонение и спряжение, но если его попросить просклонять существительное или проспрягать глагол, то он этого сделать не сможет. То же самое происходит, когда школьник начинает овладевать письменной речью: он опирается на словарь и синтаксис устной речи, но трудность заключается в том, что пользоваться ими произвольно ребёнок пока не умеет, этому учат в школе.

Методика РКИ и РКН учитывает данный принцип усвоения родной речи при обучении неродному языку: первоначально важно научить обучающегося разговаривать, и только затем читать и писать – устная речь должна предшествовать письменной при освоении языка. В классах с полиэтническим составом обучающихся изучение русского языка инофонами в такой последовательности не представляется возможным. Весь класс работает по программе РКР; в определённый момент и к инофонам, и к русским ученикам будут предъявлены одинаковые требования по оформлению устной и письменной речи. По этой причине учителю важно понимать, какой речевой опыт относительно русского языка накоплен у ученика-инофона на момент поступления в русскоязычную школу.

Шестая закономерность устанавливает взаимосвязь между развитостью речетворческой системы учащегося и темпом процесса обогащения речи: чем правильнее и богаче речь, тем быстрее усваивается материал всех изучаемых дисциплин. Развитие речи провоцирует развитие мышления и, стимулируя

функции головного мозга, приводит к увеличению скорости мыслительных операций, что ещё больше активизирует речевое развитие.

Учитель русского языка в школе должен иметь представление о закономерностях усвоения речи и уметь опираться на них в условиях работы в полиэтнической аудитории [58].

Важным ориентиром в обучении РКР и РКН следует считать психолого-педагогические особенности ребенка, к которым относятся не только тип мышления и темперамент, но и возраст. Как отмечает психоллингвист В.П. Белянин, проведённые исследования дают основания полагать, что у людей, которые овладели вторым языком будучи уже взрослыми, локализация этих двух языков происходит в разных отделах головного мозга, у тех же, кто освоил два языка в детстве – в одном [32]. В работах таких зарубежных учёных как Р. Вебер [354], А. Джонсон [354], А. Стокко [350] и др. поднимается вопрос о разделении двух (или более) языков ребёнком-билингвом в раннем возрасте. К трём годам дети начинают осознавать возможность выразить одну и ту же мысль при помощи разных языков. Именно в этом возрасте у детей, развивающихся в билингвальной речевой среде, проявляется свободное владение одновременно несколькими языками, при этом слова из одного языка уже не миксуются со словами из другого языка, например, убирая игрушки, ребёнок комментирует: *perro* (в переводе с исп. – *собака*) он кладёт в *caja* (в переводе с исп. – *коробка*), а *dog* (в переводе с англ. – *собака*) идёт в *box* (в переводе с англ. – *коробка*).

Психоллингвист Н.В. Имедадзе считает, то осознание ребенком двух языков и «межъязыковых чувств» появляется у ребёнка чуть позже – в конце третьего года жизни [113, 42].

Психолог И.А. Зимняя выделяет три ступени поэтапного формирования и формулирования мысли на втором (неродном) языке, которые необходимо учитывать, обучая детей-инофонов русскому языку в классах с полиэтническим составом обучающихся:

1 (низшая) ступень – этап формирования и формулирования мысли при помощи средств первого (родного) языка (Я1), предшествующий переводу высказывания на второй язык (Я2);

2 (промежуточная) ступень – этап формирования мысли сначала средствами Я1, а затем – Я2;

3 (высшая) ступень – этап билингвального существования, когда формирование и формулирование мысли происходит сразу посредством Я2 [109, с. 34].

В семье дети овладевают языком спонтанно, на основе имитации, повторения звуков, артикуляций, слов, фраз за взрослыми. Усвоение языков начинается у ребёнка с одиннадцати месяцев. При этом словарный запас каждого из языков у билингва не отличается от словарного запаса одноязычного ребенка. В течение второго и третьего годов жизни у билингвального ребёнка происходит стадия смешанной речи, которая проходит до трёх лет. После трёх лет ребёнок свободно общается, например, как на адыгском, так и русском языках без ошибок и акцента.

К шести годам речь ребенка на родном языке является практически сформированной. Он высказывается короткими правильно построенными предложениями. Однако владение языком предполагает не только знание слов и умение правильно строить предложения, ребёнок должен научиться выстраивать связный рассказ. Под связной речью мы понимаем не просто последовательный набор слов и предложений, а последовательность связанных мыслей, выраженных правильно подобранными словосочетаниями, правильно построенными предложениями, как особую сложную форму коммуникативной деятельности.

В начальной школе начинает формироваться новый, осознанный взгляд на систему родного языка, что в работах психолога Л.С. Выготского обозначено как путь «снизу вверх» (от неосознанного, ненамеренного к сознательному) [64]. В основной школе главное внимание направлено на формирование и обогащение грамматического строя русского языка.

Идеи Л.С. Выготского легли в основу концепции о планомерно-поэтапном формировании умственных действий и понятий П.Я. Гальперина, которая получила развитие в трудах Н.Ф. Талызиной, а позже явилась обоснованием для деятельностного подхода в обучении, суть которого заключается в том, что ученик рассматривается как субъект учебной деятельности. Из деятельностного подхода вытекает концепция развития универсальных учебных действий (УУД), представляющих собой когнитивные (поиск, получение, фиксация, понимание, преобразование, применение, представление и оценка достоверности информации) и метакогнитивные (целеполагание, планирование, контроль и рефлексия) действия [15], ориентированные на приобретение обучающимися основополагающих навыков. По П.Я. Гальперину базовыми составляющими любого действия считаются ориентировочная, исполнительная и контрольно-корректировочная фазы. Формирование умственных действий проходят через них [67]. Ориентировочная фаза включает в себя два подготовительных этапа, или уровня усвоения действия (организация мотивационной основы действия и создание схемы ориентировочной основы действия – ООД), активирующих готовность к успешному прохождению основных этапов; исполнительная и контрольно-корректировочная фазы – четыре основных этапа (материализация, формирование внешней речи, формирование внутренней речи, интериоризация), отвечающих за усвоение действия [31]. Таким образом происходит интериоризация (от французского *interiosation* – переход извне внутрь): внешняя предметная деятельность трансформируется во внутреннюю психическую деятельность. Следуя данным принципам при моделировании УУД, получается задать вектор развития умственных способностей школьников через активизацию их деятельности в образовательном процессе. Все УУД в соответствии с требованиями ФГОС распределены в 4 блока: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные. Если взять во внимание тот факт, что русский язык одновременно выступает объектом изучения предмета «Русский язык» и орудием добывания знаний по другим дисциплинам, то можно утверждать, что особое место в системе УУД принадлежит коммуникативным УУД, т. к. качество

коммуникации предопределяет умение работать с различного рода текстовой информацией, что сказывается на успеваемости детей в школе. При формировании коммуникативных УУД у восьмиклассников в процессе изучения синтаксиса простого предложения в аудитории с полиэтническим составом обучающихся целесообразно выстраивать проработку материала на уроках в логике теории П.Я. Гальперина (Таблица 3).

С этапами формирования умственных действий коррелируют этапы формирования речемыслительных навыков, которые также важно учитывать при организации учебной деятельности в классах с полиэтническим составом обучающихся: 1 этап – осмысление нового материала (цель ясна, но способы её достижения не до конца понятны, что приводит к совершению серьёзных ошибок) → 2 этап – сознательное, но ещё не уверенное выполнение речевой операции (требуется концентрация произвольного внимания и усилия воли) → 3 этап – автоматизация навыка (произвольное внимание ослабляется) → 4 этап – достижение высокой автоматизации навыка (происходит осознанный самоконтроль речи и исправление ошибок как самостоятельно, так и при участии учителя) → 5 этап – деавтоматизация навыка (временная утрата свойственных для предыдущего этапа качественных речевых характеристик, что решается повторением и систематизацией) → 6 этап – вторичная автоматизация навыка (возврат к характеристикам этапа высокоавтоматизированного навыка) [58]. Лингвометодист С.А. Жажева отмечает, что при освоении неродного языка обучающиеся долгое время используют родной язык как основной или единственный инструмент для построения коммуникации и добычи знаний, активное применение неродного языка для этих целей происходит гораздо позже – на этапе высокой автоматизации речевых навыков [99].

Таблица 3. Этапы освоения материала в логике поэтапного формирования умственных действий

Этапы усвоения действия (по П.Я. Гальперину-Н.Ф. Галызиной)	Этапы освоения курса синтаксиса простого предложения на уроках русского языка
1. Организация мотивационной основы (внутренняя мотивация, связанная с познавательным интересом).	Активизация познавательной (учебной) мотивации, предварительное знакомство с темой и общей целью урока: - беседа с обучающимися и постановка цели (напр.,

	<p>учимся правильно оформлять прямую речь на письме);</p> <ul style="list-style-type: none"> - решение проблемы (напр., что неправильно в предложении: Подъезжая к станции, с меня слетела шляпа.); - разбор правила (напр., типы сказуемого); - чтение лингвистической сказки (напр., «Антибутявка» Л. Петрушевской²); - предъявление задания (напр., к упражнению) и т. п.
<p>2. Создание схемы ООД (содержание ориентировки):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) подробное последовательное описание актов действий; 2) полный набор ориентиров для каждого из них; 3) список указаний, как именно выполнять каждый шаг (порядок, способ и т. п.). 	<p>Построение пошаговой инструкции выполнения задания (в текстовом или графическом варианте):</p> <ul style="list-style-type: none"> - развёрнутый план (напр., для комментирования предложения); - таблица с примерами (напр., способ выражения какого-либо члена предложения); - схема (напр., алгоритм определения типа сказуемого) - учебная карта (напр., инструкция к заданию) и т. п.
<p>3. Материализация (выполнение действия с опорой на схему ООД).</p>	<p>Выполнение упражнения или задания по инструкции, отражающей логику последовательного действия (напр., определение синтаксической функции инфинитива в конструкции «спрягаемый глагол + инфинитив» с опорой на схему алгоритма).</p>
<p>4. Формирование внешней речи («громкая» речь – единственная опора действия).</p>	<p>Проговаривание шагов выполнения упражнения или задания без инструкции, отражающей логику последовательного действия (напр., озвученный анализ синтаксического разбора предложения).</p>
<p>5. Формирование внутренней речи (проговаривание шагов выполнения действия про себя)</p>	<p>Самостоятельное беззвучное выполнение упражнения или задания без визуальной опоры с проговариванием молча (напр., письменная работа).</p>
<p>6. Интериоризация (субъективное усвоение ориентировки)</p>	<p>Контрольное задание на закрепление материала, ограниченное по времени (напр., соревнование).</p>

Таким образом, выстраивая учебный процесс при изучении синтаксиса простого предложения, следует учитывать психологические особенности речемыслительных процессов на разных стадиях взросления ребёнка; поэтапность освоения языкового материала, а также развития способности ясно и грамматически правильно выражать свои мысли в предложениях, логически связанных между собой; специфику восприятия учебного материала инофонами в условиях класса с полиэтническим составом обучающихся. Психолого-педагогические предпосылки изучения синтаксиса простого предложения в 8 классе позволяют определить природу синтаксических умений и навыков

² Петрушевская, Л.С. Дикая животные сказки. Морские помойные рассказы. Пуськи Бятые. / Л.С. Петрушевская. – М.: Эксмо, 2003. –272с., с.

обучающихся. За основу обучения целесообразно взять теорию П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий с учётом особенностей контингента класса.

Суммируя вышеизложенное, важно понимать, что знание и учёт закономерностей и особенностей этапов речемыслительных процессов при формировании коммуникативных умений и навыков даёт учителю возможность планировать учебную деятельность наиболее эффективно, прогнозировать появление трудностей и провоцировать ситуации успеха, своевременно предупреждать возникновение ошибок, содействовать достижению максимальных результатов.

1.4. Коммуникативная основа методики обучения синтаксису простого предложения русского языка

Русский язык по праву считается универсальной школьной дисциплиной, «предметом предметов» (по Ф.И. Буслаеву), т. к. изучение всех других дисциплин оказывается невозможным без знания русского языка. Усвоение культуры речи в её нормативном, коммуникативном и этическом аспектах на уроках русского языка становится инструментом для познавательной деятельности обучающихся и на других предметах гуманитарного и негуманитарного цикла, что способствует реализации межпредметной и метапредметной связей с дисциплинами гуманитарного и негуманитарного цикла. Вместе с тем русский язык – это средство 1) общения участников образовательного процесса между собой, 2) взаимодействия с другими людьми вне стен школы, 3) социализации личности обучающегося. Без языка нельзя осуществлять коммуникацию в тех сферах общения, которые актуальны в определённом возрасте. Мотивы, интересы и потребности в общении на русском языке у обучающихся в основном связаны со школой: восприятие учебной информации во время занятий и определённый отклик на неё, контактный диалог с учителем и одноклассниками, участие в

обсуждении проблемного вопроса при изучении новой темы, обращение к учебнику, телефонный звонок другу (например, чтобы узнать домашнее задание), решение возникших вопросов (например, записаться в библиотеку) и т. п. Именно язык выступает кодом, который позволяет состояться акту коммуникации через реализуемое сообщение адресанта адресату.

Наше понимание *коммуникации* не ограничивается взаимодействием коммуникантов, участвующих в акте общения или обмена информацией (узкая концепция коммуникации). Процесс коммуникации мы рассматриваем как метадеятельность, направленную на то, чтобы инициировать другие виды деятельности, управлять ими и обеспечивать согласованность совместных действий.

Коммуникативная функция языка играет главенствующую роль в деятельности человека как члена общества. Однако говоря о функциональной наполненности языка, следует учитывать все его другие значимые функции: когнитивную, номинативную, аккумулятивную. Когнитивная (познавательная) и номинативная (назывная) функции языка тесно взаимосвязаны, т. к. объект нашего познания требует вербального обозначения, т. е. закрепления за ним какого-то названия. Аккумулятивная (накопительная) функция отражает сущность назначения языка, которая заключается в сборе и хранении информации; приобретении, накоплении и передачи опыта от поколения к поколению; преемственности национальных традиций и культурных. Русский язык как государственный язык Российской Федерации в полной мере выполняет в полной мере реализует все перечисленные функции.

Русский язык как школьный предмет обеспечивает: 1) речевое и речемыслительное развитие обучающихся, которое является не только характеристикой личности выпускника и его достижений, но и гарантом успешной коммуникации (коммуникативная функция); 2) интеллектуальное развитие, активацию психических процессов (памяти, воображения, мышления), формирование навыков учебной деятельности, умение учиться, что в дальнейшем станет для выпускника стимулом к самообразованию и самореализации личности

(когнитивная функция); 3) овладение навыками передавать информацию об окружающем мире с помощью языковых знаков (номинативная функция); 4) получение и усвоение знаний в минимальном объёме из максимально предложенных (принцип минимакса) о русском языке, освоение других предметов школьного цикла, что открывает перспективу профессионального самоопределения (аккумулятивная функция).

Реализация главной, коммуникативной, функции языка возможна благодаря синтаксису. Синтаксическими единицами (СЕ) являются конструкции, элементы которых состоят в синтаксических связях и отношениях. По утверждению отечественного лингвиста, профессора Г.А. Золотовой, все единицы языка участвуют в формировании и формулировании мысли только через синтаксис. [111, с. 6] Таким образом, синтаксис понимается как предельный уровень, установленный в системе языка, который задействует единицы других порядков на всех уровнях языковой системы, чтобы материализовать их в своей коммуникативной функции – функции сообщения.

Значимость предложения как основной коммуникативной единицы ставит именно его, а не словосочетание, являющееся составной частью предложений, в центр нашей методической разработки. Предложение – это «главное средство выражения и сообщения мысли» [134]. Простое предложение – базисная единица, участвующая в организации сложного предложения. Построение коммуникативных связей осуществляется путём оформления речемыслительной деятельности индивида в предложения, из которых складывается определённая последовательность – текст – высшая, по сравнению с предложением, коммуникативная единица. Таким образом, речевое развитие школьников происходит в параллели с освоением коммуникативной функции языка, что способствует формированию коммуникативной компетенции.

Коммуникативная природа русского предложения обнаруживается также в свободном порядке слов, который определяется актуальным членением, или коммуникативной перспективой. В коммуникативной организации предложения с подвижным порядком слов участвуют коррелирующие пары *тема (theme)* – *рема*

(*rheme*), которые часто соотносятся с диадами *топик (topic) – фокус/комментарий (focus/comment)* и *данное (given) – новое (new)*, т.к. *тема* – это собственно предмет сообщения (что-то определённое, уже известное; основа высказывания), а *рема* – информация о предмете сообщения (то новое, что сообщается о теме; ядро высказывания). Место главных и второстепенных членов предложения, в том числе в составе темы и ремы, зависит от коммуникативной цели, или коммуникативного задания предложения. Именно тема-рематическое членение возводит предложение в ранг динамической единицы речи.

Если сравнить структуры предложений в агглютинативных и флективных языках, можно увидеть, что для последних характерен свободный порядок слов в предложении, позволяющий располагать члены предложения в разных последовательностях. Русский язык относится к языкам с флективным строем. Благодаря развитой системе окончаний и согласованию как основному способу связи слов в русском предложении легко распознаются все его элементы при разных вариантах их компоновки. В этом состоит суть коммуникативной структуры русского предложения: где бы ни были размещены члены предложения, основной смысл высказывания остаётся понятен и не затрудняет акт общения. Агглютинативные языки (абхазо-адыгские, монгольские, тюркские, финно-угорские) отличаются аналитическим строем, преимущественно с закреплённым порядком слов. В конструктивной структуре предложений, свойственной этим языкам, основным средством связи слов служит примыкание, поэтому при несоблюдении фиксированного порядка слов смысл высказывания может быть сильно искажён. Различия контактирующих языков на уровне структуры предложения провоцируют проявление грамматической интерференции в русской речи обучающихся-инофонов при выстраивании высказываний.

Вне зависимости от того, какой порядок слов (свободный или фиксированный) принят в языковой системе, он выполняет структурообразующую функцию в предложении. Организация построения словосочетаний и их объединение в составе предложения регламентировано

порядком слов. За каждым членом предложения закреплена определённая синтаксическая позиция: предикативная (у подлежащего и сказуемого), объектная (у дополнения), атрибутивная (у определения), обстоятельственная (у обстоятельства). От характера порядка слов в предложении, прямого или обратного (инверсия), зависит место членов предложения в его структуре. Можно выделить минимальный перечень обозначений для описания структуры предложения любого языка мира: S + V + O, где S – Subject (подлежащее), V – Verb (глагол, предикат), O – Object (дополнение). Американский лингвист Д. Гринберг предложил определить базовый (base) порядок слов для каждого языка, который будет считаться исходным (underlying), абстрагируясь от запрещённых, а также и от допустимых отступлений от базовой структуры [344], хотя в типологии Гринберга языки со свободным порядком слов никак не обозначены.

Практически во всех языках при построении предложения обычна препозиция подлежащего по отношению ко всем другим членам, место которых в структуре предложения варьируется в разных языках. В абхазо-адыгских языках основной порядок слов SOV; в монгольских языках допускается словопорядок SOV или OSV, где подлежащее и определение предшествуют сказуемому и определяемому, т. е. сказуемое всегда замыкает предложение. В русском языке при прямом порядке слов сказуемое находится в постпозиции относительно подлежащего, согласованный атрибут стоит в препозиции, несогласованный – в постпозиции [264]. Порядок SOV и OSV в монгольских языках задан нормативными запретами [338], которые исключают другие порядки типа VSO, OVS, SVO. В русском языке результат выбора формулы предложения SVO, VSO, SOV, VOS, OVS или OSV зависит от контекста и интенции (коммуникативного намерения) говорящего. Некоторые агглютинативные языки представляют собой систему с возможностью перемешивания аргументов (scrambling language). Система русского языка не запрещает перестановку аргументов (argument scrambling), это система с перемешиванием аргументов [304].

В порождающей грамматике Н. Холмского представлена «минималистическая программа» ограничений и запретов [338], которая легла в основу теории скрэмблинга [355], описывающей альтернативные формальные модели свободного порядка слов, где за вершину предикации взят глагол (или другой элемент, занимающий синтаксическую позицию предиката) [338].

Под термином «скрэмблинг» (от англ. *scrambling* – перемешивание) подразумевается свободный порядок слов. Различают ограниченный скрэмблинг и неограниченный. При ограниченном скрэмблинге аргументы А и В предикатной вершины V могут иметь произвольный порядок АВ и ВА без изменения смысла высказывания, например: На стене висела (V) винтовка (А) и высокая казацкая шапка (В). (*А. С. Пушкин. «Капитанская дочка»*) → Высокая казацкая шапка (В) висела (V) на стене и винтовка (А). При неограниченном скрэмблинге аргументы А1 и В2 имеют также произвольный порядок, но относятся к разным вершинам V1 и V2: Жена Христом-богом стала молить (V1) мужа (А1) впустить (V2) её (В2). (*Джованни Боккаччо «Декамерон»*) → Христом-богом жена мужа (А1) впустить (V2) стала молить (V1) её (В2). Относительно порядков слов типа SVO <...> OSV в составе элементарного предложения (клаузы) русский язык однозначно можно считать языком с неограниченным скрэмблингом (*unbounded scrambling*).

Учителю, работающему в классах с полиэтническим составом обучающихся, при обращении к разделу «Синтаксис простого предложения» необходимо учитывать: 1) связь свободного порядка слов в русском языке с коммуникативной (дискурсивной) составляющей (*discourse functional*); 2) разное усвоение конструкций со свободным порядком слов для учащихся с русским родным и русским неродным языком; 3) возможности факультативности скрэмблинга.

Языковед И.И. Ковтунова в своих работах утверждает, что любые производные высказывания отталкиваются от базовых, руководствуясь ограниченным количеством правил, в результате чего происходит реорганизация линейного порядка предложения (что не меняет структурный порядок

предложения) и изменение акцентных маркировок коммуникативных составляющих клаузы (от англ. clause – элементарное предложение, имеющее предикативную основу) [138]. Линейно-интонационная, или линейно-акцентная структура (ЛА-структура) – это план выражения коммуникативной структуры (К-структуры) предложения, тогда как актуальное членение – это её план содержания. Каждая ЛА-структура задаёт параметры порядка слов и ритмико-интонационного рисунка русского предложения, тогда как в генеративной грамматике порядок слов анализируется изолированно от просодии. Иными словами, ЛА-структура представляет собой последовательность тоновых (акцентных) групп, выполняющих смысловозначительную функцию. Действительно, в ходе эксперимента нами было отмечено, что носители русского языка имеют интуитивное представление об интонировании высказываний; предложения, произнесённые обучающимися-инофонами с неправильной интонацией не понимаются или воспринимаются с трудом учителем и русскими одноклассниками, хотя каждая фраза составлена из русских слов, расположенных в правильном порядке. Это объясняется тем, что за конститутивный признак акцентов ЛА-структур в русском языке принимаются *интонационные конструкции* (ИК), выделенные Е.А. Брызгуновой [43]:

ИК-1: нисходящий тон повествовательного предложения: Всё смешалось в доме Облонских. (*Л.Н. Толстой*);

ИК-2: нисходящий тон в вопросительных предложениях с вопросительными словами: И какой же русский не любит быстрой езды? (*Н.В. Гоголь*) Чему смеётесь? Над собою смеётесь. (*Н.В. Гоголь*);

ИК-3: восходящий тон на ударном слоге акцентоносителя с последующим резким падением на заударных слогах, если они имеются, в вопросительных предложениях без вопросительных слов: Разве вы страдали когда-нибудь? Вы имеете понятие о страданиях? Позвольте: вас в детстве секли? (*А.П. Чехов*);

ИК-4: нисходяще-восходящий тон в сопоставительных вопросах, чаще всего с *А..?* – подъём приходится на заударный слог акцентоносителя при его наличии,

в при его отсутствии – на конечный или единственный слог: А у нас в квартире газ! А у вас? (*В.В. Маяковский*);

ИК-5: сочетание восходящего, ровного и нисходящего тонов для выражения и усиления оценки в предложениях с местоименными словами: И какие это были умные детишки! (*М.М. Пришвин*) – можно представить как подъём ИК-6 + падение ИК-1 [125, с. 285];

ИК-6: сочетание восходящего и ровного тонов в оценочных восклицаниях при заметном растягивании слогов ударной и заударной части: Какие перышки! какой носок! (*И.А. Крылов*) и для выражения недоумения: Ну что с таким народом будешь делать? (*А.П. Гайдар*);

ИК-7: сочетание восходящего тона, сопровождающегося смычкой голосовых связок на ударном гласном акцентоносителя, что отличает ИК-7 от ИК-3, с нисходящим тоном заударной части; используется для выражения экспрессивной оценки: Да и кто умеет? Одни жулики. (*М. Горький*).

Как мы видим, ИК-3, ИК-4, ИК-6 и ИК-7 относятся к восходящим ИК русского языка; данные конструкции существенно различаются оформлением заударной части.

Фонологическая теория интонации Е.А. Брызгуновой получила развитие в работах лингвиста И.М. Логиновой, благодаря чему изучение семи обозначенных ИК русского языка укоренилось в методике преподавания РКИ [167]. При обучении инофонов синтаксису русского языка обращение к вопросу интонирования вопрос интонирования оказывается очень актуальным, т. к. интонационные ошибки порой сильнее препятствуют процессу коммуникации, чем грамматические и речевые ошибки. В интонационной организации предложения в контактирующих языках могут наблюдаться существенные различия, из-за чего обучающиеся-инофоны часто говорят с акцентом, привнесённым из доминантного языка, что затрудняет общение.

Важнейшей задачей и конечной целью курса русского языка в школе для обучающихся-инофонов и для носителей языка справедливо будет назвать формирование коммуникативной компетенции. Во-первых, в структуру

коммуникативной компетенции в качестве её компонентов входят все ключевые компетенции, которые формируются и совершенствуются в ходе прохождения курса предметной дисциплины «Русский язык»: культуроведческая, благодаря которой выпускники осознают русский язык как форму и единый код национальной культуры; лингвистическая, дающая представление о месте русского языка как одной из знаковых систем и фундаментального общественного феномена; языковая – практическое владение русским языком. Во-вторых, коммуникативная компетенция служит показателем уровня владения языком и даёт полноценную картину сформированности способности задействовать весь арсенал знаний, умений и навыков, необходимый для использования языка как средства коммуникации, что ведёт к полноценному общению во всех важных сферах жизнедеятельности человека [199]. В-третьих, коммуникативная компетенция является одной из самых важных характеристик языковой личности.

На основании вышеизложенных идей мы можем предложить следующую формулировку: *коммуникативная компетенция* – это многокомпонентное, психологически, лингвистически и методически организованное преобразование знаний, умений и навыков, сформированных при изучении языковой системы, в способность продуктивного применения их в речевой деятельности с учётом норм социокультурного речевого поведения.

Безусловно, любая методика опирается на общие дидактические принципы обучения, впервые сформулированные Я.А., Коменским и дополненные К.Д. Ушинским и другими его последователями. Для современной дидактики актуальными остаются следующие принципы: наглядности, научности, систематичности и последовательности обучения, доступности обучения, связи обучения с жизнью, сознательности и активности учащихся, прочности усвоения ЗУН (знаний, умений, навыков), индивидуального подхода к учащимся, эмоциональности обучения, принцип опережающего характера обучения [309; 24]. Остановимся подробнее на первом и последнем принципах из перечисленных, т. к. именно они были пересмотрены нами более тщательно с

точки зрения современных реалий и коммуникативно-ориентированного обучения.

Принятие ФГОС потребовало переосмысления традиционных дидактических принципов. Первостепенно важной задачей обучения становится формирование универсальных учебных действий (УУД), которые позволяют обучающимся заниматься самостоятельной продуктивной творческой деятельностью. А это значит, что ученику необходимо научиться самому работать с информацией. Визуализация знания, основанная на обработке информации, представленной в графическом виде и поступающей через органы зрения, направлена на устранение трудностей при восприятии учебного материала. Что касается обучения РКН, визуальная опора даёт прямые связи между образом и знаком, а не опосредованные, тем самым серьёзно упрощая освоение языкового материала и сокращая сроки формирования языковой и речевой компетенции.

Принцип наглядности материализуется не только с помощью визуализации учебной информации, но и при создании проблемных учебных ситуаций через их решение. Более того, визуализация и наглядность не всегда обозначают одно и то же. Последнее часто носит исключительно иллюстративный характер, тогда как визуализация всегда выполняет более сложную, комплексную функцию, поэтому в нашем случае вернее будет использовать обозначение *принцип визуализации*. Точное определение визуализации сформулировано известным российским психологом, профессором А.А. Вербицким: «Процесс визуализации – это свёртывание мыслительных содержаний в наглядный образ; будучи воспринятым, образ может быть развернут и служить опорой адекватных мыслительных и практических действий» [52, с. 110].

Принцип опережающего характера обучения важен как для понимания перспективы построения учебного процесса в поликультурном пространстве школы, так и для подбора обучающего материала, работающего на опережение теоретического знания. Обучение представляет собой искусственно организованный процесс познания, т. е. объём понятия «обучение» уже, чем объём понятия «познание», поэтому является составляющей познания, его видом,

с точки зрения видо-родовых отношений [29]. В связи с этим, формулировка названия используемого нами принципа требует корректировки – более точно будет обозначить его как *принцип опережающего характера познания*. Гносеологические основы обучения способствуют развитию самостоятельности учащихся и обеспечивают их познавательную активность во время уроков. Сегодня с изменением отношения к знанию стирается знак равенства между ним и реальностью. Знание перестаёт рассматриваться как отражение существующей действительности или как её описание, оно становится одним из способов формирования и конкретизации реальности [175]. При таком прагматическом отношении к знанию ценным и значимым считается применение имеющегося набора знаний для решения определённой проблемы в условиях многозадачности. Прогностический характер знания и его основная функция – упреждающая – задают курс образования на антиципацию: необходимо сформировать такую личность, которая способна представлять себе результаты планируемого действия до момента его реализации.

Выделим основные *принципы обучения*, актуальные для методики обучения синтаксису простого предложения в обозначенных нами современных образовательных условиях:

1) *общедидактические принципы* – научности, системности, связи теории и практики (взаимосвязи между изучением теории языка и обучением речи);

2) *лингводидактические принципы* – коммуникативности, внимания к структурно-смысловой системе русского языка, текстоцентризма, опоры на родной язык обучающихся, связи сознательного и интуитивного подхода к явлениям языка и речи, градуальности и др.

Принцип научности реализуется в содержании обучения, которое должно соответствовать объективным данным науки о языке и требует от учителя и учащихся обращения к научным методам познания, а не только передачи-приёма готовых научных фактов, что достигается с помощью организации поисково-познавательной и научно-исследовательской деятельности.

Принцип системности используется для оптимизации учебного материала. Не следует путать данный методический принцип с общим дидактическим принципом систематичности и последовательности. Последний важен для планирования учебного процесса, т. к. он касается зависимостей в порядке подачи учебного материала и логических взаимосвязей его составляющих, когда уже изученное становится предпосылкой для введения нового знания.

Как известно, язык – это система знаков, являющаяся универсальным средством человеческого общения и познания. Все языковые единицы следует анализировать как связанные между собой элементы одной системы, поэтому все разделы школьного курса русского языка должны изучаться во взаимосвязи. Так грамматика русского языка состоит из двух основных разделов – морфологии и синтаксиса – и изучает как слова изменяются (морфология) и соединяются друг с другом (синтаксис), т.е. эти разделы связаны между собой, составляя единую грамматическую систему, в которой на уровне морфологии рассматриваются средства связи в виде изменяющихся слов для соединения их на уровне синтаксиса. Пунктуация изучается в школе в контексте синтаксиса, т.к. знаки препинания вне предложения не «работают». Грамматика неразрывно связана с лексикой, т. к. все лексические единицы рассматриваются в единстве лексических и грамматических значений. Собственно, все разделы языкознания, изучаемые в школе, тесно связаны между собой и взаимодействуют друг с другом на глубинном уровне. Не до конца усвоив материал одного раздела, учащиеся могут плохо ориентироваться в других областях русского языка, что приводит к совершению грубых ошибок (орфографических, грамматических, речевых), которые перекочёвывают из темы в тему. Пробелы в теории также выливаются в практические ошибки на уровне одного раздела курса русского языка.

Принцип взаимосвязи между изучением теории языка и обучением речи имеет практическую направленность, отражая паритет науки и практики речевой работы, что было реализовано в ходе эксперимента. На протяжении двух веков среди известных лингвистов велась полемика касательно двух подходов к изучению языка. В прошлом веке в языковом образовании преобладали идеи о

самодостаточности и системности языка Фердинанда де Соссюра (1857–1913), который понимал язык как «готовый продукт, пассивно регистрируемый говорящим» [268, с. 52], а не как деятельность. Противоположной точки зрения придерживался его предшественник, Вильгельм фон Гумбольдт (1767–1835), утверждавший, что «Язык есть не продукт деятельности (*ergon*), а деятельность (*energeia*). <...> В подлинном и действительном смысле под языком можно понимать только всю совокупность актов речевой деятельности. <...> Расчленение языка на слова и правила – это лишь мёртвый продукт научного анализа» [79, с. 70]. Примирить эти два противоположенных подхода, обозначенных как системоцентричный и антропоцентричный, попыталась в своей статье лингвист Е.В. Рахилина, высказав мысль о том, что следует учитывать оба подхода для обслуживания разных целей [6]. Сбалансированное соотношение теоретического и практического материала для языкового развития личности обучающегося на уроках русского языка обеспечивает усвоение языка как единой функциональной системы.

Принцип коммуникативности предполагает максимальное приближение обстановки обучения к реальной ситуации общения в жизни, т. к. отбор и реализация языкового и речевого материала происходит с учётом его коммуникативной значимости. Грамматика при таком подходе усваивается на основе тем для развития речи. Реализуется данный принцип с помощью коммуникативных упражнений, которые моделируют близкую обучающимся ситуацию речевого общения, связанную с их личным жизненным опытом.

Принцип внимания к структурно-смысловой системе русского языка (комплексности) опирается на то, что все языковые единицы (исключение составляют фонемы) в определённой форме выражают свойственное им значение. Необходимо раскрывать на уроках русского языка связь формы (структуры) и значения (семантики) при изучении всех языковых явлений. Исходя из этого принципа синтаксические конструкции изучаются в единстве формы, содержания и функции.

Принцип текстоцентризма обусловлен изучением русского языка в школе на текстовой основе. Ориентированность на текст объясняется тем, что именно текст является важнейшей единицей обучения речи и стержневой единицей общения. Работа с текстом способствует формированию языковой и коммуникативной компетенции, а последняя и вовсе не может развиваться в отрыве от текста. Текстцентрический подход обеспечивает приобщение обучающихся к национальным культурам, создаёт оптимальные условия для становления языковой личности, культивирует духовность, воспитывает чувство языка.

Принцип опоры на родной язык обучающихся позволяет учитывать особенности матричного языка [319], чтобы установить общее и различное в принимающем и гостевом языках. Это даёт учителю представление о том, как может быть использована трансференция, а где нужно предупредить проявление интерференции. Понимание эффективного сценария обучения поможет учителю подобрать упражнения, стимулирующие положительный перенос явлений родного языка в изучаемый русский и исключающие допущение интерферентных ошибок [71]. Учёт этого принципа позволяет учителям-русистам модифицировать учебно-воспитательный процесс, построить его с опорой на национальные языковые особенности учеников-инофонов. связи сознательного и интуитивного подхода к явлениям языка и речи и др.

Одним из принципов обучения родному языку (по Л.П. Федоренко) является *принцип развития чувства языка*, который в интерпретации методики обучения иностранным языкам обозначен как *принцип связи сознательного и интуитивного подхода к явлениям языка и речи* – принцип компромисса для накопления речевого опыта с помощью бессознательного запоминания языковых норм и овладения ими с использованием правил.

Принцип градуальности (по Е.В. Архиповой) заключается в поэтапном усложнении предъявляемых языковых фактов при соответствии выбранных методов и учебных материалов возрастным особенностям обучающихся на каждом этапе обучения русскому языку [18].

Принцип сопоставления письменной речи с устной значим для оценивания коммуникативных возможности письменной речи в сопоставлении с устной и для выбора СЕ (предложений определённого структурного типа, подходящих синтаксических синонимов и т. п.) в процессе порождения речевого высказывания.

Следует учитывать и объективно существующие частные дидактические принципы речевого развития, с помощью которых создаются необходимые условия для работы учителя не только в зоне актуального речевого развития обучающихся, но и на перспективу – в зоне ближайшего развития: 1) принцип опоры на структурные модели языка и алгоритмы речи (механизмы взаимосвязанности и взаимообусловленности системных языковых единиц и их речевое воплощение); 2) принцип целостности процесса формирования лексико-грамматического строя (накопленный лексический запас и грамматическая база), принцип сопоставления и дифференциации языковых единиц в процессе речевого выбора (адекватность отбора языковых средств путём их сравнения) [17].

1.5. Дифференцированно-интегративный подход к изучению грамматики в классах с полиэтническим составом обучающихся при формировании коммуникативных умений и навыков

По мнению лингвиста Р.Б. Сабаткоева для определения стратегии и тактики процесса обучения в классах с полиэтническим составом обучающихся прежде всего необходимо сопоставить системы русского и родных языков учеников-инофонов на лексико-грамматическом уровне, чтобы выявить, где могут возникнуть затруднения, обусловленные интерференцией [249, с. 115].

Использование разных принципов подачи языкового материала в условиях функционирования классов с полиэтническим составом обучающихся, на основе дедуктивного подхода для русскоязычных учеников (разложение языковых единиц, целостно воспринимаемых в речи) и индуктивного подхода для учеников-

инофонов (обобщение изученных отдельных языковых единиц), требует от учителя-словесника умения применять методику преподавания РКР и РКН при организации учебной деятельности. Педагог О.А. Хасанов предлагает использовать систему челночной презентации информации по теме, когда в новый материал включается и ранее изученный, что способствует его закреплению и более прочному усвоению, а в конце, на уровне осведомлённости по всей теме, – обобщению усвоенного. Такая организация подачи языкового материала базируется на гармоничном сочетании индуктивного и дедуктивного методов освоения теоретического материала [299, с. 126].

Каждый урок несёт в себе объём информации, однако от учителя зависит, сколько её могут воспринять русскоязычные дети, а сколько инофоны, какими учебными методами и приёмами при этом воспользоваться.

Дифференциация как одна из форм индивидуализации обучения, помогает включить в работу каждого ученика, найти самый оптимальный и рациональный подход к группам школьников-инофонов, которые в неодинаковой степени владеют русским языком и родной язык у которых разный. Это даёт возможность учащимся и как объектам и как субъектам, и как «сотворцам» учебного процесса усвоить максимум информации, полученной на уроке.

Применение технологий дифференцированного обучения в классах с полиэтническим составом обучающихся при освоении дисциплины «Русский язык» – это создание таких условий, в которых каждый ученик, носитель русского языка или инофон, мог бы полноценно овладевать содержанием учебного материала; гармонично развиваться в соответствии с собственными индивидуальными возможностями, уровнем знаний родного и/или неродного языка, интересами; формироваться как ЯЛ со своими специфическими особенностями, приобретая коммуникативные компетенции.

На каждом уроке и на каждом его этапе учитель может дифференцировать деятельность учащихся, используя те признаки, которые в данном случае позволяют лучше всего учитывать особенности инофона, сделать его обучение интересным, содержательным и продуктивным, принести радость в его

обучение. Для плодотворной работы важен выбор форм, методов и приёмов, т. е. мы рассматриваем дифференциацию с точки зрения организации процесса обучения.

Дифференциация, предполагающая распределение обучающихся по группам в пределах одного класса, называется внутренней [207, с. 244], а также уровневой ввиду того, что обучение ведётся по одной программе и по одному учебнику, но допускается усвоение изучаемого материала на разных уровнях [42]. Основной принцип внедрения технологии уровневой дифференциации в процесс обучения – адаптация учебной ситуации к обучаемости каждого ученика, в соответствии с которыми происходит, как правило, трёхуровневое разделение обучающихся по группам (вариантам): высокий, средний и базовый уровни [207; с. 243].

Реализация дифференцированного подхода осуществляется путём предложения определённым группам обучающихся разноуровневых заданий: группы с высоким уровнем обучаемости способны без помощи учителя справиться с продуктивными типами упражнений, со средним уровнем – с репродуктивными, с базовым – с рецептивными (типология упражнений Л.П. Федоренко). В данной работе мы рассматриваем перечисленные типы упражнений, ограничиваясь их ролью в изучении синтаксиса простого предложения и формировании коммуникативных умений.

Выполнение продуктивных (коммуникативных, подлинно речевых) упражнений требует творческого решения коммуникативной задачи, подключения уже сформированных речевых навыков, владения монологичной формой устной и письменной речи, демонстрации способности самостоятельно создавать грамматически правильно оформленные предложения и собственные связные тексты. Это задания эвристического типа, которые стимулируют осознанный поиск и оригинальное решение новых проблем и запускают процесс формирования абстрактного мышления.

Репродуктивные (языковые, имеющие речевую направленность, и условно-речевые, имитирующие речевую коммуникацию) упражнения ориентированы на

работу с готовым текстовым фрагментом, который необходимо преобразовать (видоизменить или дополнить), применяя правила, заданные синтаксические единицы, план; извлечь из него определённую информацию, конкретный языковой или речевой ресурс; проявить языковую догадку, исходя из набора синтаксических признаков или контекста речевой ситуации. Выполнение таких заданий способствует развитию алгоритмического мышления, т. к. для воспроизведения и трансформации рабочего материала важно понимать логику последовательности рационального решения задач.

В рецептивных (языковых, предречевых) упражнениях также используются готовые синтаксические конструкции, в ходе наблюдения над которыми при чтении или аудировании происходит знакомство с ними и запоминание речевых норм их употребления; складываются представления о различных способах выражения подлежащего и сказуемого в предложении, о функциях грамматической основы, о показателях морфологического и синтаксического времени и т.п. Рецептивные задания на этапе введения новой темы предлагаются всему классу как ознакомительные, подготавливающие к дальнейшей самостоятельной работе. Все ученики должны овладеть навыком их выполнения, чтобы перейти заданиям следующего уровня, предусматривающим большую автономность и применение изученного материала на практике [2].

Таким образом, используя дифференциацию по степени сложности учебного материала, необходимо подбирать различные задания, которые требуют от учащихся обобщения, формулировки выводов, творчества. При этом даже у инофонов с самым низким уровнем знания русского языка развивается мышление, позитивное отношение к выполнению посильных задач, стимулируется желание работать, повышается самооценка.

В общеобразовательной школе дифференцированный подход носит прикладной характер; учителя давно и успешно применяют технологию дифференцированного обучения, представляющую собой совокупность организационных средств, методов и приёмов дифференциации. Для нас дифференциация – это своеобразный тип микрообучения, представляющий собой

небольшой учебный фрагмент, который решает задачу выравнивания неполноценного знания по определённой теме или, наоборот, уплотнения хорошей базы знаний. В последнем случае речь идёт о сильных учениках, которым также целесообразно предлагать дифференцированно-групповую работу с заданиями по изученному материалу на обобщение и систематизацию знаний, требующими самостоятельного выполнения, что способствует более глубокому и интенсивному усвоению синтаксических единиц. В это время учитель может прибегнуть к вторичному объяснению темы неуспевающим обучающимся, останавливаясь на сложных для понимания моментах.

Таблица 4. Этапы дифференцированно-интегративной работы в процессе изучения синтаксиса

Этапы дифференцированно-интегративной работы на уроке	Высокий уровень обучаемости	Средний уровень обучаемости	Базовый уровень обучаемости
<u>I этап</u> Презентация нового материала	Рецептивные языковые задания: ответы на вопросы учителя после объяснения новой темы, чтение и проговаривание правила, анализ примеров употребления представленной синтаксической единицы.		
<u>II этап</u> Усвоение нового материала	Репродуктивные условно-речевые упражнения: <i>Перепишите / перескажите текст от лица Веры / Игоря, заменяя двусоставные предложения безличными.</i> Вера всю ночь не спала. Она вспоминала последние слова Игоря перед отъездом. Он тогда хотел остаться ещё на неделю в деревне. Вера должна была поддержать Игоря. Но она не захотела удерживать его. Она просто не верила в искренность его чувств. Теперь она очень тосковала без	Репродуктивные языковые упражнения: <i>Какие из следующих сочетаний слов можно назвать предложениями и почему? Поясните, в каких ситуациях выбранные сочетания слов воспринимаются как готовые предложения.</i> Деревья и цветы; на цветы; полили цветы; плодовые деревья; деревья в снегу; с ветвей; букет из полевых цветов; цветы завяли; под деревом; вырасти до неба; собрать урожай. <i>Составьте с некоторыми сочетаниями слов предложения, в которых они будут выполнять роль второстепенных</i>	Рецептивные предречевые задания (например, объяснение применения правила): <i>Объясните, почему в некоторых предложениях сказуемое выражено не глагольными формами. Возможно ли определить время в этих предложениях? Каким образом?</i> 1. Эх, жизнь моя жестянка! (Ю.С. Энтин) 2. Жизнь подобна игрищам. (Пифагор) 3. Жив, жив курилка! (А.С. Пушкин) 4. Я – непокорный и свободный. (А.А. Блок) 5. На свете чудеса рассеяны повсюду. (И. А. Крылов)

	него.	членов.	
<p><u>III этап</u> Закрепление нового материала</p>	<p>Продуктивные подлинно речевые и коммуникативные упражнения: описание картины, доклад, реферат, репортаж, сочинение, создание текста на основе схемы и др.</p>	<p>Репродуктивные условно-речевые упражнения: <i>Сократите текст данной статьи, не нанося ущерб её основному содержанию.</i> В деятельности человека функциональная наполненность языка не ограничивается только коммуникативной функцией, хотя она остаётся основополагающей. К другим его базовым функциям относятся: когнитивная, номинативная, аккумулятивная. Когнитивная и номинативная функции языка очень близки: познание надо как-то обозначить, назвать. Важное предназначение языка – это сбор и хранение информации, перенятие и передача опыта, усвоение и сохранение культуры и традиций народа – в этом заключается его аккумулятивная функция. Русский язык как государственный язык Российской Федерации в полной мере выполняет все перечисленные функции. <i>(Н.В. Казанская)</i></p>	<p>Репродуктивные языковые упражнения (например, выполнение задания с комментированием и по образцу под руководством учителя или без него): <i>Преобразуйте обособленные члены предложения в сказуемое.</i> <u>Образец:</u> Угрюмо шмель гудит, толкаясь по стеклу. <i>(И. Бунин.)</i> – Угрюмо шмель гудит и толкается по стеклу. 1. Перешедши неглубокий брод, он направился к барскому двору. <i>(А.П. Чехов)</i> 2. Муму стояла подле его стула, спокойно поглядывая на него своими умными глазками. <i>(И. С. Тургенев)</i> 3. И, зная мой характер, они уже не стали спорить со мной и старались во всем поддакивать. <i>(М.М. Зощенко)</i> 4. Узнав об этом от людей, Митраша и Настя стали собираться за клюквой. <i>(М.М. Пришвин)</i> 5. Уж ласточки, кружась, над крышей щебетали. <i>(А. К. Толстой)</i></p>
<p><u>IV этап</u> Обобщение и систематизация</p>	<p>Общее репродуктивно-продуктивное речевое задание: <i>Образуйте все возможные формы наклонений от следующих глаголов: петь, пить, отводить, отвозить, вдохновить, вдохновлять.</i> <i>Составьте предложения, используя эти форм глаголов в роли сказуемых.</i> <i>Прокомментируйте, как лексическое и грамматическое значение сказуемого меняет значение предложения. Напишите об этом лингвистический рассказ, подкрепляя свои наблюдения составленными ранее предложениями в качестве примеров.</i></p>		

Несмотря на все плюсы дифференцированного подхода, без которого не обойтись в аудитории с разноуровневым владением русским языком, дифференциация обучения не должна становиться самоцелью. Дифференциация апеллирует к уникальности каждого отдельного обучающегося, оставаясь составным элементом интеграции, которая обеспечивает сцепление и распределение вариативных фрагментов в рамках обязательных универсальных модулей программы по русскому языку, а в дальнейшем – их слияние и обобщение в рамках всего учебного курса. Именно поэтому дифференцированную работу обязательно нужно перемежать с фронтальной (Таблица 4).

Таким образом, дифференцированное обучения производится путём частичного изменения содержания обучения; отбора методов и приёмов для работы в данном режиме, варьирования уровня сложности заданий и времени их выполнения. Дифференцированная работа в классе строится по заранее заданным критериям, связанным с характерными особенностями разноуровневых групп. Такие индивидуальные особенности одного обучающегося, которые характерны для некоторых других его одноклассников, называются типическими. По ним и происходит разделение учеников на типогруппы, когда мы можем говорить об индивидуальных особенностях не каждого отдельного ребёнка, а мини-группы в целом, в отличие от индивидуального подхода [202, с. 108]. Однако даже в пределах одной типогруппы у каждого обучающегося будут случаться такие моменты, которые представляют сложность именно для него, но не для остальных участников; также каждый обучающийся будет работать в своём индивидуальном режиме: кто-то быстрее, кто-то медленнее.

Индивидуальный подход, связанный с построением индивидуального маршрута в обучении, очень близок по своей сути к дифференцированному и персонализированному (адаптивная модель обучения) подходам, занимая срединное место между ними. Общее и различное данных подходов можно показать схематически (Схема 2).



Схема 2. Соотношение дифференцированного, индивидуального и персонализированного подходов

Индивидуализация – это следующий шаг в сторону эффективной образовательной модели. Процесс индивидуализации проявляется в высшей степени дифференциации, когда учитываются особенности не всей типогруппы, а каждого конкретного ученика [208]. При индивидуализации обучения самым значимым фактором всегда будет учёт имеющихся индивидуальных особенностей отдельно взятого обучаемого. Индивидуальный подход в обучении направлен на закрепление положительных результатов и ликвидацию пробелов в знаниях данного ученика и призван преодолевать противоречие между коллективным характером учебного процесса и исключительно персональной предрасположенностью к усвоению знаний. Индивидуализация как воплощение принципа индивидуального подхода направлена на снятие противоречия между требованиями учебной программы и реальными возможностями каждого ученика.

Индивидуализация обучения мыслится как подстраивание целей и содержания обучения под задачи развития личности ребёнка. Без ориентира обучения на уровень развития конкретного учащегося невозможна реализация индивидуализации обучения [279]. Условием осуществления данного подхода в полной мере следует считать разработку индивидуального маршрута

(персональной дифференцированной программы) личностного развития, направленного на достижение максимального результата реализации личностного потенциала, который будет корректироваться в процессе его прохождения с ориентиром на прогресс обучающегося.

В общеобразовательной школе принципы индивидуального подхода получается применять лишь частично. Тем не менее, движение в этом направлении есть. Обязательным компонентом образовательного процесса стала технология проектной деятельности, а это важный шаг в сторону индивидуализации и персонализации обучения.

Персонализация обучения как проявление высшей степени индивидуализации считается на сегодня идеальной образовательной моделью, за которой стоит будущее образования и к воплощению которой мы стремимся. Данная адаптивная модель основана на принципе *all for one* (всё для одного) – все имеющиеся информационные ресурсы и преподавательские кадры призваны удовлетворять образовательные потребности каждого ученика в отдельности, тогда как традиционная образовательная система придерживается диаметрально противоположенной идеи – *one for all* (одно для всех) – одна образовательная модель для всех. Персонализированный подход, так же, как и индивидуализированный, учитывает индивидуальные различия между одноклассниками и имеет своей целью создание индивидуальной образовательной программы для каждого обучающегося. Персонификация выражается в такой организации учебного процесса, при которой учёт доминирующих индивидуальных способностей обучающегося позволит создать оптимальные условия для реализации его явных и скрытых возможностей [131]. Адаптивное обучения полностью ориентировано на самостоятельность и активность (не только внешнюю, но и внутреннюю) обучающегося в его образовательной деятельности. С помощью такого подхода возможно выстраивать оптимизированные маршруты обучения, в которые время от времени необходимо вносить изменения, чтобы каждый обучающийся мог идти своим путём и с комфортным для него темпом, но в конце приходил бы в один пункт

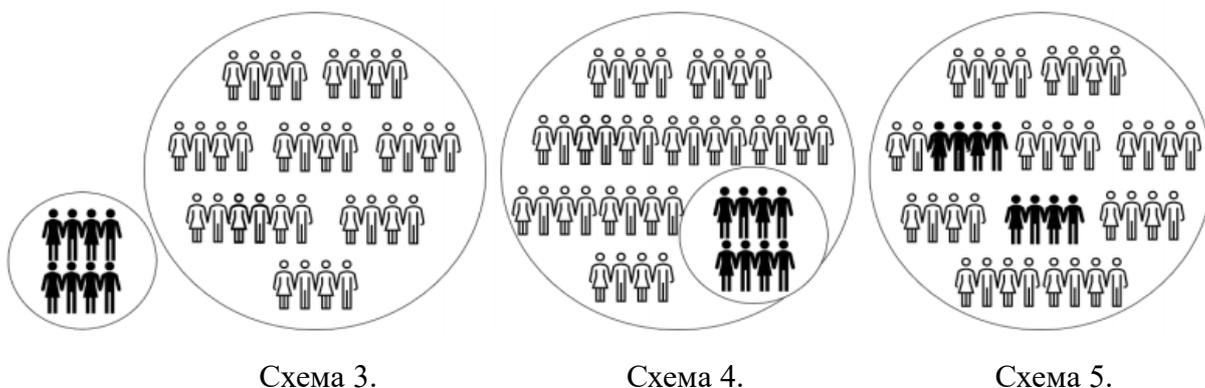
назначения; сегодня этот конечный пункт – ЕГЭ. Реализовать внедрение персонализированного подхода к обучению в систему образования проблематично в современных условиях, т. к. выверенные индивидуальные образовательные траектории должны составляться с помощью искусственного интеллекта, что пока не доступно для массового внедрения.

Демократичной альтернативой, призванной скорректировать индивидуальный маршрут обучения детей в классах с полиэтническим составом и обеспечить усвоение обязательного минимума программы по русскому языку, необходимого для итоговой аттестации, может стать дифференцированно-интегративный подход. Взаимоотношения двух противоположенных по своей сути процесса, обладающих развивающим потенциалом для формирования коммуникативных компетенций, интеграции (целостности) и дифференциации (раздробленности) можно описать как диалектическое единство, отражающее комплексный и неоднородный характер учебно-познавательной деятельности.

Определимся с терминологией: что мы будем понимать под интеграцией. В самой общей интерпретации слово «интеграция» обозначает «целый» (от латинского *integer*), «восстановление» или «восполнение» (от латинского *integratio*). Сам принцип воссоздания некоей целостности по родовому признаку путём сочленения механически разобщённых взаимосвязанных составляющих в учебно-педагогическом процессе трактуется учёными по-разному. Исследователи Б.Ж. Мухаммадиев [194, с. 335], К.А. Метешкин, О.И. Морозова [177, с.149–153] считают позитивным эффектом кооперации и сотрудничества (интеграции) синергию, которая не может быть достигнута путём обособления (дифференциации). Процесс и результат интеграции можно рассматривать с психолого-педагогической позиции в межличностном, внутриличностном, межпредметном и внутриспредметном аспектах. О.Б. Акимова, Н.К. Чапаев подчёркивают, что процесс интеграции должен воссоединять разрозненные компоненты на уровне образовательной технологии и на уровне содержания обучения [5, с. 12].

Мы согласны с экспертным мнением авторов, что ключевыми характеристиками понятия «интеграция» следует считать принципы, лежащие в её основе: целостности, взаимосвязанности, системности, целенаправленности, синергии. Следует уточнить, что в нашем исследовании интеграция служит логическим продолжением дифференцированного обучения. Добавим, что на качество интеграции в учебном процессе значительное влияние оказывает фактор наличия обогащённой социокультурной среды, где есть место диалогу культур и обратной связи.

В современных полиэтнических школах решение проблемы языковой и социокультурной адаптации детей-мигрантов находит два пути, каждый из которых имеет интегративную направленность на организацию единого образовательного пространства и способствует созданию более благоприятных условий для вовлечённости обучающихся-инофонов в новую для них языковую и социокультурную среду, чем при сегрегативной модели обучения в специализированной школе (Схема 3).



Первый путь – интеграция (Схема 4): создание в общеобразовательной школе для обучающихся, не владеющих или слабо владеющих русским языком, отдельных национальных классов с разнородным этническим составом, в которых нет русских детей. Эффект получился обратным: вместо адаптации к новым культурно-языковым условиям ученики-мигранты оказались изолированы от остального школьного сообщества, что ещё больше усилило социальную маргинализацию. Возник вопрос формирования единого образовательного пространства как базового условия для предоставления равных возможностей

получения качественного образования для всех обучающихся, вне зависимости от их языка, культуры и национальности.

Второй путь – инклюзия (Схема 5): объединение учащихся разных национальностей в один класс вместе с русскими школьниками. Обучение в таких смешанных классах дало возможность нерусским ученикам больше почувствовать себя русскими, освоить новую культуру, интегрироваться в новую социальную среду, получить новые жизненные перспективы.

В инклюзивных классах многие иноязычные обучающиеся могут испытывать серьёзные трудности в изучении русского языка, что мешает им полноценно изучать другие предметы, которые также ведутся на русском языке; общаться со сверстниками. Уровень владения русским языком сильно отличается не только у детей носителей и не носителей русского языка, но и среди инофонов: кто-то из них способен без затруднений воспринимать русскую речь и создавать собственные последовательно организованные и достаточно объёмные высказывания в процессе коммуникации; другие же либо чувствуют себя неуверенно при продуцировании собственной речи и далеко не всё могут воспринимать на слух, либо практически не знают русского языка.

Единственным логическим решением данной проблемы учителя-русисты считают, не без оснований, дифференцированный подход. Однако зачастую дифференцированная работа в классе ограничивается выполнением учениками-инофонами индивидуальных дифференцированных заданий или сводится к совместной работе иноязычных обучающихся в устойчивой типогруппе, в которую объединены неуспевающие обучающиеся для выравнивания знаний, умений и навыков с целью усвоения учебной программы дисциплины. Находясь в одном классе с детьми-носителями русского языка, дети-инофоны оказываются снова изолированы, происходит подмена инклюзии интеграцией.

Дифференцированно-интегративный подход признаётся нами необходимым условием для создания инклюзивной образовательной среды в классах с полиэтническим составом обучающихся. Применение дифференцированно-интегративного подхода при инклюзивном обучении способствует увеличению

активности всех обучающихся в полиэтническом классе, т. к. он предполагает поиск таких решений, которые позволяют каждому ученику почувствовать себя равноправным участником учебного процесса.

Выводы по Главе 1

1. Для понимания, насколько широк контингент ученического коллектива, были использованы данные переписи населения 2010 года и Росстата за 2016 и 2017 годы, зафиксировавшие национальный состав мигрантов, проживающих в московском регионе. Подавляющее большинство переселенцев – это выходцы из бывших союзных республик СССР, обосновавшиеся в Москве и области давно и успевшие обзавестись семьями или вновь прибывшие и имеющие детей школьного возраста. Если ориентироваться не на национальную принадлежность, а на уровень владения русским языком в полиэтническом классе, то можно выделить три типа обучающихся: носители языка – русскоязычные дети с русскоязычными родителями; билингвы – учащиеся, рождённые на русскоязычной территории и примерно одинаково владеющие русским и национальным языком, на котором общаются в семье их родители, также говорящие и на русском языке; инофоны – школьники, слабо или плохо владеющие русским языком, как и их родители, у которых другой (не русский) язык первичного усвоения.

2. Возникновение феномена общеобразовательной полиэтнической школы нового типа привело к возникновению ряда трудностей в учебно-образовательном процессе. Главное противоречие состоит в необходимости обеспечения учителей-словесников методическим сопровождением учебного процесса и отсутствием такой методической системы. Перед учителями, работающими в классах с полиэтническим составом обучающихся, встала задача самостоятельной адаптации содержания учебников, упрощения заданий, разработки дополнительных дидактических материалов для совместного обучения русских и нерусских детей. Ситуация усугубляется тем, что учителя русского языка при подготовке в вузах не изучали методики РКИ и РКН, на которые можно было бы опираться для организации эффективной дифференцированной работы, и не имеют представления о языках и культурах обучающихся-инофонов. Трудности

при обучении детей-инофонов русскому языку в классах с полиэтническим составом обучающихся могут быть вызваны расхождениями в системе родного и изучаемого языка. В этом случае учитель русского языка сталкивается с ситуацией интерференции, которая может иметь и положительный резонанс. Интерферентные ошибки могут быть определены как «точки роста» при выборе интегративной стратегии. По этой причине, обучая русскому языку детей, для которых русский не был языком первичного усвоения, помогая им справляться с возникающими проблемами, учителю стоит определить, как соотносятся язык усвоения и матричный. Иначе организовать полноценную дифференцированно-интегративную работу в классе с полиэтническим составом обучающихся не получится.

3. Изучение дисциплины «Русский язык» в 8 классе предусматривает овладение обучающимися определённым набором знаний, умений и способностей. Однако для функциональной ЯЛ недостаточно владеть комплексом знаний по синтаксису и умений грамматически правильно выстроить предложение. Чтобы добиться эффективной коммуникации, необходимо учитывать речевую ситуацию и в соответствии с ней ставить и решать коммуникативные цели и задачи. Коммуникативно-деятельностный подход, психологической основой которого являются теория деятельности и ТРД, позволяет учителю совершить переход от теоретических (языковых) понятий к речевой практике и тем самым диалогизировать процесс общения с классом, что безусловно способствует формированию необходимых для активного взаимодействия компетенций в структуре ЯЛ.

4. В поликультурном образовательном пространстве класса очень важно, чтобы между обучающимися состоялся диалог культур. Для этого необходимо сделать акцент на уникальности каждой культуры, на взаимоуважении народов. Адаптация ученика-инофона в новой для него социокультурной среде во многом зависит от того, считает ли он её враждебной или нет. Негативная оценка со стороны одноклассников не только не способствует налаживанию контакта с детским коллективом, успешной коммуникации и социализации, но может стать

одной из предпосылок возникновения языкового барьера, который ещё больше будет тормозить речевое развитие инофона в русской языковой среде. Напротив, позитивное восприятие русского языка и культуры оказывает благоприятное влияние на формирование коммуникативных навыков. Реализация личностно ориентированной модели взаимодействия внутри коллектива требует учёта индивидуальных психологических особенностей русских и нерусских школьников, включая их способности, мотивацию, психотип, для создания положительной установки на работу по речевой деятельности.

5. При изучении синтаксиса простого предложения в 8 классе необходимо ориентироваться на закономерности усвоения родной речи и последовательность формирования и формулирования мысли на неродном языке; психологические особенности речемыслительных процессов с учётом возрастных характеристик детей; этапы формирования умственных действий (по П.Я. Гальперину – Н.Ф. Талызиной), которые задают алгоритм разложения учебной деятельности на действия, а действий на операции, в результате чего внешняя (предметная) деятельность преобразуется во внутреннюю (психическую), т.е. умственные структуры психики формируются благодаря усвоенному опыту манипуляций с операциями, что лежит в основе формирования УУД.

6. Организация учебной деятельности в классах с полиэтническим составом обучающихся неразрывно связана с дифференциацией обучения, направленной на преодоление трудностей в освоении грамматики, в частности явлений интерференции; выработку коммуникативных умений и навыков, способствующих повышению уровня коммуникативной компетенции. Для такой дифференциации необходимо подбирать задания с наращиванием степени сложности. Это даёт возможность учащимся-инофонам перейти на более высокий уровень деятельности. Рекомендуется предлагать детям самим выбирать посильные задачи, т. к. это позволит им самим оценивать свои возможности. В основе дифференцированного подхода лежит создание различных условий обучения для разноуровневых групп, мобильных или стабильных, с учётом особенностей контингента участников, их подготовленности к обучению, а также

их индивидуальных возможностей и способностей. Однако при использовании дифференцированного подхода в классах с полиэтническим составом обучающихся нельзя им злоупотреблять, образовывая отдельные группы из инокультурных учеников внутри класса. Необходимо чередовать индивидуальные дифференцированные задания с общими коллективными формами работы, такими как хоровые ответы, командные защиты проектов, работа в парах и др. Работа по обучению русскому языку в классах с полиэтническим составом обучающихся, на наш взгляд, должна быть построена по принципу единства дифференциации и интеграции, т.е. организована по аналогии с классом выравнивания как одной из форм индивидуализации обучения и реализации дифференцированного подхода к обучению в общеобразовательном учреждении, с одной стороны, и с инклюзивным классом, ориентированном на принцип интеграции, – с другой. Такой дифференцированно-интегративный подход способствует снятию языкового барьера, помогает избавиться от страха допустить ошибку, позволяет почувствовать себя частью одного коллектива.

7. Эффективность общения прямо пропорциональна сформированности коммуникативной компетенции. Под *коммуникативной компетенцией* мы понимаем сложное образование, составными элементами которой являются языковая, языковедческая (лингвистическая), культуроведческая компетенции. Овладение коммуникативной компетенцией на уроках русского языка происходит посредством синтаксиса, т. к. именно на уровне грамматического строя простого предложения начинается связанная речь. Коммуникативная компетенция является обобщающей качественной характеристикой любой ЯЛ. ЯЛ представляет собой субъект коммуникации, языка и культуры, поэтому её функционирование невозможно без сформированной коммуникативной компетенции. Кроме того, коммуникативная компетенция служит показателем уровня владения языком и даёт представление о выработанной способности задействовать весь арсенал знаний, умений и навыков, необходимых для использования языка как средства коммуникации, что ведёт к полноценному общению во всех важных сферах жизнедеятельности человека.

ГЛАВА 2. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ОБУЧЕНИЯ СИНТАКСИСУ ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ ДЕТЕЙ, НЕ ВЛАДЕЮЩИХ РУССКИМ ЯЗЫКОМ

В грамматике узловой СЕ по праву считается простое предложение. Именно структура простого предложения содержит наименьшую комбинацию слов, передающую минимальную порцию информации с признаками законченности. Благодаря языковым особенностям простого предложения сообщаемое имеет выраженный временной план. Простое предложение – базовая СЕ, поэтому оно служит строительным материалом для создания сложного предложения и более комплексных СЕ: сложного синтаксического целого (ССЦ) и развёрнутого текста. Связь двух и более простых предложений, расположенных в определённой последовательности в пределах одного сложного предложения, может быть бессоюзной или оформляется с помощью союзов, союзных слов, частиц и интонации.

В школьной программе предусмотрено изучение синтаксиса предложения (простого и сложного) и синтаксиса словосочетания. Единицы этих отдельных синтаксических подсистем характеризуются определёнными, присущими только им, грамматическими характеристиками и функциями, но при этом находятся в тесном взаимодействии друг с другом. Под взаимодействием понимается участие единиц одного порядка в образовании более крупных единиц. Так словосочетание может быть обнаружено в составе простого и сложного предложения; простое предложение – в составе сложного предложения и наряду со сложным предложением – в составе ССЦ или текста.

Текст и предложение представляют собой коммуникативные единицы, служащие для общения; обмена информацией, чувствами и мнениями. Следовательно, не овладев навыком построения простого предложения, невозможно оформить свои мысли в связную речь, создать собственный текст. Генерирование простых предложений с самой базовой, простейшей структурой работает на обеспечение перехода к более сложным синтаксическим

конструкциям. Учитывая важную текстообразующую роль простого предложения, именно его мы выбрали для анализа современного состояния изучения синтаксиса в полиэтнической школе.

2.1. Современные общеметодологические (концептуальные) и частнометодические (специальные) подходы в обучении русскому языку

Подходом в педагогике принято считать концепцию, совокупность принципов, на которых строится стратегия обучения или воспитания, каждый из которых в отдельности направлен на снятие определённых противоречий в ходе учебного процесса, а при их взаимодействии разрешаются все основные противоречия [265, с. 165]. Лингводидакт И.Б. Ворожцова интерпретирует подход как «образовательные программы периода перехода к новой парадигме образования» [63], которая опирается на концепцию «мягкого» моделирования, уходя от передачи готового знания: знания теперь должны добываться учащимися, а для этого учителю нужно помочь им овладеть способами пополнения знаний. Целью образования в новой парадигме становится подготовка обучающегося к участию в деятельности общества с синергетическим мировидением и проектно-творческим мышлением. Базируясь на собственной интерпретации подхода, И.Б. Ворожцова группирует подходы к обучению по четырём направлениям, на которые мы будем опираться в своей методической системе:

- 1) *коммуникативные* – имеют явно выраженную нацеленность обучения на коммуникацию как его сущности;
- 2) *лично ориентированные* – утверждают субъектность обучения;
- 3) *деятельностные* – обосновывают деятельный характер обучения;
- 4) *культурологические* – включают социокультурный компонент.

В основе методологии ФГОС лежит системно-деятельностный подход, тесно связанный с образом человека-деятели. С учётом требований ФГОС

магистральный курс при построении любой методической системы ориентирован на совокупность подходов, которые априори являются концептуальными: системно-деятельностный подход, компетентностный, личностно-ориентированный, коммуникативно-деятельностный, культуроведческий.

Системно-деятельностный подход (СДП) помогает создать условия для реализации возможности формирования коммуникативной компетенции. Если разложить термин системно-деятельностный подход на составляющие, то «системный» будет соотноситься с систематикой, систематизацией, системой, что предполагает изучение разделов курса «Русский язык» не изолированно друг от друга, а во взаимосвязи, а также формирование универсальных учебных действий (УУД) в контексте комплексного усвоения разных школьных предметов; «деятельностный» ассоциируется с активностью, действием, деятельностью, причём не учителя, а ученика [140]. Развитие коммуникативной компетенции на основе УУД (личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных) при изучении синтаксиса простого предложения в многонациональных классах потребует от школьника: самоопределения (в том числе этнического) на уровне личностных УУД; готовности к обработке информации с помощью логических операций (анализа, сравнения, установления аналогий, подведения под понятие, обобщения, классификации) – на уровне познавательных; самостоятельного управления собственной деятельностью (прежде всего, речевой), её планирования и прогнозирования, контроля и коррекции – на уровне регулятивных; оперирования видами речевой деятельности в различных ситуациях сотрудничества с другими коммуникантами – на уровне коммуникативных УУД.

Определимся с терминами «компетенция» и «компетентность». Существует две точки зрения, объясняющие данные понятия: они либо отождествляются, либо дифференцируются [107]. Вслед за И.А. Зимней мы разведём эти сложные образования, понимая под *компетенцией* деятельностные способности индивида, совокупность знаний, умений, навыков и моделей способов действий, позволяющих человеку решать определённый круг вопросов, не исключая его личностные (ответственность, уверенность, напористость, рефлексивность,

тревожность) [216] и психологические (мотивация поступков, восприятие окружающего мира, усвоение опыта, убеждения и отношения) факторы, а под *компетентностью* – комплексный ресурс человеческой личности в совокупности с её сформированными психосоциальными качествами, включающими в себя: сформированность системы универсальных знаний, умений и навыков, наличие опыта ведения успешной совместной и самостоятельной работы, готовность к социальной и профессиональной мобильности, определённости мировоззренческого и профессионального кредо, духовно-нравственная зрелость.

Компетентностный подход (СВЕ – Competence-based Education) является выражением идеологии ФГОС нового поколения, а мы обозначили основополагающей целью предлагаемой методики именно формирование коммуникативной компетенции в процессе изучения синтаксиса русского простого предложения. Компетентностный подход предъявляет требования к результатам образования иметь на выходе не просто набор знаний, умений и навыков, а способность человека их применять при решении жизненно важных задач [260]. Иными словами, учитель при проведении уроков не должен преследовать чисто академическую цель. Главное требование образования сегодня – это практическая ценность знаний, умений и навыков, их прикладной характер, в чём и состоит идея компетентностного подхода. По отношению к современной школе, согласно ФГОС, овладение основными видами речевой деятельности лежит в основе формирования коммуникативной компетенции учащихся и заключается в способности осознанно воспринимать звучащую и написанную речь (умения слушать и читать) и грамотно, логично и последовательно передавать свои мысли в устной и письменной форме (умения писать и говорить). Как мы видим, знания, умения и навыки, приобретаемые в процессе речевого развития на уроках русского языка, практико-ориентированные, прикладные, а значит, компетентностные. Они применимы не только в учебной деятельности, ими приходится ежедневно оперировать в любой внешкольной деятельности: русскими предложениями мы наполняем свою внутреннюю речь; мы читаем книги, газеты, инструкции; пишем письма, записки,

поздравления; смотрим телевизор и слушаем радио; делимся новостями с друзьями и родными, так выстраивая сообщение, чтобы нас поняли, чтобы не потерпеть коммуникативную неудачу и донести до собеседника мысль правильно и т. д. В будущем способность обрабатывать информацию и преподносить её при помощи грамотной речи окажется востребована в профессиональной деятельности. И.А. Зимняя понимает статус компетентностного подхода как «рамочной конструкции», формально представленной движением от «цели» к «результату» в образовании, который можно измерить на ГИА [107, с. 23]. Однако компетентностный подход не ограничивается способностью личности (в нашем случае, ЯЛ) применять знания, умения и навыки на практике, нельзя также сводить всё к подготовке будущего грамотного специалиста.

Современное образование имеет своей целью развитие личности обучающегося, что прописано в образовательных стандартах. *Личностно ориентированный подход* центрирован на личности ученика и требует признания обучаемого главным действующим лицом как учебного процесса, в частности, так и образовательного процесса в целом. При личностно ориентированном обучении личность ученика является не объектом обучения, а активным субъектом; не средством учебно-образовательной деятельности, а её целью. Это означает, что инициатива на уроке по максимуму переходит от учителя к учащемуся. В связи с тем, что центр процесса обучения смещается на обучающегося, изменяется и роль учителя, которая теперь заключается в наставничестве при выборе стратегии изучения языкового материала с учётом индивидуальных особенностей детей, помощи в раскрытии их личностного потенциала. Средствами своего предмета и междисциплинарного взаимодействия современный учитель-русист должен подготовить и воспитать всесторонне развитую личность с широким кругозором, члена общества, представителя российского социума, способного к самостоятельному не алгоритмизированному урегулированию возникшего вопроса, к креативу, к самосовершенствованию и самообразованию, к эффективному взаимодействию с окружающими при совместных решениях разных задач, а также межкультурной коммуникации.

Показателем сформировавшейся коммуникативной компетенции; важным условием обеспечения успешной адаптации выпускника к самостоятельной жизни в обществе, а также общекультурного и профессионального становления его личности служит коммуникативная культура. Одной из составляющих культуры общения является речевой этикет, соблюдение которого гарантирует эффективность общения. Наша речь при общении всегда обращена к конкретному адресату, наделённому духовным миром, определёнными психическими свойствами, личностными характеристиками, социальной активностью, поэтому она предопределена коммуникативной целесообразностью, с одной стороны, и этикой неречевого поведения, с другой.

Коммуникативно-деятельностный подход в обучении русскому языку в общеобразовательной школе нацелен на удовлетворение значимых практических потребностей обучающегося в продуктивной речевой деятельности. Следовательно, речевая деятельность и её виды и есть объект обучения. Благодаря коммуникативно-деятельностному подходу учителю удаётся сделать переход от обучения языку к обучению речи и включить обучающихся в речевую деятельность. Основным принципом организации учебной деятельности при этом будет диалогичность учебного процесса. Широкое распространение коммуникативно-деятельностный подход получил сначала в методике преподавания иностранных языков, т. к. именно при изучении другого языка важно так организовать занятия, чтобы учебный процесс был максимально приближен к реальному процессу общения, а позже стал активно применяться при обучении РКР. При применении коммуникативно-деятельностного подхода за основу берётся не реальность предлагаемых к проработке ситуаций, а реальность собственно деятельности обучающихся в этих ситуациях, что способствует развитию коммуникативной компетенции. Наш выбор коммуникативно-деятельностного подхода как основы лингвометодической стратегии объясняется тем, что он объединяет языковую теорию и практику речевой деятельности. Данный подход базируется на принципах *личностно-ориентированного подхода*: уважение к личности обучающегося; учёт его психологических, возрастных и

национальных особенностей; учебное сотрудничество учителя и ученика, что способствует совершенствованию речемыслительных способностей учащихся; развитию умений, связанных с видами речевой деятельности; формированию коммуникативной культуры.

Ещё в XIX веке Ф.И. Буслаев [44] и К.Д. Ушинский [282, с. 110-113] указывали на целесообразность обучения русскому языку в неразрывной взаимосвязи с культурой русского народа. Это положение не утратило своей актуальности, особенно по отношению к полиэтнической школе, в которой учитель обучает детей русскому языку, одновременно формируя у них позитивный образ нашей Родины, общей для русского и нерусского контингента. Президент России, В.В. Путин, говоря о том, что Российское государство испокон веков было многонациональным, подчёркивает, что культурный код нашей страны связан с цивилизационной идентичностью, носителями которой являются не только русские по национальности, хотя русская культура остаётся доминирующей [225].

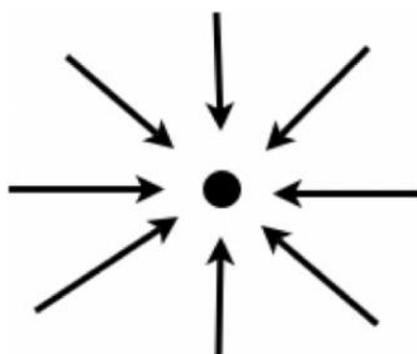
Мысль о национально-культурной составляющей процесса обучения русскому языку красной нитью проходит через всю методику преподавания РКН. Эта идея нашла своё отражение в учебном курсе русского языка общеобразовательной школы, в который включен национально-культурный компонент. Цель *культуроведческого подхода* заключается в формировании у обучающихся представления об образе национальной культуры. Именно через изучение русского языка происходит приобщение к культурному наследию русского народа. И иноязыковая личность должна овладеть теми национально-специфическими знаниями, умениями и навыками русской ЯЛ (что касается всех форм общения на русском языке), которых будет достаточно для комфортного пребывания в новом для неё языковом и культурном пространстве.

Итак, с учётом требований ФГОС предлагаемая нами методическая система обучения синтаксису простого предложения в 8 классе общеобразовательной школы опирается на концептуальные подходы (метаподходы), имеющие конвергентную направленность движения к конечной цели языкового

образования (формированию ЯЛ), когда все подходы призваны решать её с разных сторон (Схема 6-А). Конвергентность языкового образовательного процесса характеризуется стремлением к упорядоченности в достижении основного результата – интеграции (совокупности и обобщении) коммуникативных качеств ЯЛ.

Учитывая своеобразие инклюзивной среды полиэтнической аудитории, которую мы рассматриваем как неременное условие активного включения в образовательный процесс всех его участников, необходимо дополнить нашу методическую систему этноориентированными компонентами. Методологической базой этноориентированной составляющей обучения является весь комплекс основных общеметодологических и специальных частнометодических подходов, а основополагающими принципами – учёт разницы между уровнями речевого развития обучающихся-инофонов в родном и русском языке и учёт их этнокультурных и этнопсихологических особенностей.

А: Конвергентная направленность



Б: Дивергентная направленность

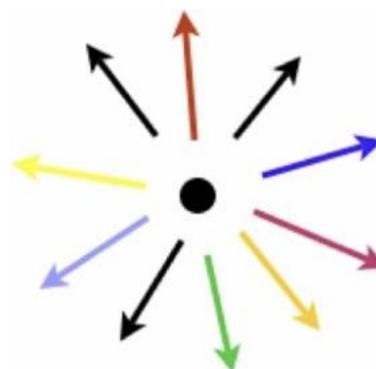


Схема 6. Конвергентная и дивергентная направленность

В классах с полиэтническим составом работа учителя-русиста сопряжена с поиском множества путей для решения какой-либо конкретной учебной проблемы, с которой сталкиваются обучающиеся. Обращение к разнонаправленным дифференцированным заданиям, возможно, с элементами индивидуализации, или в перспективе – персонализации, имеет дивергентную направленность (Схема 6-Б). Однако важно обращать внимание на то, чтобы технология дифференцированного обучения в рамках *этноориентированного*

подхода не привела к изоляции обучающихся-инофонов внутри класса. Избежать подобного перекоса учебного процесса возможно с помощью претворения в школьную практику дифференцированно-интегративного подхода, учитывающего конвергентные и дивергентные факторы повышения показателей эффективности взаимодействия коммуникантов в едином культурно-языковом пространстве.

Надо сказать, что конвергентной и дивергентной направленностью характеризуется и мышление школьников. Конвергентное мышление строится на использовании ранее усвоенных или заданных алгоритмов, например, при выполнении заданий репродуктивного типа, т. е. применяется на начальном этапе усвоения учебного материала. Дивергентное мышление характеризуется креативностью, нестандартным подходом к решению проблемы, избытием альтернативных идей, что необходимо при выполнении продуктивных, творческих заданий. В профессиональной деятельности, к которой выпускник школы должен быть подготовлен, дивергентное мышление лежит в основе метода дизайн-мышления, требующего отказа от стереотипов (*thinking outside the box* – в переводе с англ. *мыслить широко / нестандартно / не ортодоксально / вне рамок*).

При подготовке дифференцированных заданий по русскому языку для обучающихся-инофонов следует применять *индуктивный подход* («путь снизу вверх» по Л.С. Выготскому), характерный для методики преподавания РКН и РКИ. Русскоговорящие учащиеся, уже проделавшие этот путь при неосознанном овладении речевой компетенцией, способны выполнять задания, построенные с учётом *дедуктивного подхода* («путь сверху вниз»). Русская речь обучающегося-носителя языка развивается в направлении от бессознательного к сознательному – «путь снизу вверх», а обучающегося-инофона – в обратной последовательности – индуктивный «путь сверху вниз».

Известный педагог К.Д. Ушинский дал высокую оценку изучению грамматики русского родного языка на основе индукции, позволяющей активировать мышление при обнаружении закономерностей определённых

языковых явлений и делать собственные обобщения, ведущие к самостоятельной формулировке правила [283]. Он понимал также, что дедукция играет важную роль в последующей работе над данной формулировкой, например, им предлагались упражнения по подбору примеров на новое правило. Несмотря на то, что идеи попеременного обращения то к индукции, то к дедукции взяты из прошлого века, устаревшими их не назовёшь. Оба подхода вписываются в общую канву деятельностного подхода и отвечают всем его требованиям. Тем не менее, надо понимать, что в полиэтнических классах мы будем наблюдать крен в сторону индуктивного подхода, особенно на этапе интегрирования знаний учащихся инофонов и носителей русского языка. Обращение к индуктивному подходу оправдывает себя и при переходе от дисциплинарной структуры содержания обучения в знаниевой образовательной модели к системной метапредметной структуре содержания в компетентностной модели (от частных дисциплин к их интеграции).

При дедуктивном подходе к обучению языку принцип движения от общего к частному состоит в том, что сначала школьники учат правило, а потом это правило отрабатывается с помощью упражнений, которые служат примерами его применения. Индуктивный подход полностью отвечает современным задачам языкового обучения и в настоящее время признан более прогрессивным. Путь от частного к общему здесь проходит через наблюдение над новым грамматическим явлением к выявлению определённых закономерностей и самостоятельной формулировке правила учащимися. Именно на индуктивном способе изучения грамматики базируется *сознательно-ориентированный подход* (consciousness-raising approach). Этот подход заключается в постепенном осознании грамматической формы и позволяет сделать работу учеников на уроке более автономной. В основе данного подхода лежат положения универсальной грамматики американского лингвиста Ноама Хомского о том, что многие единицы грамматики функционируют одинаково в разных языках. Осознание этого феномена обучающимися-инофонами позволяет говорить о положительной

интерференции родного языка. В то же время нельзя недооценивать *интуитивный* подход к изучению языка.

2.2. Содержание основного курса синтаксиса по теме «Простое предложение»

Синтаксис является высшим уровнем языковой системы, основой которого является учение о словосочетании и предложении. В синтаксисе представлены правила грамматического оформления словосочетания и предложения. В процессе усвоения синтаксических понятий формируются коммуникативные способности, развивается логическое мышление обучающихся. Немаловажным является учёт функционально-системного подхода, учитывающего роль синтаксических единиц в построении связной речи. Цели изучения синтаксиса: 1) формирование представления о синтаксической системе русского языка на основе стимулирования сознательного усвоения СЕ и синтаксических понятий; 2) обогащение синтаксического строя устной и письменной речи обучающихся с учётом современных норм литературного языка; формирование пунктуационной грамотности. Умения, формируемые в процессе изучения синтаксиса: различать словосочетания и предложения; выделять словосочетания из состава предложения, определять типы связи слов; строить словосочетания с учетом норм русского литературного языка; выделять грамматическую основу предложения; различать простые и сложные предложения; характеризовать простые и сложные предложения с точки зрения структуры, семантики и функционирования; составлять и употреблять предложения разных типов в соответствии с коммуникативной целесообразностью; использовать синтаксическую синонимию словосочетаний и предложений; выделять в предложении прямую речь и слова автора; трансформировать предложения с прямой речью в предложения с косвенной речью; проводить синтаксический разбор словосочетания и предложения; обосновывать выбор знаков препинания и расставлять их в соответствии с пунктуационными правилами. В процессе изучения синтаксиса

русского языка как неродного формирование коммуникативных способностей учащихся проходит с учетом специфики их родного языка. Понятия «синтаксис» и «пунктуация» в русском и родных языках совпадают в значении. Вместе с тем имеются большие расхождения в синтаксическом строе (например, не совпадает порядок слов в предложении). Основой содержания школьного курса синтаксиса является система синтаксических понятий и правила их использования. К основным синтаксическим понятиям относятся словосочетание и предложение.

Синтаксис и морфология входят в грамматику как её разделы, которые стремятся к достижению одной цели – выражение мысли с помощью языка, но у них разные средства достижения этой цели: единица морфологии – слово (номинативная единица языка); единицы синтаксиса, из изучаемых в школе, – все, что больше слова: словосочетание (номинативная единица языка), предложение (коммуникативная единица языка и речи), текст (коммуникативная единица речи). Не всякое сочетание слов можно назвать словосочетанием, а лишь сочетание слов, связанных между собой синтаксической связью: есть распространяемый, или подчиняющий, компонент и распространяющий, или подчинённый. Предложение может состоять и из одного слова, если оно выполняет не номинативную функцию, а коммуникативную и является предикативной единицей (ПЕ), т. е. соотнесено с действительностью как реальная ситуация, существующая во времени, или нереальная (возможная, желаемая, требуемая). Например, слово *зима* в предложении из романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин» является номинативной единицей:

Вот север, тучи нагоняя,
 Дохнул, завыл — и вот сама
 Идёт волшебница *зима*.

В другом отрывке из того же произведения *Зима!* – уже предложение, коммуникативная единица, с выраженной темпоральностью – в настоящем времени изъявительного наклонения пропущен глагол-связка *есть*, который легко проявляется в форме прошедшего времени «*была*» (*Была зима!..*):

Зима!.. Крестьянин, торжествуя,

На дровнях обновляет путь;
 Его лошадка, снег почуя,
 Плетется рысью как-нибудь;
 Бразды пушистые взрывая,
 Летит кибитка удалая;
 Ямщик сидит на облучке
 В тулупе, в красном кушаке.

Одно из направлений курса русского языка в школе – изучение синтаксиса в связи с морфологией. Такой способ изучения синтаксических единиц (СЕ) создает благоприятные условия для более осознанного их изучения. В основу изучения простого предложения в школьном курсе русского синтаксиса положена теория членов предложения, каждый из которых одновременно представляет собой какую-либо часть речи, а это уже единица морфологии. Однако у частей речи помимо морфологических признаков есть синтаксические – в зависимости от выполняемой ими функции в предложении происходит деление на самостоятельные (знаменательные) и служебные части речи: знаменательные слова являются членами предложения и к ним можно задать соответствующий местоименный вопрос (что? кто? какой? что делает? как? когда? и др.), традиционный в школьной практике изучения синтаксиса; служебные слова членами предложения не являются и к ним нельзя задать вопрос. На морфологическом способе выражения главных членов предложения построена классификация односоставных предложений, в основе которой лежит деление всех односоставных предложений на подлежащные и сказуемые (глагольные) в зависимости от того, какой частью речи выражен главный член.

Взаимосвязанное изучение синтаксиса и морфологии сближает теорию с практикой, т. к. обеспечивается переход от обучения языку к обучению речи (речевой деятельности), благодаря которому обучающиеся могут наглядно увидеть, как части речи участвуют в построении высказывания, что позволяет представить любую языковую единицу в единстве грамматического значения и коммуникативной функции. В. В. Виноградов отмечал: «Нет ничего в

морфологии, чего нет или прежде не было в синтаксисе... <...> Морфологические формы – это отстоявшиеся синтаксические формы... Морфологические категории непрерывно связаны с синтаксическими.» [55]. В языке как системе слова не связываются в словосочетания и предложения, это происходит в речи. В речевой деятельности морфология и синтаксис соотносятся как план прошлого (морфология) и настоящего-будущего (синтаксис) высказывания. Единицы морфологии представляют собой предварительные языковые структуры, которые предшествуют созданию сообщения. СЕ обслуживают процесс построения высказывания, собственно, в речи. Причём, слова и словосочетания (строительный материал для предложения) относятся к докоммуникативному уровню синтаксиса, а предложение (строительный материал для текста) и текст – коммуникативными.

Как уже отмечалось, различные части речи функционируют как члены предложения. Части речи изучаются в разделе морфологии в 5, 6, 7 классах основной школы, но все их морфологические категории актуализируются при выполнении своего функционала в предложении. Иногда невозможно квалифицировать слово как часть речи, не определив его синтаксическую функцию в предложении. Только в синтаксических условиях речи, т.е. в контексте, можно соотнести функциональные омонимы *столовая*, *больной*, *непонятно*, *жарко*, *пила* с конкретной частью речи:

Талант Роя, как умеренная доза лекарства, мог бы уместиться в одной *столовой* (прил.) ложке. (С. Моэм) – Наконец в *столовой* (сущ.) важно, грозно пробило шесть с половиной. (И.А. Бунин)

Оно – тяжелый бред души твоей *больной* (прил.). (М.Ю. Лермонтов) – *Больной* (сущ.) стонет и робко заглядывает в окно. (А.П. Чехов)

Это *непонятно* (кратк. прил.), как стихи. (И.С. Тургенев) – Говорил отрывисто, *непонятно* (нареч.), дергал плечиком и все почесывался. (А.Н. Толстой)

Делалось невыносимо *жарко* (категория состояния) и душно, точно в *жарко* (нареч.) натопленной бане. (Д.Н. Мамин-Сибиряк)

У одного был топор, а у другого *пила* (сущ.). (Л.Н. Толстой) – Как, маменька, я и чай *пила* (гл. в ф. пр. вр.), и ватрушку скушала. (А.Н. Островский)

Изучение синтаксиса и морфологии во взаимосвязи также создаёт благоприятные условия для предупреждения и устранения интерферентных ошибок для учащихся-инофонов, в родном языке которых некоторые грамматические категории могут либо отсутствовать (как, например, в тюркских, финно-угорских, монгольских, абхазо-адыгских языках, где нет грамматической категории рода, а существа мужского и женского пола обозначаются лексически), либо расходиться с их трактовкой русском языке частично (например, в бурятском языке определение предшествует определяемому слову, но не согласуется с ним ни в роде, эта категория не представлена ни в одном из монгольских языков, ни в числе, ни в падеже: *далитай морин* – крылатый конь, *сагаан гэр* – белая юрта, *сагаан морин* – белый конь) [22], или полностью. Так, в туркменском языке, как и в других тюркских языках, есть некий аналог русских деепричастий, конверб, который регулярно имеет собственное подлежащее, отличное от подлежащего основной предикации, что в русском языке недопустимо: *рус дил-и гутар-ып туркмен дил-и бушлан-ды* – русский урок-*S* кончиться-CONV туркменский урок-*S* начаться-V – соответствует русскому предложению: *Кончился-конверб урок-подлежащее русского языка, и начался-предикат урок-подлежащее туркменского языка* [93, с. 411].

Обоснованный В.П. Озерской принцип изучения морфологии на синтаксической основе стал краеугольным камнем в построении школьного курса синтаксиса, с включением в него пропедевтической части (5 класс), предшествующей систематической (8 класс) [204]. Таким образом, изучение синтаксиса в школе проходит в несколько этапов, которые учитель-русист должен себе хорошо представлять, чтобы видеть перспективу и ясно понимать, какой шаг будет следующим и для чего:

1. Базовый (вводный) курс – в начальной школе: формируются элементарные представления о словосочетании, предложении и его видах (по цели высказывания и интонации), происходит знакомство с членами предложения

– главными (подлежащее и сказуемое) и второстепенными (без выделения отдельных видов).

2. Пропедевтический (подготовительный) курс – в 5 классе: даются базовые знания о словосочетании и предложении, ведётся работа с такими понятиями как *подлежащее, сказуемое, определение, дополнение, обстоятельство, однородные члены предложения, простое и сложное предложение*.

3. Имплицитный (сопутствующий) курс – в 5–7 классах: изучается курс морфологии на синтаксической основе, где основные части речи соотносятся с членами предложения.

4. Основной (систематический) курс – в 8 классе: подробно рассматривается словосочетание, простое предложение и его осложнение обособлениями, прямая и косвенная речь; в 9 классе: сложное предложение и его типы.

5. Завершающий (итоговый) курс – в 10–11 классах: подготовка к ЕГЭ.

Наша методическая разработка сосредоточена на систематическом курсе синтаксиса (8 класс), но нельзя недооценивать роль пропедевтического курса (5 класс), т.к. именно на этом этапе закладываются основы для интеграции всех уровней языка, о системных отношениях которых мы говорили ранее, а также для успешного перехода к более углублённому изучению уже известных СЕ.

В 5 класс дети приходят уже имея определённый багаж знаний по синтаксису словосочетания и предложения, новообразованием для пятиклассников будет деление второстепенных членов предложения на виды и распространение предложения однородными членами, изучение сложного предложения, оформление диалога на письме и обособление обращения, которое не является членом предложения. Раздел «Синтаксис. Пунктуация» открывает курс русского языка в 5 классе, он предлагается для изучения самым первым в учебнике. Объединение этих двух языковых разделов в один тематический блок маркирует именно предложение как основную СЕ секции, т. к. на уровне словосочетания пунктуация не изучается. Действительно, синтаксис предложения и пунктуация тесно взаимосвязаны, что становится очевидным при работе с однородными членами предложения, обращением, прямой и диалогической

речью. Пунктуационные знаки в конце предложения разбираются с опорой на схемы ИК, интонационно выделяются и знаки препинания внутри предложения. Словосочетание в 5 классе рассматривается с позиции того, что у него есть общие со словом (номинативная функция) и различные (передаёт информацию более точно) черты, что подготавливает почву для изучения морфологии на синтаксической основе. Далее, в 6 и 7 классах, изучение синтаксиса связывается с морфологией – части речи функционируют в предложениях и соотносимы с членами предложения.

Начиная с 8 класса происходит расширение теоретического материала, более глубокое его изучение. Если ограничиться изучением синтаксиса простого предложения как минимальной коммуникативной единицы, то содержание школьного курса включает следующие темы: «Понятие о предложении», «Виды предложений по цели высказывания и по эмоционально-экспрессивной окраске», «Распространённые и нераспространённые предложения», «Главные и второстепенные члены предложения», «Способы выражения подлежащего» (собственно-предметного и ситуативно-предметного без выделения типологии), «Типы сказуемого» (простое глагольное, составное глагольное сказуемое и составное именное сказуемое) и способы их выражения, «Односоставные предложения» (типы односоставных предложений: назывные, определённо-личные, неопределённо-личные, безличные), «Простое осложнённое предложение», «Однородные члены предложения», «Обособленные члены предложения», «Обращение», «Вводные конструкции», «Вставные конструкции».

В результате изучения синтаксиса простого предложения восьмиклассники должны будут:

1. **Знать** принципы функционирования единиц других уровней языка на синтаксическом уровне, способы выражения главных и второстепенных членов, структурные типы простых предложений.

2. **Уметь** видеть состав предложения и его структуру; находить разные виды простых предложений и иллюстрировать теоретический материал примерами из текста; используя структурную схему, составлять различные виды

простых предложений, двусоставных и односоставных, осложнённых однородными и обособленными членами, вводными словами и обращениями; оперировать правилами расстановки знаков препинания внутри простого осложнённого предложения; подбирать синонимические пары для замены одного структурного типа простого предложения другим; производить синтаксический разбор простых предложений разных видов (двусоставных и односоставных) и строить графические схемы простых предложений; вычленять элементы других уровней языка и объяснять их значимость на синтаксическом уровне; анализировать простое предложение с точки зрения его формально-грамматической и структурно-функциональной организации.

3. *Владеть* всеми видами (аудирование, говорение, чтение, письмо) речевой деятельности, что достигается с помощью обретения лексико-грамматических и других навыков; навыками языкового контроля, оценки собственной речи с точки зрения её правильности, исправления грамматических и речевых ошибок в письменной и в устной речи; современными языковыми нормами и основами культуры устной и письменной речи

Каждый стандартный урок включает в себя теоретическую (формулировка, изучение и повторение правил; разъяснение спорных или трудных моментов) и практическую часть (работа с предложением; выполнение упражнений, направленных на формирование языковой, лингвистической и коммуникативной компетентности; закрепление теоретических знаний в условиях речевой деятельности, отработка умения применять пунктуационные правила на письме, развитие и совершенствование необходимых для усвоения синтаксиса простого предложения навыков).

Работа с предложением имеет большое значение для формирования коммуникативной компетенции, т. к. именно в предложении задействована основная функция языка – коммуникативная. Простое предложение – наименьшая основная коммуникативная единица языка и речи, включающая в себя единицы всех имеющихся языковых уровней. Продуцирование отдельного предложения являет собой речевую реализацию конкретной модели предложения,

закреплённой в языке и наполненной лексическим содержанием с учётом семантики предложения в целом. Практические задания на построение и использование простых предложений помогают задействовать единицы других языковых порядков (фонетики, орфографии, морфологии, лексики), которые комплексно усваиваются на синтаксической основе, благодаря чему развитие речи происходит на всех уровнях (произношение, правописание, логическая связь слов в предложении на основе их морфологической структуры, активизация словарного запаса и расширение лексики). На примере предложения как речевого продукта хорошо прослеживается функционал частей речи. Кроме того, в отличие от слов, которые предельны по своей структуре, ограниченной словообразованием (есть фиксированный максимальный лимит прибавления аффиксов), предложения не имеют чётко обозначенного ограничения наполнения словами, кроме правил распространения: можно гипотетически бесконечно добавлять всё новые определения или однородные члены предложения, усложнять структуру простого предложения обособлениями и т.п. – благодатная почва для формирования творческого потенциала школьников и развития креативного мышления. Также возможно каждый раз заново создавать неограниченное количество предложений по структурной схеме предложения, которая есть не что иное, как абстрактный образ грамматической основы. Слова же существуют в языке в готовом виде и точном количестве.

Работая над предложением, учащиеся также уделяют внимание его интонационно-смысловому оформлению, что безусловно содействует развитию пунктуационных умений и навыков. Воплощение чувств и мыслей в слова, связанные в предложение, требует обращения к выразительным средствам (интонация лишь одно из них), с помощью которых передаются эмоциональные нюансы и речь становится яркой и красивой, усиливается коммуникативное взаимодействие между адресантом и адресатом. Работа с выразительными речевыми средствами при моделировании предложений на уроках русского языка содействует повышению уровня культуры речи учащихся. Выполнение упражнений способствует развитию навыка осознанного употребления

предложений в устной и письменной речи. В ходе применения теоретического учения о предложении как СЕ на практике развиваются лингвистическая и языковая компетенции, являющиеся структурными элементами коммуникативной компетенции. Опираясь синтаксическими понятиями и анализируя различные синтаксические конструкции, школьники овладевают УУД, которые должны лежать в основе любой их деятельности [134].

2.3. Анализ программ и учебников по русскому языку для основной общеобразовательной школы

Общие положения о применении образовательных стандартов и программ зафиксированы в Федеральном законе (ФЗ) от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [284], в котором отображено, что заявленные в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО), нормативном документе, регламентирующем образовательный процесс, требования признаны обязательными для исполнения во всех общеобразовательных учреждениях при реализации основной образовательной программы. Концептуальной основой ФГОС ООО является системно-деятельностный подход, который обеспечивает формирование функциональной грамотности, готовности личности к саморазвитию, социальной адаптации обучающихся. Внедрение названного подхода в образовательный процесс направлено на овладение предметными и метапредметными знаниями для использования их в разных сферах практической деятельности.

Первыми программами, ориентированными на ФГОС ООО, были примерные программы ООО по русскому языку, датированные 2010–2011 гг. [222]. В них не предусматривалось разделения на базовое и углублённое изучение предмета, к уровню подготовки выпускников предъявлялись единые требования, но были учтены условия многоязычия, представленные в двух основных разделах:

«Русский (родной) язык. Примерная программа для основной школы» и «Русский язык в школах с русским (неродным) и родным (нерусским) языком обучения». В 2015 году, после внесения изменений в ФГОС, появилась переработанная версия примерной основной образовательной программы [221]. В новой редакции раздел, связанный с преподаванием РКН, упразднили, но появились планируемые результаты для базового («Выпускник научится») и углублённого («Выпускник получит возможность научиться») изучения предмета, которые отражены и в современных программах, переработанных в соответствии с последними изменениями ФГОС. Вопросы, связанные с привлечением тех или иных методик преподавания русского языка, в том числе поликультурному контингенту обучающихся, не затрагиваются. Учителя-русисты вынуждены самостоятельно их решать в ходе учебного процесса или на уровне определения содержания рабочих программ по русскому языку, которые также должны базироваться на примерной основной образовательной программе основного общего образования (ООП ООО), размещённой в реестре Министерства образования и науки Российской Федерации, ООП ООО конкретной образовательной организации, положениях ФГОС ООО. Один из базовых документов системы ФГОС – «Фундаментальное ядро содержания общего образования», в котором выделяются четыре группы универсальных учебных действий (УУД): личностные, познавательные, регулятивные, коммуникативные [290, с. 67–68.]. Приведём примеры заданий из учебников, направленные на развитие УУД разных групп, чтобы продемонстрировать соотношение УУД с основными видами определёнными видами деятельности обучающихся.

1 группа – *личностные УУД* (действия самоопределения, смыслообразования, нравственно-этического оценивания).

Задание (Упр. 36. Сочинение.):

Лето закончилось... А были ли у вас интересные встречи, путешествия, события, которые вы надолго запомнили; которые, быть может, что-то изменили в вашей жизни, в вашем характере, в ваших взглядах? Над чем думали?

*Напишите об этом в форме **письма** человеку, с которым вам хочется поделиться своими впечатлениями [238, с. 24].*

Виды деятельности обучающихся: оценивание собственного социального опыта и применение его для решения задач познавательного и коммуникативного характера, формирование самооценки; формулирование и аргументация своей личной позиции; анализ и нравственная оценка явления социальной жизни.

2 группа – *познавательные УУД* (действия постановки и решения проблем, общеучебные, логические).

Задание (Упр. 41.): *Докажите свою точку зрения. Многие выражения из этой комедии («Горе от ума» А. Грибоедова) стали крылатыми. Какие известны вам? [238, с. 27]*

Виды деятельности обучающихся: поиск, анализ и представление информации; построение логического рассуждения на основе самостоятельного подбора оснований и критериев для выделения существенных характеристик анализируемых объектов; самоорганизация мини исследования.

3 группа – *регулятивные УУД* (действия целеполагания, планирования, составление плана и последовательности действий, прогнозирования, контроля, коррекции, оценки, волевой саморегуляции).

Задание (Упр. 39.): *Подготовьтесь к выразительному чтению стихотворения Н. Рубцова. Какие чувства и мысли вызвало у вас это стихотворение? Какие языковые средства использует поэт, чтобы передать ощущение тишины и покоя? Как вы будете читать стихотворение: громко или тихо? Почему? [238, с. 26].*

Виды деятельности обучающихся: разбивка учебной задачи на шаги, выявление причинно-следственных связей, выбор критериев для оценивания учебных действий и произвольная саморегуляция своей деятельности.

4 группа – *коммуникативные УУД* (действия инициативного учебного сотрудничества с учителем и одноклассниками, разрешения конфликтов, выражения и оформления своих мыслей в речи).

Задание (Упр. 15.): Прочитайте «перлы» из сочинений, «переведите» их на нормальный русский язык [237, с. 17].

Виды деятельности обучающихся: выражение и оформление мысли с учётом задач и условий коммуникации, переформулирование высказывания в соответствии с нормами русского литературного языка, подбор средств языковой коммуникации.

В учебнике не только конкретизируется содержание образования, изложенное в учебной программе, он обладает широким потенциалом для организации самостоятельной деятельности обучающихся, хотя самой распространённой формой домашнего задания по русскому языку остаётся выполнение упражнений, как было и до принятия ФГОС. Лидирующая позиция упражнения из учебника в качестве домашнего задания среди других письменных и практических работ была определена в результате опроса учителей русского языка в 8 классах школ, где проводился констатирующий, а затем обучающий эксперимент (Рисунок 1).

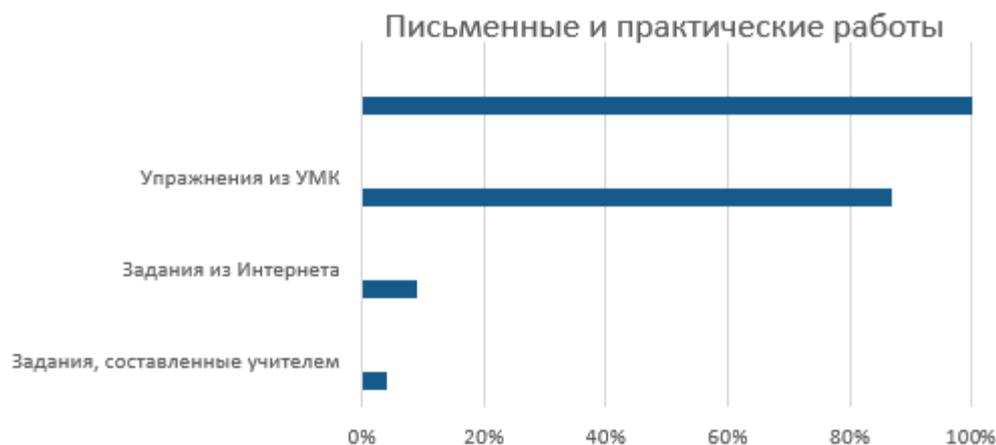


Рисунок 1. Основная форма домашнего задания по русскому языку в 8 классах

Как мы видим, все учителя прибегают к письменным и практическим работам как к основной форме домашнего задания (100%), из которых 89% составляют упражнения из учебно-методического комплекса (УМК), 9% – задания из Интернета (или других дополнительных источников), 4% – задания, составленные учителями, как правило, для обучающихся-инофонов.

Во всех учебниках, используемых в 8 классах на уроках русского языка в школах-участницах экспериментов, содержится перечень условных обозначений на первых страницах, но упражнения для самостоятельной проработки обучающимися особыми значками не выделены, если не считать заданий, предназначенных для самостоятельных наблюдений. Учителя сами отбирают задания для организации самостоятельной учебной деятельности школьников и, исходя из намеченных целей, видоизменяют или дополняют их. Обработав анкеты, заполненные учителями русского языка, работающими в контрольных и экспериментальных классах с полиэтническим составом обучающихся, мы выделили те умения и навыки, которые в первую очередь необходимо культивировать в процессе освоения синтаксиса при самостоятельном выполнении учебных заданий, по мнению опрошенных, и составили рейтинг их значимости (Рисунок 2).

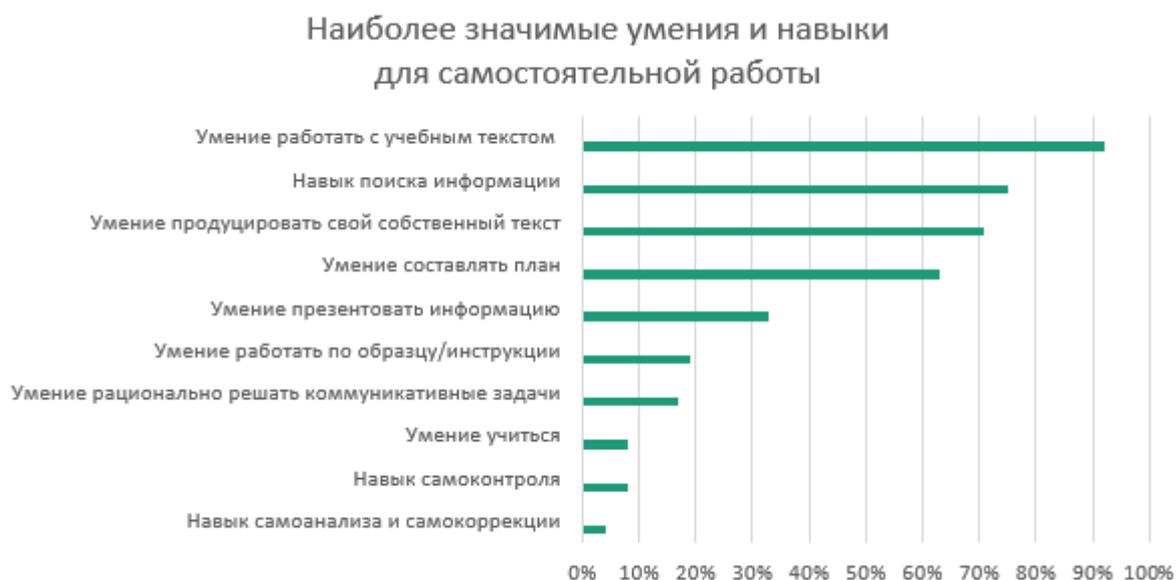


Рисунок 2. Рейтинг значимости умений и навыков, которые необходимо учитывать при проектировании самостоятельной работы

На Рисунке 2 указан общий процент числа учителей-респондентов, которые могли выбирать сразу несколько вариантов и вносить свои. Наиболее значимыми умениями и навыками, развивающимися в ходе самостоятельной работы обучающихся, учителя считают коммуникативные умения и навыки, а также умения и навыки полного цикла планирования своей учебной деятельности,

которые лежат в основе метапредметного умения учиться самостоятельно: умение работать с учебным текстом (чтение, понимание, анализ) – 92%, навык поиска информации (в словарях, дополнительной учебной литературе, в Интернете) – 75%, умение продуцировать свой собственный текст (в устной и письменной формах) – 71%, умение составлять план – 63%, умение презентовать (доносить до других) информацию – 33%, умение работать по образцу/инструкции – 19%, умение рационально решать коммуникативные задачи – 17%, умение учиться (самостоятельно) – 8%, навык самоконтроля – 8%, навык самоанализа и самокоррекции – 4%. Цель включения определённых упражнений в домашнюю работу учителя-русисты определяют как развитие УУД и коммуникативной компетенции.

Как показал анализ примерных программ по дисциплине «Русский язык» для ООО 2010–2011 гг. и 2015–2016 гг., важное место в содержании обучения занимают такие тематические блоки, как «Язык и речь», «Речь и речевое общение», «Текст как произведение речи», «Виды речевой деятельности», «Речевая ситуация и её компоненты», «Культура речи», «Язык и культура», которые решают задачу формирования коммуникативной компетенции обучающихся.

Глубокое изучение синтаксиса приходится именно на 8 класс, когда вводится систематический курс. Каждый УМК имеет свои отличительные особенности в сравнении с другими. Для анализа учебников по русскому языку, включённых в Федеральный перечень [285], были выбраны наиболее популярные в школьной практике УМК для 8 класса, в котором предусмотрено подробное изучение синтаксиса простого предложения, согласно школьной программе:

1. Русский язык. 8 класс: учеб. для общеобразоват. организаций / Л.А. Тростенцова, Т.А. Ладыженская, А.Д. Дейкина, О.М. Александрова; науч. ред. Н.М. Шанский. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 2018. – 271 с. [238].

2. Русский язык. 8 класс: уч. для 8 класса общеобразоват. организаций: в двух частях / Е.А. Быстрова, Т.М. Воителева, Л.В. Кибирева и др.; под ред. Е.А. Быстровой. – 6-е изд. – М.: Русское слово, 2018. – Ч. 1. – 271 с. [236].

3. Русский язык. 8 класс: уч. для 8 класса общеобразоват. организаций: в двух частях / Е.А. Быстрова, Т.М. Воителева, Л.В. Кибирева и др.; под ред. Е.А. Быстровой. – 6-е изд. – М.: Русское слово, 2018. – Ч. 2. – 183 с. [237].

4. Русский язык: Теория. 5–9 кл.: учебник / В.В. Бабайцева, Л.Д. Чеснокова. – 7-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2018. – 319 с. [243].

5. Русский язык: Практика. 8 класс: учебник / Ю. С. Пичугов, А.П. Еремеева, А. Ю. Купалова и др.; под ред. Ю. С. Пичугова. – 5-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2018. – 268 с. – (Российский учебник) [239].

6. Русский язык: Русская речь. 8 класс: учебник / Е.И. Никитина. – 3-е изд. стереотип. – М.: Дрофа, 2016. – 239 с. [240].

7. Русский язык. 8 класс: учебник / М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос, В.В. Львов; под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – 6-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2019. – 270 с. – (Российский учебник). [242]

8. Русский язык. 8 класс: уч. для общеобразоват. организаций: в 2 ч. / С.И. Львова, В.В. Львов. – 12-е изд., испр. – М.: Мнемозина, 2016. – Ч. 1. – 287 с. [241].

При исследовании УМК и его компонентов основной акцент был сделан на следующие характеристики:

- особенности структуры учебников;
- способ подачи теоретического материала;
- виды упражнений;
- коммуникативная ценность заданий;
- речевая направленность;
- коммуникативно-деятельностная составляющая курса;
- возможности для создания условий дифференцированного обучения.

Более детально проанализированы два УМК, т. к. именно эти комплексы по русскому языку были обозначены как базовые в рабочей программе дисциплины для 8 классов школ, в которых ставился эксперимент: 1) под научной редакцией Н.М. Шанского; 2) УМК под редакцией Е.А. Быстровой.

Учебник русского языка для 8 классов авторского коллектива Л.А. Тростенцовой, Т.А. Ладыженской, А.Д. Дейкиной, О.М. Александровой [238],

является продолжением линии УМК для 5-7 классов. Следует отметить такую особенность учебника, которая бросается в глаза даже при беглом ознакомлении с его структурой и содержанием, как возможность реализации дифференциации и индивидуализации обучения и на этапе усвоения теоретического материала, и в ходе формирования умений.

Теоретическая база учебника наряду с правилами для обязательного запоминания включает в себя сведения, требующие осмысления, а не заучивания, и материал для самостоятельных наблюдений. В списке условных обозначений, данном в начале учебника, знаки для этих теоретических вставок с разной степенью сложности имеют одинаковый дизайн с одним отличительным элементом для каждого. Ориентируясь на них, учитель может распределить материал для анализа языковых реалий среди слабых, средних и сильных учеников, отсылая первых чаще к заучиванию определений, вторых – к осмыслению теоретических сведений, третьих – к самостоятельному наблюдению над языковыми фактами и явлениями при выполнении заданий, одним из примеров которых является постановка задачи при чтении текста к § 22 на стр. 67:

Прочитайте предложения, выделяя тоном голоса подлежащие и делая паузу между подлежащим и сказуемым [238, с. 67].

Практико-ориентированная часть состоит из упражнений, нацеленных на формирование умений и навыков. В них включены разнонаправленные задания, в том числе повышенной трудности (имеют специальное обозначение), позволяющие учителю дифференцированно подходить к организации их выполнения и проверки.

Привитию обучающимся интереса к изучаемому предмету способствуют упражнения, содержащие справочный материал по истории становления и развития науки о русском языке и знакомящие учеников с именами выдающихся отечественных лингвистов: А.М. Пешковским, А.А. Шахматовым, Ф.И. Буслаевым, В.В. Виноградовым (Упр. 162, 167, 221, 437, 452). Выполняя данные упражнения, учащиеся смогут посмотреть на грамматические правила под другим углом.

Расширению социо-культурного и географического кругозора и духовно-нравственному воспитанию школьников благоприятствуют тексты упражнений о необъятных просторах нашей Родины (русских городах, родных краях, памятных местах), о характере и талантах русского народа, о значимости храмов для русского человека, о творчестве поэтов и писателей, об исторических фигурах, а также работа с репродукциями картин художников Ю. Ракши, С. Герасимова, С. Баулина, И. Шевандровой, В. Попкова, В. Репки, К. Юона, Ю. Пименова (Упр. 10, 17, 42, 89, 128, 131, 132, 208, 285, 404, 441).

Тематическая рубрикация учебного контента разбита на параграфы, которые распределяются по 7 блокам-разделам.

Особняком стоит тема «Русский язык в современном мире», которая открывает оглавление учебника и предваряет собой изучение курса русского языка в 8 классе. Таким образом, с первых страниц основного учебного пособия для школьников выстраивается мотивация к овладению нормативным русским языком, как у носителей русского языка, так и у учащихся-инофонов, а также создаются предпосылки к совершенствованию собственной речи.

В Упр. 1, 2, 3 и 4 затрагиваются вопросы функционирования русского языка на мировой арене, истории его развития и распространения в других странах, роли русского культурного и литературного наследия. Выполняя эти упражнения, обучающиеся задумываются о кризисе, который язык русского народа переживает сегодня из-за распространения популярной культуры и отсутствия необходимой цензуры на телевидении и в СМИ, и своей собственной ответственности за сохранение статуса русского языка как «великого и могучего». Именно осознание роли русского языка в мировом сообществе вызывает у обучающихся желание грамотно строить свою речь, красиво изъясняться и культурно общаться. Синтаксис, изучению которого посвящены все имеющиеся разделы учебника, за исключением отдельных тем по орфографии в начале оглавления, призван обеспечить перечисленные коммуникативные потребности, способствовать развитию правильной речи.

Раздел «Повторение изученного в 5–7 классах» имеет целью повторить пунктуацию в её функциональном аспекте, деля знаки препинания в простом и сложном предложении на разделительные, выделительные и завершающие. Сознательное усвоение учениками пунктограмм достигается благодаря опоре на синтаксис, что предполагает усиление внимания не только к основным единицам синтаксиса, но и к интонации как к синтаксическому средству смысловой характеристики речевых высказываний и синтаксического строя предложений. Формированию функционально грамотной языковой личности (ЯЛ) способствует анализ предложений в макроконтексте, которым является текст. В Упр. 10, например, предлагается не только расставить недостающие знаки препинания, но и составить вопросный план текста, что предполагает нахождение всех его информационных центров. Текст достаточно объёмный, поэтому после составления плана недостаточно подготовленным обучающимся может быть предложен для более детального анализа и грамматических заданий только первый абзац.

В анализируемом УМК текст выступает как ведущее средство активации всех видов речевой деятельности (чтения, говорения, аудирования и письма). Деятельностный подход находит в УМК частное воплощение в текстовой деятельности, главном способе деятельности в учебном процессе. На принцип текстоцентризма, или обучения с опорой на текст, и на развитие текстовой компетентности ориентировано формирование культуроведческой, языковой, лингвистической, коммуникативной компетенций и языковой личности школьника и его языковых эстетических идеалов. Применение моделей уроков, начиная с варианта «от слова к тексту», далее «на основе текста» и, наконец, «от авторского текста – к собственному» [91] создаёт целостность процесса обучения и воспитания. В этой связи авторы УМК особое внимание уделили выбору текстов на литературной основе как средств приобщения к богатой русской культуре, дающих лучшие образцы для построения собственной речи.

По УМК предшествующих классов восьмиклассники заранее ознакомились с понятием текста (определение текста, тема текста, основная мысль текста, тип

текста, стиль текста). Новый формат изучения данной языковой универсалии в учебных пособиях по русскому языку для 8 класса создаётся за счёт обобщения знаний обучающихся о тексте и представления его как единицы синтаксиса, а предложений и словосочетаний ещё и как единиц текста. Характеристика текстового структурно-семантического единства, однако, не сводится только к логической последовательности предложений, в составе текста они объединены на основании смысловой завершенности, общей коммуникативной целостности, грамматических и семантических связей (как между предложениями, так и между компонентами внутри них). Принцип текстоцентризма позволил авторам УМК уйти от изолированного изучения языковых единиц, стирая границы между теоретическим обучением грамматике и практическим обучением речевой деятельности. Фактически в каждом разделе учебника для 8 класса представлен материал, позволяющий осознанно использовать изучаемую языковую единицу в речи и способствующий речевому развитию школьников. Например, в Упр. 53 учащимся даётся задание соотнести информацию, переданную в предложении, с конкретной речевой ситуацией, с фрагментом окружающей действительности:

*Для каждого носителя русского языка предложение **Он проплыл 100 метров кролем за 45 секунд** значит «Плывя стилем кроль, он покрыл расстояние в 100 метров и затратил на это 45 секунд». Какой смысл приобретёт это предложение для пловца, если оно будет употреблено в ситуации обсуждения претендентов на включение в состав сборной команды, а его (пловца) результаты хуже нормы [238, с. 33]?*

Отдельно взятое предложение (микрконтекст) авторы УМК презентуют как совокупность элементов, служащих для перекодировки информации внеязыковой действительности об окружающем нас объективном мире, эмоциях адресанта и т. п. в знаковую систему. Это то, что Л.В. Щерба, говоря о предложении, называл апперцепцией действительности [323].

В учебнике системно представлена типология простых предложений. В особый класс вынесены простые осложнённые предложения. Подробно рассмотрены разные способы передачи чужой речи.

Вводится понятие предикативной основы (§ 13). По этой причине синтаксическая характеристика простого предложения должна начинаться с нахождения главных членов предложения как основы предложения (Упр. 73, 75, 88) с последующим переходом к обозначению остальных членов предложения как структурно-семантических компонентов. На основе предварительного разбора предложения по членам обучающиеся могут отнести анализируемое простое предложение к одному из структурно-семантических типов, дать характеристику общих свойств и составить его схему:

Упр. 219. *Озаглавьте текст с помощью распространённого назывного предложения. <...> Подчеркните главный член односоставных предложений. Укажите (в скобках) их вид [238, с. 120].*

Осмысление языка не только как системы, но и как инструмента общения вылилось в переориентацию процесса обучения русскому языку в школе на добывание теоретических знаний о языке, активизацию речевой деятельности в процессе естественной коммуникации и оптимизацию форм речевого общения, что нашло своё отражение в анализируемой линии УМК. Обучение общению в процессе общения – главное условие коммуникативности. Вслед за российским социологом Т.М. Дридзе под общением мы понимаем текстовую деятельность [95]. На такое общение авторы учебника последовательно выводят обучающихся с помощью коммуникативных целевых установок в заданиях к упражнениям.

Приведём примеры таких установок в УМК:

Упр. 115. - установка на выражение своего отношения к полученной информации, принятия/непринятия идеи:

Объясните смысл 7-го предложения. Согласны ли вы с этим утверждением? Приведите аргументы [238, с. 69].

Упр. 222. - установка на побуждение к совершению действия:

Расскажите товарищу о традициях в вашей семье и попросите его оценить полноту вашего рассказа [238, с. 122].

Упр. 304. - установка на выражение своего отношения к полученной информации, принятия/непринятия идеи:

Согласны ли вы с последним утверждением автора? Напишите, в чём убедил вас автор, а в чём нет. Используйте различные аргументы, сформулируйте тезис и вывод [238, с. 170].

Упр. 368. - разные установки на выражение своего отношения к полученной информации:

Составьте предложения с вводными словами, выразив: а) сожаление по поводу плохой погоды; б) предположение о недостатке времени; в) убеждение (уверенность) в том, что наступят сильные морозы (или пройдут дожди, или резко потеплеет и т. п.); г) неуверенность в том, что поездка удастся [238, с. 207].

Упр. 401. - установка на выражение согласия, подтверждение или дополнение сказанного:

Помечтайте вместе с писателем Ю. Олешей. Кого бы вы хотели увидеть на старинных фотографиях (дагерротипах)? [238, с. 223].

Упр. 416. - установка на уточнение или выяснение предмета разговора:

*Предложите одноклассникам обсудить дискуссионную тему, смысл которой содержится в тезисе: **Без автомобиля в нашей жизни не обходится ни один день.** <...> Интересно, что они (сверстники) думают о роли автомобиля в современном обществе [238, с. 5].*

Из приведённых примеров видно, что в одном упражнении могут заключаться сразу несколько установок, намечающих алгоритм действий обучающегося.

Принцип опоры на текст, используемый в УМК, также позволяет преодолеть обособленное друг от друга формирование коммуникативной, языковой, лингвистической и культуроведческой компетенций.

Продолжается работа по развитию речи, начатая в 5–7 классах, которая включает в себя такие творческие задания на составление текста, как пересказ – Упр. 1, 2, 45, 76, 221, 374; рассказ – Упр. 99, 111, 123, 146, 151, 228, 329, 419; описание картин – Упр. 91, 212 и памятников культуры (§ 16) – Упр. 88, 89; рассуждения на дискуссионную тему – Упр. 41, 46, 51, 84, 118, 168 и Упр. 301,

302 (§ 49); характеристика человека – Упр. 33, 119, 128, 132, 165, 238 (сравнительная характеристика), 239, 263, 264, 420 и предмета – Упр.; составление инструкций – Упр. 193, 194, 198 (§ 34) и 265; подготовка выступления – Упр. 212 (ораторское выступление), 386 (публичное выступление), 428 (сообщение), Задание повышенной трудности на стр. 123 презентация) и др. В процессе обучения русскому языку при организации работы со связным текстом применяются следующие методы и приёмы: анализ, трансформация, изложение учебного текста; создание связных текстов различных типов и стилей. Так, в УМК связная речь – понятие соотносимое и с речевой деятельностью, и с её результатом – продуктом акта коммуникации, которым и является текст. Как речевое произведение текст, таким образом, становится предметом изучения и вместе с тем единицей обучения речи.

В учебнике представлены тексты для подробных и сжатых изложений (Упр. 52, 139, 246, 418, 442), различных типов (интонационных, контрольных, выборочных) диктантов (Упр. 87, 274, 311, 376, 390) и задания для написания сочинений (Упр. 36, 102, 207, 220, 302, 406). В конце каждого раздела даются вопросы для повторения изученного. В текстах представлены отрывки из литературных произведений, что усиливает межпредметные связи русского языка и литературы. В некоторые упражнения включены задания, с помощью которых осуществляется междисциплинарный положительный перенос знаний, умений и навыков в результате обращения к таким предметам, как биология, химия, физика, география (Упр. 117, 147, 197, 204), усиливается роль русского языка как метапредмета. Такая универсальная подача учебного материала даёт учителю возможность не привлекать лишней раз дополнительные дидактические источники при подготовке к уроку.

Подводя итоги сказанному, мы можем сделать вывод, что изучение синтаксиса в 8 классе по данному УМК строится на базе системно-функционального, структурно-семантического, текстоцентрического и коммуникативно-деятельностного подходов. Хорошо знакомая учителям линия учебников, научным редактором которой является Н.М. Шанский, была

переосмыслена авторами и серьёзно переработана, особенно в последних изданиях, в соответствии с требованиями ФГОС и единой концепцией изучения русского языка в школе. При этом, сохранены традиции преемственности в изложении теоретического материала и при подаче практического контента, что также очень важно для системного изучения курса русского языка в основной школе. Авторскому коллективу удалось создать целостный УМК нового поколения, отвечающий запросам современного образования. Изменения в содержании и структуре традиционного школьного курса синтаксиса усилили его практическую, коммуникативную и когнитивную направленность.

УМК для 8 класса в 2 частях под редакцией Е.А. Быстровой [236; 237] отличается инновационностью. В первую очередь, это отказ от заучивания. В учебнике отсутствуют знаки маркировки материала на запоминание. Условные обозначения для основного теоретического материала, дополнительного теоретического материала, вопросов теоретического материала показывают, что авторам УМК важнее привить школьникам умение ориентироваться в предъявленной информации.

Вводный раздел ориентирован на историю развития русского языка и его связи с другими славянскими языками. В поддержку усвоения материала данного раздела уже с первых страниц учебника применяются приёмы визуализации: таблицы, схемы, иллюстрации, выделение цветом отдельных блоков «Знаете ли вы, что...». Использование красочной графики, способствующей запоминанию, – одна из особенностей УМК под редакцией Е.А. Быстровой.

Традиционная структура подачи материала, при которой систематическому курсу русского языка предшествует повторение изученного, видоизменена. Содержание разделов на повторение не дублирует уже известные школьные сведения, а представляет их в обобщённом, свёрнутом виде, как базу для создания нового информационно-инструментального поля. Такое нестандартное решение позволило авторам учебника последовательно реализовать компетентностный подход. Обучение по учебникам данной линии ориентировано на формирование

культуроведческой, языковой, лингвистической, коммуникативной компетенций, что соответствует требованиям ФГОС ООО.

Культуроведческая компетенция формируется в условиях постоянного внимания к вопросам языковой картины мира (что наглядно представлено уже в начальных разделах учебника) – Упр. 1, 226, 227, 229 (Часть I) и Упр. 158 (Часть II). В развитии личности обучающегося средствами предмета «Русский язык» важную роль играет духовно-нравственное воспитание. Подобранные с этой целью тексты Упр. 20, 47, 56, 223, 235 244, 245, 260, 266 (Часть I) и Упр. 4, 63, 87, 95 (Часть II) вызывают чувство гордости за историю своей страны, за достижения и талантливость русского народа; способствуют формированию устойчивых высоких моральных принципов школьников. В то же время авторы УМК учли, что во время уроков русского языка происходит социализации личности в условиях изменений в ценностно-целевых и социально-значимых ориентирах современного общества. Для обеспечения решения этих задач в учебнике подобран актуальный контент, отражающий реалии нашего времени, – Упр. 8, 207 (Часть I) и Упр. 141 (Часть II).

Языковая компетенция формируется при работе с текстами художественных произведений (Часть I: Упр.14, 72, 73, 199, 204, 230, 232; Часть II: Упр. 4, 43, 80, 93, 114, 131, 148, 154), что способствует расширению лексического запаса, освоению грамматического разнообразия языка, усвоению норм русского литературного языка и в конечном счёте – овладению богатством русского языка. Выполняя задания, школьник учится использовать всё многообразие языковых средств для успешного решения коммуникативных задач не только в учебной речевой практике, но и во внешкольном общении.

Лингвистическая компетенция формируется при работе со справочным материалом (алгоритм создания разных текстов на форзаце и нахзаце учебника, виды разборов в конце учебника, выделенные цветом правила), познавательными рубриками («Знаете ли вы, что...»; Часть I: Упр. 258), сведениями о выдающихся лингвистах (Часть I: стр. 133; Часть II: стр. 41), при осознании структуры изложения теоретического материала и осмыслении его применительно к

реальным условиям речевой деятельности, а также при овладении навыками самооценки.

Коммуникативная компетенция формируется в учебной деятельности по комплексному анализу текста. В терминах коммуникативно-ориентированного обучения русскому языку текст становится основным средством его реализации и универсальной единицей учебного материала. Текстовый формат позволяет обучающимся наблюдать изучаемые языковые явления и закреплять речеведческие понятия, на базе чего впоследствии формируются умения и навыки интерпретации чужого и порождения собственного связного текста. Формированию коммуникативной компетенции способствуют включённые в УМК коммуникативные упражнения, которые направлены на развитие умений определять смысловую доминанту текста, обнаруживать его ядерные составляющие (микротемы), ориентироваться в его композиционной структуре, улавливать стилистическую и жанровую специфику текста, создавать свой собственный текст (в устной и письменной форме). В качестве примера возьмём Упр. 217 из Части I, т. к. в заданиях к нему есть все перечисленные требования к умениям обучающихся и даны сразу несколько коммуникативных установок (установка на выражение согласия, подтверждение или дополнение сказанного и установка на выражение своего отношения к полученной информации). Написанию текста сочинения-рассуждения по заданию к Упр. 217 предшествует построение рассуждения-доказательства в устной форме, в ходе которого восьмиклассник уясняет особенности текста данного типа, что помогает ему овладеть важными предметными умениями преобразования устной речи в письменную и наоборот, развивая и совершенствуя свои коммуникативные навыки:

1. Прочитайте текст. Какова его тема, основная мысль? К какому типу, стилю речи его можно отнести? На какие признаки вы при этом ориентировались? Выделите микротемы текста. Совпадают ли микротемы с делением текста на абзацы?

2. Выпишите предложения с составными именными сказуемыми. Укажите в сказуемых глагол-связку и именную часть. В какой форме стоят глаголы-связки?

3. Почему Д.И. Менделеева можно назвать учёным-энциклопедистом? Напишите об этом небольшое сочинение-рассуждение [236, с. 182].

Таким образом, ещё одна особенность данного УМК – это его практическая речевая направленность, которая становится целью и средством обучения одновременно. Учебная линия методично подводит учеников к сознательному отбору и употреблению языковых средств для адекватной передачи своих чувств и мыслей, формированию представлений о текстообразующей роли изучаемых языковых явлений, что выступает необходимым условием любой коммуникации.

Для формирования у обучающихся коммуникативной компетенции требуется уметь оперировать всеми видами речевой деятельности, применяя их в различных сферах и ситуациях общения, а также овладевать культурой устной и письменной речи, что неразрывно связано с изучением стилей и жанров текста. Обращение к жанрово-стилистической характеристике текста проходит через весь УМК по сквозному принципу. Такой подход к развитию связной речи школьников, в основе которого лежит идея о том, что вне жанра речи не существует, один из разработчиков методической системы обучения жанрам Г.И. Николаенко определяет как жанрово-коммуникативный [200].

Авторами УМК был применён линейно-опережающий принцип расположения учебного материала, который представлен с учётом типологических трудностей русского языка, вместо линейно-ступенчатого. Кроме того, в учебнике реализовано дифференцированное предъявление материала, что важно для работы учителя в классе с полиэтничным составом обучающихся. Имеется возможность предложить более способным учащимся задания повышенного уровня сложности. Уже в условных обозначениях есть значок «скрепка», под которым располагается дополнительный теоретический материал для тех, кто может и стремится узнать больше. Творческие задания в пределах

одного параграфа несложно распределить по уровню сложности между обучающихся.

Тем не менее анализ УМК, по которым занимались обучающиеся контрольных и экспериментальных классов, а также опрос учителей показал, что заданий для организации полноценной работы в классах с полиэтническим составом обучающихся недостаточно. Несмотря на то, что данные учебники отвечают всем современным требованиям и имеют неоспоримые плюсы по выбранным для рассмотрения параметрам, учителям русского языка часто приходится адаптировать задания к нуждам своих воспитанников, подбирать материал из дополнительных источников или самим создавать задания. Помимо этой проблемы вырисовывается другая, не менее важная. Справившись собственными силами или с помощью учебника с организацией дифференцированной работы для обучающихся усвоивших и не усвоивших материал, учителя не всегда могут безболезненно «вернуть» класс в единое русло учебного процесса. Необходимо овладеть педагогическим мастерством плавного и комфортного переключения отстающих обучающихся с режима «изоляции» на режим совместной учебной деятельности, т.к. УМК не обладают достаточным потенциалом для налаживания дифференцированно-интегративной работы. Рассмотрим, какие возможности для проектирования уроков представляют другие УМК, выбранные для анализа, и насколько полно они удовлетворяют запрос учителя-словесника, работающего в классе с полиэтническим составом обучающихся.

Созданный под руководством В.В. Бабайцевой (помимо программы по русскому языку) УМК для 5-9 классов, рассчитанный на базовый уровень образования, включает в себя следующий комплект учебников:

1) «Русский язык: Теория» (авторы В.В.Бабайцева, Л.Д. Чеснокова) [243] – центральный компонент УМК, представляющий собой справочник по всем тематическим блокам, которые изучаются в 5-9 классах, что даёт обучающимся-инофонам и тем, кто не усвоил или подзабыл ранее изученные темы, возможность вернуться к проблемным разделам и повторить правила; изложение

теоретического материала в разделе «Синтаксис» дано в тесной связи с морфологией и пунктуацией, содержит сведения об интонации и проиллюстрировано примерами;

2) «Русский язык: Практика» (под ред. Ю.С. Пичугова) [239] – своеобразный сборник упражнений, предназначенный для организации практической части работы с изученными СЕ и языковыми понятиями: умение их опознавать и анализировать, оперировать ими;

3) «Русская речь: Развитие речи» (автор Е.И. Никитина) [240] учебное пособие для занятий по развитию речи, в котором предусмотрена проработка всех видов речевой деятельности: чтение (например, Упр. 76), говорение (например, Упр. 212), слушание / аудирование (например, Упр. 10), письмо (например, Упр. 168).

Полная линейка УМК построена по системно-структурному принципу: предъявление языковых единиц систематизировано, определены их взаимосвязи. Задания, расположенные по нарастающей сложности, обеспечивают постепенность и поэтапность выработки коммуникативных умений и навыков. Изучение языкового материала, синхронизированное с решением задач прикладного и практико-ориентированного характера, способствует формированию коммуникативной компетенции обучающихся.

В УМК для 8 класса под редакцией М.М. Разумовской и П.А. Леканта [242] изучение теоретического аспекта языка происходит не линейно, а перемежается с работой, направленной на речевое развитие. В разделе «Речь» вводятся такие понятия как *речевая ситуация* (с. 8), *коммуникативное намерение* (с. 26), происходит знакомство с тема-рематической структурой текста через «данное» и «новое» (с. 24). Обучение речевой деятельности на материале языка приближает теорию к практике. Стоит обратить внимание на то, что правило вводится с помощью рассуждения и сопровождается схемами, таблицами, примерами. Задания подобраны таким образом, что при их выполнении обучающийся оказывается в активной позиции исследователя, благодаря чему формируются все виды компетенций (коммуникативная, языковая, лингвистическая,

культуроведческая) и тренируются навыки применения различных видов речевой деятельности. Например, в Упр. 38 на стр. 23 обучающимся предлагается поучаствовать в дискуссии, высказать свою точку зрения, дать ответ на проблемный вопрос и аргументировать его:

Согласны ли вы с утверждением героя рассказа, что быть молодым плохо? <...> напишите небольшое рассуждение на эту тему. <...> В нём вы должны: согласиться или не согласиться с героем рассказа, изложить своё мнение в виде тезиса, подкрепить тезис аргументами и примерами [242, с. 23].

В учебнике содержатся задания повышенной трудности и дополнительные задания, что позволяет применять технологию дифференцированного обучения на уроках. Но для обучающихся-инофонов освоение курса синтаксиса, составленного в научной логике, по данному учебному пособию может оказаться трудным.

К инновационным особенностям УМК авторов С.И. Львовой и В.В. Львова [241] можно причислить наличие индивидуальных и групповых творческих заданий (рубрика «Проводим самостоятельное мини-исследование»), заданий различной степени сложности – для реализации уровневой дифференциации – и на повторение (рубрика вопросов и заданий из серии «Вспомните!»), что помогает учителю с помощью учебника организовать работу с неуспевающими и обучающимися-инофонами, учитывая их индивидуальные потребности. Учебник предусматривает разнообразие и интенсификацию коммуникативной деятельности. Наполнение учебника построено по принципу текстоцентризма, красочное оформление привлекает внимание обучающихся и визуализирует текстовое содержание. Контент рубрики учебника «Знайте и применяйте!» призван обеспечить переход от теории к практике, реализовать метапредметную функцию русского языка, стимулировать выработку функциональной грамотности. Помимо упражнений на овладение такими видами речевой деятельности как чтение, говорение и письмо в рубрике «Слушаем и анализируем звучащую речь» представлены упражнения на аудирование, что позволяет практиковать все 4 вида речевой деятельности.

Всё вышеперечисленное создаёт благоприятные условия для формирования коммуникативной компетентности и УУД.

Проанализировав ряд учебников, мы отметили, что современные УМК обладают значительным потенциалом для построения учебного процесса в классах с полиэтническим составом обучающихся. Однако применение единого учебника в таких классах достаточно проблематично из-за разного уровня владения учеников русским языком, в частности непонимания обучающимися-инофонами изложение материала в школьном учебнике, включая учебные тексты, терминологию, объяснение правил, формулировки правил и заданий. Всё ещё остаются открытыми вопросы адаптации учебного текста и семантизации лексики; умения педагога распознавать ситуации, когда инофон действительно не понимает смысл изучаемого и когда он затрудняется сформулировать свой ответ на русском языке; сокращения социокультурной дистанции между русскими и нерусскими учениками. Учителя пытаются справиться с перечисленными трудностями, действуя интуитивно. «Подгонять» язык учебника под запрос обучающихся-инофонов на регулярной основе не представляется возможным. Во-первых, это потребует выделения дополнительного времени для работы с инофонами, не предусмотренного учебным планом, что отрицательно скажется на мотивации и достижениях русскоязычных обучающихся; во-вторых, на изучение программы дисциплины отведено 102 часа в год (по 3 часа в неделю). Решение данной проблемы нам видится в привлечении дифференцированно-интегративных технологий, чего не предлагают современные учебники. Ощущается дефицит методического обеспечения учителей русского языка, работающих в классах с полиэтническим составом обучающихся, который необходимо восполнить.

2.4. Классификация ошибок в речи учащихся

Для предупреждения и устранения ошибок в речи, в первую очередь следует разобраться в причинах их возникновения, которые будут разными у русскоязычных обучающихся и инофонов.

Методика изучения иностранных языков признаёт допущение ошибок обучающимися и их коррекцию учителем неотъемлемой частью процесса изучения и преподавания чужого языка. Ошибкой, согласно словарной дефиниции данного методического термина, считается «отклонение от правильного употребления языковых единиц и форм», а также «результат ошибочного действия учащегося» [4, с. 182]. Под термином «отрицательный языковой материал», введённом в лингвистический обиход академиком Л.В. Щербой, подразумевается речевое высказывание, совершенно не доступное для понимания или с трудом понимаемое, что не даёт производителю речи достичь поставленной коммуникативной цели [326, с. 61–71].

Чтобы предпринимаемые для коррекции ошибок меры оказались эффективными, прежде всего необходимо выяснить причины их появления. Рассмотрим существующие классификации ошибок и обоснования объединения их в группы, исходя из общности характеристик. В школьной практике ошибки традиционно подразделяют на *речевые*, когда нарушены лексические или стилистические нормы, и *языковые*, если нарушения касаются грамматики или словообразования. В методике преподавания иностранных языков принята классификация ошибок *по аспектам языка* (фонетические, лексические, стилистические, словообразовательные, грамматические) и *видам речевой деятельности* (чтение, говорение, аудирование, письмо) [4, с. 182]. Проявление «отрицательного языкового материала» в речи иноязычных обучающихся объясняется полным или частичным несоответствием между двумя языковыми системами на определённых уровнях – интерференцией. Учителю необходимо

вычленять такие ошибки в речи учеников-инофонов и правильно трактовать причины их появления.

Ещё одним основанием для классификации *интерферентных ошибок* служит наличие-отсутствие взаимовлияния первого языка (Я1) на второй язык (Я2): *межъязыковые* (интерлингвальные) ошибки, которые случаются при переносе языковых норм из родного языка в изучаемый, в этом случае Я1 оказывает прямое влияние на Я2, и *внутриязыковые* (интралингвальные), так называемые «ошибки развития», когда у инофона происходит смещение изученного языкового явления и наложение его на языковое явление другого порядка по аналогии – Я2 влияет на Я2 [151]. Внутриязыковая интерференция может встретиться также в родном языке у его носителей – Я1 влияет на Я1.

Категория ошибки коррелирует с выделением трудностей при изучении русского языка, которые объединить следующим образом: 1) трудности для всех групп иноязычных учащихся; 2) трудности усвоения русского языка для носителей определенной группы языков; 3) трудности усвоения русского языка для учащихся конкретной национальности.

Особые трудности в усвоении практически у всех учеников-инофонов вызывают следующие грамматические явления:

- категория рода и числа существительных;
- категория одушевлённости / неодушевлённости;
- предложно-падежные формы существительных, местоимений, прилагательных и причастий;
- видовременная система глагола;
- глагольное управление (доволен чем? удивляется чему? живёт где?);
- согласование подлежащего со сказуемым в роде и числе (поезд ушёл, часы ходят).

Эти трудности могут быть обусловлены отсутствием в родном языке обучающихся некоторых грамматических категорий, которые имеются в русском языке, или неполным соответствием их функционирования в Я1 и Я2 и передачи ими грамматических значений.

Перенос явлений родного языка в русскую речь (интерференция) приводит к ошибкам при конструировании предложений. Чаще всего обучающиеся-инофоны азиатских национальностей нарушают правила правильного порядка слов в русском предложении. Это объясняется тем, что в тюркских языках принят следующий порядок слов в предложении: SOV, где S – подлежащее (группа подлежащего), V – глагол-сказуемое (группа сказуемого), O – дополнение (глагол-сказуемое всегда стоит в конце предложения). Мы взяли примеры из узбекско-русского разговорника: 1) *Men sumkamni yo'qotib qo'ydim*. (Я потерял свою сумку.) 2) *Men hamyonimni yoqotib qo'ydim*. (Я потерял свой бумажник.) Из приведённых примеров мы видим, что оба предложения заканчиваются глаголом *qo'ydim* (потерял), а дополнение стоит после подлежащего. При переводе узбекских предложений на русский язык разница порядка слов в предложении очевидна. Русское предложение заканчивается дополнением, а не глаголом. В русском языке обычный порядок слов: SVO (в распространённых предложениях в конце предложения вместо / после дополнения регулярно употребляется обстоятельство). В структуре SVO главные (подлежащее и сказуемое) и второстепенные (определение, дополнение и обстоятельство) члены предложения остаются SE одного порядка в русском и тюркских языках, между которыми нельзя однозначно ставить знак равенства, учитывая факт неполного совпадения их функционирования, что проявляется в предложении на уровне грамматических связей и морфологических признаков. Каждая из данных типологических языковых групп имеет свои особенности и различия, из-за чего и случаются конфузы у обучающихся-носителей тюркских языков (казахского, киргизского, узбекского и др.) при освоении русского языка.

Интерференция всегда будет проявляться, если в системах родного и изучаемого языка есть различия, которые можно поделить на три группы:

1) языковые явления, не имеющие аналогов в родном языке, например: отсутствие придаточных предложений в тюркских языках; в монгольских языках определение не согласуется с определяемым ни в числе, ни в падеже; отсутствие категории падежа в некоторых и предлогов во всех абхазо-адыгских языках;

2) языковые явления, частично совпадающие в родном и изучаемом языках, например: в номинативных языках, к которым наравне с русским относятся монгольские и тюркские языки, весь строй предложения направлен на максимальное различение субъекта действия и его объекта, но от русского языка последние будут отличаться порядком слов в предложении – глагол-сказуемое ставится в конце;

3) языковые явления, полностью совпадающие в родном и изучаемом языках, например: наличие таких членов предложения как подлежащее, сказуемое, дополнение в финно-угорских, абхазо-адыгских, тюркских, монгольских языках).

Осведомлённость учителя в вопросе типологических особенностей систем родных языков обучающихся-инофонов позволит ему правильно оценивать «природу» интерферентной ошибки и работать на опережение её проявления.

Обучающиеся-инофоны постепенно привыкают к тестовой форме контроля в школе, они хорошо справляются с заданиями типа «определите грамматические признаки: падеж, вид или время», «найдите главные и второстепенные члены предложения», но продуцирование собственных предложений, а тем более текстов сопряжено с серьёзными затруднениями, либо оказывается вовсе невыполнимым. Текст в контексте языкового образования – это высказывание, состоящее из ряда предложений, связанных по смыслу, расположенных в определённой последовательности и объединённых в целое единством темы и основной мысли.

К основным СЕ русского языка, изучаемым в школе, относятся словосочетания и предложения. Некорректное связывание слов на уровне словосочетания – один из показателей невысокого уровня владения русским языком. Ошибки при соединении слов в словосочетания и предложения, допускаемые обучающимися-инофонами, никогда не проявляются в речи русскоязычных обучающихся, неуспевающих в том числе. Учителю-словеснику следует научиться правильно интерпретировать эту ситуацию. Реальная причина

совершения ошибок данного вида обусловлена влиянием родного языка обучающихся-инофонов и незнанием норм сочетаемости русских слов.

Переходя на более высокий уровень владения русским языком, обучающиеся-инофоны начинают совершать в своей русской речи ошибки, свойственные и носителям русского языка, причина которых лежит в неправильном построении ассоциативных связей между единицами одной языковой системы. Так проявляется внутриязыковая интерференция. Обучающийся может, например, употребить неверное слово или словоформу, используя уже известный ему паттерн, который кажется ему подходящим из-за сходства языковых единиц: *Лев Толстой уделяет* (правильно: *обращает*) *внимание на то, что в глазах героев отражается их внутренний мир* (ложная аналогия: уделять внимание чему-то – обращать внимание на что-то → уделять внимание на что-то). Ошибки данного типа относятся к речевым.

Речевая ошибка (РО) выделяется по признаку «нарушение нормы культуры речи». Происходит отступление от речевого канона, служащего идеальным образцом красивой правильной речи, но при этом структура языковой единицы не ломается. Различают следующие виды РО:

- 1) избыточность лексической единицы (плеоназм, тавтология);
- 2) стилистически неуместное употребление лексики (просторечные, диалектные, жаргонные слова или экспрессивные вкрапления);
- 3) двусмысленность, порождённая не устранённой контекстом многозначностью;
- 4) фразеологическая контаминация;
- 5) языковые оплошности (ляпы, оговорки, опiski) [309].

На уровне речевых ошибок различают РО и речевые недочёты (РН). Методист Т.А. Ладыженская определяет РО и РН как нарушения требований к правильности речи; разница состоит в том, что первые нарушают нормы литературного языка, а вторые – рекомендации, связанные с понятием хорошей (богатой, точной и выразительной) речи [155, с. 43]. Согласно классификации В.И. Капинос [126] РО и РН представляют собой нарушение лексических и

стилистических норм, первые – грубое, вторые – негрубые (шероховатости речи), т.е. РО и РН, в свою очередь, делятся на ошибки в словоупотреблении (лексические) и тональности текста (стилистические), включающие в себя правильность, чистоту и культуру речи [49]. Грамматические ошибки (Г) указывают на нарушение словообразовательных, морфологических и синтаксических норм.

Вопросы культуры речи, в частности работа по предупреждению и исправлению РО, которые встречаются в устной и письменной речи как учеников-носителей русского языка, так и у учеников-инофонов, занимают особое место в содержании обучения в школе. В школьной практике утвердилось деление ошибок на РО и Г, выдвинутое В.И. Капинос в свете понимания речи как деятельности, в процессе которой языковая единица оказывается в контексте [126]. Если придерживаться типологии В.И. Капинос, то все ошибки можно разделить на речевые, которые могут быть определены как собственно ошибки и как недочёты, и грамматические (морфологические и синтаксические). Коммуникативный подход, положенный в основу классификации В.И. Капинос, предопределил наш выбор трактовки РО. По значимости для процесса коммуникации «отрицательный языковой материал» (термин Л.В. Щербы) принято расценивать как РО, которая в нашем понимании коррелирует с КЗО, и РН, являющийся коррелятом КНЗО. Таким образом, мы получаем следующие коррелирующие пары: РО – КЗО и РН – КНЗО. Других существенных признаков для различения РО и РН мы не видим.

С помощью типологии ошибок вырисовывается соотношение факта совершения ошибки с причиной её происхождения. Чтобы устранить РО, важно не только найти и исправить конкретную ошибку, но и обнаружить источник её возникновения. Для этого нужно определить, на каком языковом уровне зафиксирован факт конкретного нарушения речевой нормы.

Ведущий принцип классификаций М.Р. Львова [171] и С.Н. Цейтлин [302] состоит в распределении ошибок по группам в соответствии с уровнями языка с учётом их реализации в устной или письменной форме речи. Рассматривая речь

как продукт, результат речевой деятельности, а язык как проводник и гарант порождения речи, С.Н. Цейтлин все ошибки относит к речевым, не выделяя отдельно грамматических. Подробное исследование синтаксических ошибок в составе речевых, опубликованное в работах этого лингвиста, стало для нас ценным подспорьем при определении вида синтаксических ошибок, допущенных в работах учащихся, первопричины их совершения, алгоритма предупреждения и нейтрализации. Тем не менее, грамматико-синтаксические ошибки, связанные с нарушениями в построении предложений, логичнее, на наш взгляд, относить к языковым (грамматическим), а не речевым. РО и РН, в отличие от Г, возникают не в результате структурных нарушений, а как следствие неверного или неподходящего употребления слов и синтаксических конструкций в контексте.

В каждой из упомянутых классификаций РО присутствует рациональное зерно, поэтому при составлении классификации ошибок по уровням языка мы будем ориентироваться на наиболее значимые на наш взгляд характеристики. Все ошибки случаются на одном из языковых уровней, являясь нарушениями либо в построении самой структуры языковой единицы (грамматические: словообразовательные, морфологические, синтаксические), либо в употреблении (лексические, стилистические). На этом основании происходит соотнесение типа ошибки с языковым уровнем и деление всех ошибок на речевые и грамматические. Однако, не получается выстроить стопроцентно конструктивно работающей оппозиции РО – Г, т. к. язык – это система, уровни которой взаимосвязаны, поэтому неизбежно их пересечение между собой и взаимовлияние друг на друга в речи. Так, интонация и ударение дублируют лексико-грамматические средства, а иногда и заменяют их. Интонацию трудно расценивать однозначно как выражение структурного или же семантического признака, т. к. она, с одной стороны, участвует в оформлении предложений и их видов, а с другой – служит средством для выделения смыслового ядра предложения. В устной речи интонация часто становится средством частичного или полного восполнения лексического или грамматического значения, когда оно недостаточно выражено лексико-грамматическим наполнением предложения или

же вовсе им не раскрыто. Самый яркий пример выражения коммуникативного значения предложения интонационными, а не лексико-грамматическими средствами – реализация в речи повествовательного и вопросительного предложения без вопросительных слов (общий вопрос). Имея одинаковый состав, такие предложения отличаются только интонационным рисунком. Попробуем подобрать примеры к каждому языковому уровню и прокомментировать их (Таблица 5):

Таблица 5. Классификация ошибок в соответствии с организацией предложения и его структурных компонентов на разных языковых уровнях с общей целью коммуникации

Уровни языка	Ошибки	
	Речевые	Грамматические
Фонетический	интонационные и акцентологические ошибки: <i>Какой ты молодец!</i> (при неправильной интонации смысл меняется на противоположный); <i>Пришел?</i> – <i>Пришел.</i> (в речи инофонов ответ на вопрос иногда приобретает оттенки вопросительной интонации, при этом искажается коммуникативное значение повествования и вопроса, которое передаётся исключительно интонацией).	
Лексический	ошибки словоупотребления: -лексико-семантические (смысловые): - <i>Перестань передо мной дефилировать!</i> - <i>Дефилировать означает ходить, а я стою!</i> (неправильный выбор слова) - стилистические: <i>Доспехи рыцарей состояли из шлема, кольчуги, металлических накладок, похожих на защиту вратаря в хоккее.</i> (смешение стилей и лексики разных исторических эпох); - лексико-стилистические: <i>Некоторые не могли даже дойти до машины с едой и падали, охваченные голодом.</i> (неуместное употребление слова, приносящего также иную стилевую окраску).	ошибка употребления модели словосочетания: <i>Захотели остаться: весь почти Незамайновский курень, большая половина Поповичев-ского куреня, весь Уманский курень, весь Каневский курень, большая половина Стебликивского куреня, большая половина Тymoшевского куреня.</i> (Н.В. Гоголь) – правильно: <i>больше половины</i> или <i>большая часть</i> (использовано автором для стилизации под живую речь жителей казацкой станицы; курьёз состоит в нарушении логики – «половина» имеет значение «одна вторая часть», или «одна часть из двух равных»).
Словообразовательный	<i>«Нет, - я говорю, - женихи ко мне не ходят, а это, быть может, надсмешка».</i>	ошибочное словообразование: <i>Для полноты картины не хватало только отца семейства.</i> –

	<p>(Н.С. Лесков) – правильно: <i>насмешка</i> (использовано автором для речевой характеристики персонажей; с одной стороны, здесь имеет место ошибочное словообразование, с другой стороны, просторечия реализуются только в речи малообразованных людей и находятся за пределами литературного языка).</p>	<p>правильно: <i>полноты</i> (неверный выбор словообразовательной модели).</p>
Морфологический	<p>морфолого-стилистические ошибки: <i>Наш учитель строг, но справедлив.</i> – правильно: <i>строгий, но справедливый</i> (нарушение морфологических норм носит не закономерный языковой характер, а случайный, т.к. касается только жанрового несоответствия – употребление кратких форм прилагательных характерно для официально-деловой речи, прилагательные в полной форме используются в разговорной речи).</p>	<p>ошибки в образовании форм слов: - <i>Много сделал Чулков для собирания...</i> - <i>Правильно говорить «чулок», а не «чулков».</i> - <i>Но это же фамилия писателя – Георгий Иванович Чулков. Вы просто не дослушали: ...для собирания и издания наследия Тютчева.</i> (слово <i>чулок</i> в Р.п. мн.ч. имеет форму <i>чулок</i>, но часто по аналогии с формой Р.п. мн.ч. <i>носков</i> неправильно образуют форму <i>чулков</i>; в школьной практике сложилась мнемоническая традиция запоминания: чем короче – тем длиннее).</p>
Синтаксический	<p>ненормативное употребление идиом и фразеологизированных синтаксических конструкций: <i>Имеет место быть факт грубого нарушения.</i> – правильно: <i>имеет место</i> (ошибочное выражение, прочно укоренившееся в деловом стиле, которое воспринимается скорее как оправданное усложнение речи для придания ей веса или академичности, нежели как нарушение); - <i>Как жизнь?</i> - <i>Жизнь бьёт потоком.</i> – правильно: <i>ключом</i> (синтаксическая фразеологическая единица</p>	<p>ошибки в морфологическом наполнении синтаксических конструкций: <i>Лучше спросить у завкафедры про целевое направление для обучения в вуз.</i> – правильно: <i>завкафедрой, на обучение, в вузе</i> (словоформа <i>завкафедрой</i> является сокращением от словосочетания <i>заведующий (чем?) кафедрой</i>, в котором сохранено глагольное управление; направляют на обучение, которое будет проходить в вузе – все эти ошибки могут носить случайный характер оговорки, но при непрочном усвоении языкового материала они становятся регулярными, системными).</p> <p>ошибки в структуре словосочетания, предложения или текста, такие как неправильный порядок (слов, частей предложения,</p>

	представляет собой нечленимое предложение и находится на стыке синтаксиса и фразеологии, но на передний план выступает семантический план, а не формальный).	последовательности предложений); нарушение норм управления, согласования, связи между подлежащим и сказуемым; нарушение границ предложения; ошибки в построении предложений с однородными или обособленными членами и оборотами; смешение прямой и косвенной речи и др.: <i>Подъезжая к станции, у меня слетела шляпа. (А.П. Чехов,)</i> – правильно: <i>Когда я подъезжал к станции, у меня слетела шляпа.</i> (действие, выраженное деепричастием, должно относиться к подлежащему, иначе получается, что к станции подъезжала шляпа).
--	--	---

Как мы видим из таблицы, наша попытка строгого разграничения РО и Г не увенчалась успехом. Важно понимать, что ошибки могут быть комплексными и иметь признаки РО и Г одновременно [123]. Однако вырисовываются критерии, по которым отклонение от нормы можно соотнести с РО или Г: если нарушение касается выбора неверного варианта употребления, то мы имеем дело с РО; если нарушение затрагивает структуру языковой единицы, тогда перед нами Г. Особняком стоят РО и Г фонетического уровня: с одной стороны, интонация реализуется исключительно в устной речи, с другой стороны, это самостоятельная структурная языковая единица. Это объясняется тем, что в условиях контекста предложения нарушения на фонетическом уровне искажает коммуникативные качества речи, поэтому их следует относить к коммуникативным ошибкам.

Таким образом следующим критерием для классификации ошибок может быть выбрано *нарушение коммуникации*. Распространённые в творческих работах учащихся логические ошибки (отсутствие последовательности в структуре предложения или текста) также являются коммуникативными ошибками. Коммуникативные ошибки возникают вследствие нарушения норм, регулирующих коммуникативное качество речи [45]. В связи с коммуникативной направленностью обучения и нацеленностью сформировать у обучаемых коммуникативную компетенцию (под которой понимается способность

осуществлять эффективную речевую деятельность в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением) все речевые и языковые ошибки можно отнести к *коммуникативно значимым* (КЗО) и *коммуникативно незначимым* (КНЗО) [287]. Таким образом, категории, выбранные критериями для классифицирования ошибок, могут пересекаться.

КЗО – это такие ошибки, которые приводят к нарушению коммуникации, вследствие чего при общении возникает взаимонепонимание или неправильное понимание участниками речевого акта друг друга. Например: *Благодаря наводнению* (вместо *Из-за наводнения*) *тысячи людей остались без крова*. *КНЗО* – это нарушение норм, принятых в языке, которые совершаются как инофонами, так и носителями языка и не препятствуют успешной коммуникации [230]. Например: *Мачеха называла её «змея подголодная»* (вместо *подколодная*).

В общем виде пути преодоления ошибок можно представить следующим образом:

- демонстрация правильного образца;
- своевременный анализ ошибок;
- тренинги;
- упражнения;
- обучающие игры;
- контроль (внешний, фронтальный, комбинированный, взаимный, самоконтроль).

2.5. Диагностика уровня сформированности коммуникативной компетенции обучающихся в классах с полиэтническим составом (результаты констатирующего эксперимента)

Разработка комплекса упражнений, способствующих эффективному формированию и развитию коммуникативных умений и навыков в процессе обучения синтаксису простого предложения в классах с полиэтническим составом обучающихся, и его апробация требует изначального понимания учителем уровня сформированности коммуникативной компетенции и качества владения основными коммуникативными умениями восьмиклассников на базе простого предложения, а также специфики синтаксических ошибок обучающихся, для которых русский язык не является родным. С этой целью был составлен план констатирующего эксперимента, предусматривающий решение следующих задач:

- 1) выбрать методы констатирующего (диагностического) исследования;
- 2) разработать контрольно-измерительный инструментарий для проведения диагностики уровня сформированности коммуникативной компетенции;
- 3) провести констатирующий срез в контрольных и экспериментальных классах для определения степени усвоения теоретических знаний по синтаксису и развитости умений и навыков употребления их в связной устной и письменной речи;
- 4) проверить, оценить и проанализировать выполненные обучающимися письменные работы;
- 5) установить фактический уровень сформированности коммуникативной компетенции обучающихся 8 классов на момент начала эксперимента путём тестирования коммуникативных умений и речевых способностей, анализа владения учениками продуктивными навыками различных видов устной и письменной речи и оценивания коммуникативной готовности по результатам выполнения тестовых заданий, написания сжатого изложения и сочинения;

б) сравнить полученные результаты в контрольной и экспериментальной группах, выявить и сопоставить характер синтаксических ошибок обучающихся с русским (условно отнесём их к 1-й подгруппе) и нерусским (условно отнесём их ко 2-й подгруппе) языком первичного усвоения;

7) произвести методическую интерпретацию собранных данных.

Для решения поставленных задач в качестве площадок для проведения констатирующего среза в естественных условиях – в классах с полиэтническим составом обучающихся – были выбраны МБОУ СОШ № 26 ГО Мытищи, МОУ СОШ №53 ГО Люберцы и МБОУ «Дороховская средняя общеобразовательная школа» Рузского муниципального района Московской области. При проведении констатирующего этапа эксперимента применялись эмпирические методы исследования: педагогическое наблюдение, тестирование, опрос (беседа), изучение продуктов письменной речевой деятельности обучающихся.

Констатирующий эксперимент как часть педагогического эксперимента предполагал деление классов на контрольные и экспериментальные, чтобы: 1) проанализировать и зафиксировать текущее состояние сформированности коммуникативной компетенции на начальном этапе; 2) на последующих этапах (в ходе формирующего эксперимента и по его окончании) сравнить изменения, произошедшие в экспериментальных и контрольных классах, которые в формирующем эксперименте не участвовали, и проверить верность рабочей гипотезы. При делении на группы (контрольную и экспериментальную) значимым признаком было примерно одинаковое количество обучающихся-инофонов, т.к. численный перевес русскоязычных обучающихся в одной из групп мог бы оказать влияние на результаты формирующего эксперимента.

В состав экспериментальной группы вошло 148 обучающихся, для 27 из них русский язык не являлся родным (пять 8-х экспериментальных классов, в каждом из которых оказалось $\pm 18\%$ учеников-инофонов). В контрольную группу (четыре 8-х экспериментальных класса) вошло 119 обучающихся, 20 из которых ($\pm 16\%$ в каждом классе) были инофонами.

Исследование уровня сформированности синтаксических учебно-языковых умений и собственно коммуникативной компетенции осуществлялось в процессе выполнения обучающимися репродуктивных упражнений, написания сжатого изложения (частично продуктивный тип задания) и сочинения (продуктивный тип задания) на всех этапах педагогического эксперимента.

В ходе наблюдения за коммуникативным поведением восьмиклассников в процессе выполнения рецептивных, репродуктивных и репродуктивно-продуктивных упражнений было установлено: 1) обучающиеся, для которых русский язык является родным, правильно понимают формулировку задания и уверенно выполняют все виды упражнений; 2) обучающиеся-инофоны не всегда до конца понимают задание, но большинство из них достаточно хорошо работают с готовым материалом, а с репродуктивно-продуктивными типами заданий справляются не в полном объёме.

Констатирующий эксперимент и анализ его результатов проводился в сентябре-октябре 2018 года в следующей последовательности: тестовые задания, включающие диагностирующее грамматическое задание; написание сжатого изложения; написание сочинения – с целью мониторинга уровня сформированности коммуникативной компетенции.

Для оценки уровня сформированности коммуникативной компетенции нами были разработаны критерии, позволяющие проследить динамику развития коммуникативных умений по уровням коммуникативной компетенции: оценочно-смысловой, когнитивно-интерпретационный, функционально-деятельностный, интерактивно-аналитический, личностно-результативный (Таблица 6).

Таблица 6. Критериально-уровневая шкала сформированности коммуникативной компетенции

Критерии	Показатели	Уровень
<i>К 1. Оценочно-смысловой</i> определять	умение оценивать смысловую составляющую текста или коммуникативной ситуации	низкий (рецептивный) уровень коммуникативной компетенции (КК)
<i>К 2. Когнитивно-интерпретационный</i>	умение выделять составляющие усвоенных СЕ и верно истолковывать высказывание, его целевую установку	базовый (рецептивно-репродуктивный) уровень КК
<i>К 3. Функционально-</i>	умение соблюдать усвоенные	оптимально-адаптивный

<i>деятельностный</i>	нормы употребления СЕ в речи	(репродуктивный) уровень КК
<i>К 4. Интерактивно-аналитический</i>	умение ясно выражать свои мысли для кооперативного взаимодействия с партнёрами по коммуникации, анализировать коммуникативную ситуацию и адекватно реагировать на неё, давать оценку продукту коммуникации	творческо-поисковый (частично продуктивный) уровень КК
<i>К 5. Личностно-результативный</i>	умение создавать собственное высказывание или текст, сознательно контролировать и оценивать результаты своей деятельности	рефлексивно-оценочный (продуктивный) уровень КК

В качестве открывающего задания восьмиклассникам были предложены тестовые задания закрытого типа рецептивного, рецептивно-репродуктивного и репродуктивного уровня, представленные в Приложении 1, где также прописаны параметры и дескрипторы оценивания заданий. Максимальная оценка за выполнение всех тестовых заданий – 10 баллов. Уровень сформированности коммуникативной компетенции определялся по следующим критериям: оценочно-смысловой, когнитивно-интерпретационный, функционально-деятельностный (критерии К1, К2, К3 по Таблице 6).

Для проверки уровня владения обучающимися умением проводить полный синтаксический анализ было предложено грамматическое задание, которое оценивалось отдельно. Требования, предъявляемые к осуществлению полного синтаксического разбора, хорошо известны восьмиклассникам: 1) подчеркнуть все члены простого предложения, указать тип сказуемого; 2) маркировать предложения в связи с целью высказывания и эмоциональной окрашенностью; 3) обозначить виды предложений по критерию наличия (или отсутствия) второстепенных членов и наличия всех членов; 4) классифицировать предложения по наличию осложняющих членов. Руководство по оцениванию грамматического задания приведено в Приложении 1. Результаты выполнения грамматического задания на оценку представлены в Балльнике 1:

Контрольная группа (119 человек)	Экспериментальная группа (148 человек)
«5» - 84 чел.	«5» - 101 чел.
«4» - 19 чел.	«4» - 25 чел.
«3» - 9 чел.	«3» - 13 чел.
«2» - 7 чел.	«2» - 9 чел.

Балльник 1. Исходные результаты выполнения грамматического задания в 8-х классах

Анализ работ обучающихся 1-й подгруппы (носители русского языка) показал, что значительные затруднения у них вызывает грамматическое членение простого предложения. Тем не менее все обучающиеся 1-й подгруппы, за редким исключением, выполнили грамматическое задание на оценки «4» и «5». Проверка выполнения грамматического задания обучающимися 2-й подгруппы (инофоны) выявила следующую особенность восприятия учащимися структуры простого предложения: категория порядка слов анализируется ими с «подключением» грамматического навигатора родного языка, когда основной порядок слов = подлежащее + дополнение + сказуемое (SOV), а определение предшествует сказуемому и определяемому. Именно отсюда вытекает непонимание механизма грамматической организации русского простого предложения учащимися-инофонами. Чаще всего учащиеся-инофоны не могут справиться с грамматическим заданием, в лучшем случае, выполняя его частично. Только представители 2-й подгруппы получили оценку «2» за грамматическое задание, «пятёрок» не было ни у кого. Как видим, формирование синтаксических умений у этой подгруппы учащихся требует от учителя систематического обращения к материалу разделов «Синтаксис» и «Морфология» на уроках в классах с полиэтничным составом обучающихся, т. к. изучение синтаксиса в школе происходит во взаимосвязи с морфологией; к полноформатному рассмотрению функционирования языковых единиц в составе предложения на фонетическом, лексическом, морфологическом и синтаксическом уровне. При регулярной работе в данном направлении мы сможем рассчитывать на выработку у учеников данной подгруппы синтаксической грамотности.

Следующим шагом диагностики уровня усвоения учащимися синтаксиса простого предложения и степени сформированности коммуникативной компетенции в классах с полиэтническим составом было написание сжатого изложения по заданию учебника для 8 класса, входящего в УМК по русскому языку под научной редакцией Н.М. Шанского – стр. 32, упр. 52 (отрывок из очерка К.Г. Паустовского «Страна за Онегой») [238]. Текст для изложения представлен в Приложении 1.

Написание сжатого изложения предполагает владение навыком пересказа текста в письменном виде, умения передать основное содержание исходного текста и его главную мысль, исключая детали, не имеющие большого значения. Работа по написанию сжатого изложения включала в себя следующие этапы: ответы обучающихся на теоретические вопросы, связанные с написанием изложения → первичное чтение всего текста учителем → беседа по содержанию текста (выделение основной мысли, семантизация незнакомых слов, подбор заголовка) → работа по сжатию текста (нахождение микротема, составление плана текста, комментарии к нему) → повторное чтение всего текста учителем → написание сжатого изложения от 3 лица.

Пример сжатия текста учащимся-носителем русского языка:

Однажды писатель приехал в деревню к сказительнице Захаровой. Цвела черемуха и было холодно. (Правильно: *Цвела черемуха, и было холодно.* – Сложносочинённое предложение, состоящее из двусоставного и безличного предложений.) *Соседи ему показали избу Захаровой.* (Правильно: *Соседи показали ему избу Захаровой.*) *Когда она его вдруг заметила, то сразу отложила свою работу.* (Правильно: *(Когда она его заметила), [сразу отложила свою работу.]* – употребление слова «вдруг» избыточно; существует сложносоставной союз *если* (не *когда*)...*то*, но он здесь не подходит по смыслу.)

Но спеть ему Захарова согласилась не сразу. Она так объяснила: «Я пою, когда родина» (в авторском тексте *Родина* пишется с большой буквы, и только носители языка написали это слово с маленькой буквы, понимая внутреннее чувство в связке с малой родиной) *во мне затоскует.» Сначала он не понял её*

слова. (Правильно: *Сначала он не понял её слов.* – В отрицательном предложении вместо В.п. употребляется Р.п.) *Но потом догадался, что тоску по родине горожане называют любовью. И тогда он постиг* (правильно: *осознал*. Слово *постиг* относится к книжному стилю, неоправданность его употребления в данном контексте хорошо видна на фоне нейтральных средств), *что чувство требует выражения в особом состоянии души, когда оно доходит до остроты.*

Пример сжатия текста учащимся-инофоном:

Однажды писатель К. Паустовского в гости к сказительница Захарова (нарушение синтаксических связей внутри фразы) *приехал* (необоснованная инверсия вызванная тяготением обучающегося к модели построения предложения SOP в родном языке, где S – subject – подлежащее, O – object – дополнение, P – predicate – сказуемое, т.е. здесь мы имеем дело с интерференцией). *Местные жители писателю дом показали* (нарушение порядка слов, как и в предыдущем предложении). *Там он* (пропущено слово *её*) *и нашёл.*

Сначала она не стала петь. Потом (неносители русского языка чрезмерно часто употребляют в тексте наречия, обозначающие последовательность событий или смену фаз протекания действия, обычно ограничиваясь двумя – «сначала» и «потом», которые многократно повторяются) *она сказала: «Когда Родина в ней* (это прямая речь, человек говорит о себе – личное местоимение в П.п. должно быть употреблено в 1 лице, а не в 3) *затоскует петь буду* (части сложносочинённого предложения не разделены запятой; неправильно выбрана форма будущего времени, а также в ней наблюдается нарушение порядка слов).» *Писатель это не сразу понял* (нарушение порядка слов). *Потом он про горожане любовь* (нарушение порядка и связи слов в словосочетании) *и чувство родной страны догадался* (инверсия и некорректное построение целой фразы).

Очевидно, что в первом примере имеют место внутриязыковые, коммуникативно незначимые ошибки; во втором – межъязыковые, коммуникативно значимые. В целом ученики 1-й подгруппы справились с написанием сжатого изложения лучше и быстрее, чем ученики 2-й подгруппы.

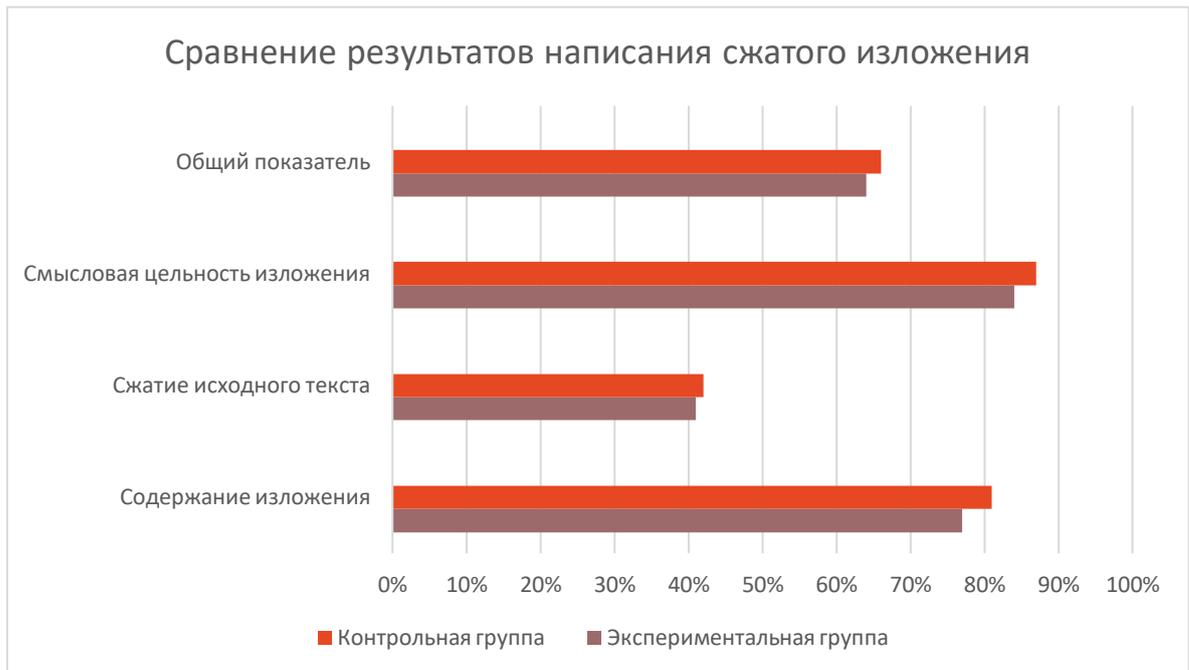


Рисунок 3. Входные результаты написания сжатого изложения в сравнении

Проверялось сжатое изложение с учётом критериев оценивания сжатого изложения, применяемых на ОГЭ по русскому языку в 9 классе и представленных в открытом доступе на сайте ФИПИ в разделе «Демоверсии, спецификации, кодификаторы» и в учебно-методических материалах вместе с рекомендациями по компрессии текстов [106]. Результаты представлены на Рисунке 3.

Как видно из диаграммы, у обучающихся контрольных классов результаты были чуть выше, чем у обучающихся экспериментальных классов, по всем показателям. Разница по общему показателю составила 2%. В качестве основных ошибок при написании сжатого изложения мы отметили следующие: обучающиеся указали не все микротемы, ими не были применены приёмы сжатия текста или были использованы частично при сжатии 1–2 микротем.

На заключительном этапе диагностирования обучающимся было предложено написать сочинение-эссе – носителям русского языка и сочинение-рассуждение – иноязычным ученикам. Были даны следующие темы на выбор: «Школьные годы чудесные», «Ура! Каникулы!», «В жизни всегда есть место подвигу» (по произведениям М. Горького), «Я и театр» (по комедии Д.И. Фонвизина «Недоросль»), а также сочинение на свободную тему.

Анализ ошибок, допущенных в работах обучающихся, позволил выявить наиболее типичные из них:

1) нарушение порядка слов, например:

Он настоящий герой был. (правильно – *Он был настоящий герой.*) *Я много делаю ошибок в диктантах.* (Правильно – *Я делаю много ошибок в диктантах.*) *За это его одноклассники обзывали ябедой.* (Правильно – *За это одноклассники обзывали его ябедой.*) *Мама пуговицу новую обещала пришить.* (Правильно – *Мама обещала пришить новую пуговицу.*) *Вечером я в портфель все учебники положил.* (Правильно – *Вечером я положил в портфель все учебники.*) *Мы слышали надрывный больного кашель.* (Правильно – *Мы слышали надрывный кашель больного.*) *Петя увидел играющих на улице ребят в хоккей.* (Правильно – *Петя увидел на улице ребят, играющих в хоккей.*)

2) нарушение связи слов в предложении, например:

На моё день рождение (вместо *мой день рождения*) *мне подарили собаку.* *Учительница посмотрела на него строгий* (вместо *строгим*) *взглядом.* *Он смотрел на неё с широко открытыми* (вместо *широко открытыми*) *глазами.*

3) нарушение норм управления, например:

В сказках добро всегда побеждает над злом (вместо *зло*). *Мой брат похож с отцом* (вместо *на отца*). *Родители гордятся за мои успехи* (вместо *моими успехами*). *Он начал спорить меня* (вместо *со мной*).

4) употребление неверного предлога, искажающего смысл, например:

Он выбежал из-под дерева (вместо *из-за дерева*). *Артисты кланялись на крики «Браво!»* (вместо *под крики «Браво!»*) *ещё очень долго.* *У больного начались проблемы перед сном* (вместо *со сном*).

5) пропуск тех или иных членов предложения, например:

На уроках в первом классе я всегда тянул вверх (пропущено *руку*). *Бабушка убавила огонь и накрыла кастрюлю* (пропущено *крышкой*). *Так нельзя вести* (пропущено *себя*) *на уроках.* *Стул стоял между кроватью* (пропущено *и шкафом*). *В написании* (пропущено *сочинения*) *мне помогли словари и энциклопедии.* *Там он и нашёл* (пропущено *её*).

б) неправильное грамматическое оформление главных членов предложения, например:

Молодёжь разбираются (правильно – разбирается) в компьютерах лучше взрослых. Её жадность, вернее скупость, не поддавались (правильно – не поддавалась) никакой логике. После заморозков дорогу покрыла скользкой ледяной коркой (правильно – скользкая ледяная корка или покрыло). В рассказе описывается (вместо описываются) народные гуляния. В доме было (вместо была) винтовая лестница.

7) казусное употребление деепричастий и деепричастных оборотов, при котором совершение добавочного действия, поясняющего основное, приписывается лицу или предмету, в действительности не являющемуся субъектом действия, например:

Нарушив правила дорожного движения, пострадало три человека. (Правильно – Пострадали три человека, нарушившие правила дорожного движения.) Проходя под балконом, прямо передо мной упала и разбилась огромная сосулька. (Правильно – Когда я проходил под балконом, прямо передо мной упала и разбилась огромная сосулька.) Вернувшись домой в последний учебный день, мама поздравила меня с началом летних каникул. (Правильно – Когда я вернулся домой в последний учебный день, мама поздравила меня с началом летних каникул.)

8) ошибки при согласовании имён существительных с именами прилагательными или притяжательными местоимениями, например:

Никто, кроме вас, не исполнит вашу желанию (вместо ваше желание). Я пришёл с огромном (вместо огромным) букетом.

9) неполное разворачивание смысловой структуры – ложный «участник» (субъект или объект) [152, с. 11–15], например:

Капитанская дочка (– ложный субъект вместо Роман «Капитанская дочка») даёт яркую историческую картину народного восстания.

Порой ради достижения заветной цели люди готовы на любые средства (– ложный объект вместо готовы применить / использовать любые средства).

10) нарушение сочетаемости слов, например:

В очередной раз сборная России по футболу одержала (вместо потерпела) поражение на чемпионате мира.

11) использование в качестве однородных разных СЕ, например:

Мы смотрели на море, не имеющее границ и которое сливалось с небом.
(Правильно – *Мы смотрели на море, не имеющее границ и сливающееся с небом.*
Или – *Мы смотрели на море, которое не имело границ и сливалось с небом.*)

12) пропуск предлога, например:

За два последних года я побывал в Турции, Греции, Кипре (Правильно – *на Кипре*).

Таблица 7. Употребление учащимися видов простых предложений в письменных творческих работах

Односоставное	Двусоставное	Осложнённое
4%	96%	25%

Проведённый анализ творческих письменных работ обучающихся-носителей русского языка показал, что трудности, лежащие в основе пунктуационных ошибок, связаны с грамматическим членением простого предложения, а именно с установлением границ группы подлежащего и группы сказуемого. Самая распространённая ошибка – постановка запятой при обособленных членах. Очевидно, по этой причине большинство обучающихся данной категории избегают употребление осложнённых предложений в сочинениях (Таблица 7).

Ошибки такого рода говорят о необходимости включения в урок синтаксического разбора простого предложения с подробным анализом расположения его частей, распространения его с помощью однородных и обособленных членов; синтаксических игр, ориентированных на работу со структурой предложения, например, игра «Хирург» (выделение частей предложения подаётся как анатомическое препарирование, с отделением главных членов предложения от близлежащих); заданий на выработку у учащихся умения

разбирать простое предложение по частям речи и объяснять постановку знака препинания.

По результатам анализа письменных работ учащихся-инофонов было обнаружено, что общими с русскоязычными учащимися являются внутриязыковые ошибки, не имеющие отношения к особенностям языка первичного усвоения: неверный выбор флексий, в частности падежно-числовой словоформы (три десятков, двух солдат, три человек); неправильно оформленные предложно-падежные отношения (учитель подошёл к Тане и Артёме, на моё день рождения); несоблюдение норм предложно-падежного и глагольного управления (залог к успеху, благодаря нашей дружбы, отразится на оценку); смешение морфологических категорий и нарушения синтаксических связей внутри предложения (Перед отъездом в Москву я ему пожелал бежать от грустных мыслей и удачи. Ехавши на поезде, я всю дорогу смотрел в окно.). Ошибки, которые восходят к межъязыковым расхождениям, относятся к интерферентным (сидели за парта, спрятались от дождя под старый дубом, книга лежал под сумком, буду написать письмо родным, одноклассники подружились с собой, моего лучшего друга зовут Рома). Характерным проявлением интерференции в речи обучающихся-инофонов становится: несоответствующее тема-рематическое членение фразы; неправильное согласование имён существительных с именами прилагательными и притяжательными местоимениями, причём не только из-за путаницы в определении рода, но и из-за тенденции употребления тавтологических падежей [226], т. е. повторения окончания существительного в согласуемом слове; неверное употребление, добавление или опущение предлогов; неоправданная инверсия; смешение видовременных форм глагола и др. Объяснить причины происхождения интерферентных ошибок можно особенностями грамматик родных языков обучающихся: путаница происходит из-за отсутствия тех или иных грамматических явлений или их неполного совпадения с русскими структурами в родных языках:

- 1) отсутствие в родных языках категории рода;

- 2) несоответствие падежных систем контактирующих языков;
- 3) неимение предлогов в родных языках;
- 4) разное понимание категории одушевлённости и неодушевлённости в русском и родных языках;
- 5) отсутствие категории совершенного и несовершенного вида глагола в родных языках.

В ходе проведения констатирующего эксперимента было выявлено, что самыми частотными ошибками, встречающимися в творческих работах учеников-инофонов, являются интерферентные ошибки, которые ведут к нарушению коммуникации, что отчётливо просматривается на уровне связных высказываний.

Также зафиксирован факт, что в большинстве случаев дети-инофоны либо не справляются с выполнением грамматических заданий, либо выполняют их фрагментарно. На основании собранных данных можно заключить, что при формировании синтаксических умений у обучающихся-инофонов необходимо опираться на морфологические характеристики СЕ; прибегать к демонстрации особенностей слова и словосочетания с точки зрения и фонетики, и лексики, и морфологии, и синтаксиса в рамках дифференцированной и фронтальной работы. Тогда постепенно инофоны начнут «видеть» синтаксическую структуру предложения, и их синтаксическая грамотность станет повышаться, что в свою очередь будет способствовать выработке коммуникативных умений и навыков.

Результаты констатирующего эксперимента (267 участников), предполагавшего многоаспектный анализ речевых и грамматических ошибок, допущенных обучающимися 8 классов с полиэтническим составом в процессе выполнения письменных работ репродуктивного (задания по образцу) и продуктивного (сжатое изложение и сочинение) характера, свидетельствуют о невысоком уровне сформированности коммуникативных умений и навыков у обучающихся-инофонов.

Проведённый констатирующий эксперимент позволил подтвердить актуальность проводимого исследования и предположение о том, что недостаточная сформированность базовых синтаксических учебно-языковых

умений препятствует формированию коммуникативной компетенции. Выводы, сделанные по итоговым оценкам полученных результатов констатирующего эксперимента, совпали с выводами из теоретического изучения вопроса о необходимости создания и проверки эффективности специальной методической системы формирования коммуникативной компетенции учащихся полиэтнических классов в процессе изучения синтаксиса простого предложения, подтвердив тем самым верность определения цели и задач проводимого нами исследования.

Констатирующий срез позволил выявить наиболее казусные случаи в синтаксисе простого предложения, которые провоцируют устойчивые ошибки в русской речи иноязычных учащихся. Фактически во всех работах встречается неправильное согласование имён существительных с именами прилагательными и притяжательными местоимениями, причём не только из-за путаницы в определении рода, но и из-за тенденции употребления тавтологических падежей, т.е. повторения окончания существительного в согласуемом слове; неверное употребление, добавление или опущение предлогов; неоправданная инверсия; смешение видовременных форм глагола и др. Определяющим фактором возникновения подобных ошибок следует признать проявление особенностей родных языков учащихся: путаница происходит из-за отсутствия тех или иных грамматических явлений или их неполного совпадения с русскими структурами в родных языках: отсутствие в родных языках категории рода; несоответствие падежных систем контактирующих языков; разный подход к трактовке категории одушевлённости / неодушевлённости в русском и родных языках; полное отсутствие или другой функционал предлогов; непредставленность категории совершенного / несовершенного вида глагола в родных языках и др.

Целостная картина диагностики выглядит следующим образом: по результатам тестовых заданий, написания сжатого изложения и сочинения было установлено, что количество обучающихся с базовым уровнем коммуникативной компетенции в процентном соотношении превышает количество обучающихся с рефлексивно-оценочным уровнем в 2 раза в экспериментальных классах (ЭК) и

более, чем в 2 раза в контрольных классах (КК). Абсолютное большинство обучающихся имеет оптимально-адаптивный уровень сформированности коммуникативной компетенции (49% в ЭК и 52% в КК), что более, чем в 2 раза превосходит количество обучающихся, имеющих творческо-поисковый уровень коммуникативной компетенции. (Рисунок 4.)

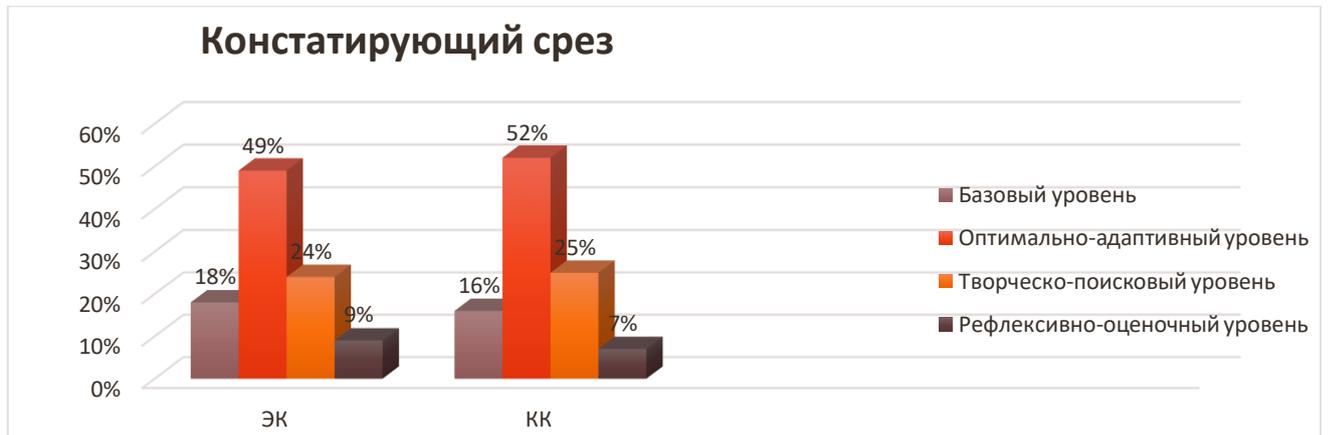


Рисунок 4. Сформированность коммуникативной компетенции обучающихся экспериментальных и контрольных классов на момент констатирующего среза

Диагностика подтвердила разноуровневую сформированность коммуникативной компетенции у обучающихся классов с полиэтническим составом, начиная с базового уровня у детей-инофонов. Иноязычные и неуспевающие учащиеся не могут воспринимать синтаксис системно, они заучивают правила, но не всегда находят им практическое применение в письменной речи; не могут увидеть структуру предложения и его границы, следствием чего становятся грамматические и пунктуационные ошибки. Если при выполнении репродуктивных упражнений обучающие акцентирует внимание на синтаксисе предложения, в продуктивных упражнениях, изложениях и сочинениях общее количество грамматических ошибок резко возрастает. Соответственно, для эффективного обучения синтаксису простого предложения в классах с полиэтническим составом обучающихся продуктивная, творческая работа должна быть организована с применением дифференцированной технологии. Такая тактика обучения будет способствовать выработке прочных грамматических умений и навыков обучающихся, а также функциональной

грамотности, являющейся важным условием формирования всех ключевых компетенций, прописанных во ФГОС.

Проведенный констатирующий срез позволил выделить трудности усвоения обучающимися-инофонами лексических, грамматических и стилистических особенностей синтаксических конструкций простых предложений, как отдельно взятых, так и в составе сложного синтаксического целого. В один блок были объединены трудности, связанные с композиционным построением целостного текста и его внутренней организацией (например, уход от повторов при помощи правильно подобранных синонимических замен); в другой блок вошли трудности, которые объясняются межъязыковой интерференцией, обусловленной влиянием родного языка учащихся-инофонов. Как показал констатирующий эксперимент, обучающиеся не достигают нужной степени автоматизма при построении предложений и связных высказываний обучающимися.

Выводы по Главе 2

1. Полный комплекс содержания обучения РКР отражается в школьных программах и учебных пособиях. В учебниках программные ресурсы представлены структурными единицами теоретического порядка (правила) и практического (упражнения). Обращение к содержанию учебников русского языка для 8 класса анализируемых нами УМК (под научной редакцией Н.М. Шанского; под редакцией Е.А. Быстровой; В.В. Бабайцевой; М.М. Разумовской, П.А. Леканта; С.И. и В.В. Львовых) отчётливо выявило многоаспектное и объёмное рассмотрение синтаксических единиц (СЕ), которое начинается сразу после повторения изученного в 5–7 классах и продолжается в течение всего учебного года. Каждый УМК имеет серьёзный потенциал для организации дифференцированной работы и для выработки коммуникативной компетенции. Однако учителям постоянно приходится адаптировать материал учебника к возможностям обучающихся-инофонов, действовать по собственному усмотрению при налаживании самостоятельной работы в классе и дома.

2. Интенсификация процесса обучения нам видится в применении дифференцированно-интегративного подхода, который необходимо рассматривать как обязательное условие для создания и сохранения инклюзивной безбарьерной образовательной среды в классах с полиэтническим составом обучающихся. Для разработки целостной методической системы развития речемыслительных способностей учащихся 8 классов и проверки её эффективности предварительно потребовалось изучить ситуацию на отправном этапе – измерить уровень сформированности коммуникативной компетенции, чтобы сравнить результаты на входе (до начала обучающего эксперимента) и на выходе (по итогам внедрения результатов диссертационного исследования).

3. Для определения сформированности коммуникативной компетенции нами была составлена критериально-уровневая шкала. Контрольно-

измерительными материалами послужили подготовленные нами тестовые задания, сжатое изложение и сочинение.

4. Констатирующий эксперимент не обнаружил существенной разницы в оценке исходного уровня сформированности коммуникативной компетенции обучающихся экспериментальных (ЭК) и контрольных (КК) классов. Было установлено, что в ЭК 18% от общего количества (из 148 учеников), а в КК 16% (из 119 учеников) имеют рецептивно-репродуктивный (базовый) уровень коммуникативной компетенции; 49% в ЭК и 52% в КК – репродуктивный (оптимально-адаптивный) уровень; 24% в ЭК и 25% в КК – частично продуктивный (творческо-поисковый) уровень; 9% в ЭК и 7% в КК – продуктивный (рефлексивно-оценочный) уровень.

5. Анализ работ иноязычных учащихся показал, что общими с учащимися носителями языка являются внутриязыковые ошибки, не связанные с особенностями родного языка: при выборе флексий, особенно падежно-числовой словоформы, падежном управлении и оформлении предложно-падежных отношений; смешение морфологических категорий и нарушение синтаксических связей внутри фразы. Остальные ошибки относятся к межъязыковым, интерферентным.

6. Выводы, сделанные по итоговым оценкам полученных результатов констатирующего эксперимента, совпали с выводами из теоретического изучения вопроса о необходимости создания и апробации методической системы обучения синтаксису простого предложения в классах с полиэтническим составом обучающихся, способствующей формированию коммуникативной компетенции школьников, подтвердив тем самым верность определения цели и задач проводимого нами исследования.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ СИНТАКСИСУ ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ НА КОММУНИКАТИВНОЙ ОСНОВЕ В 8 КЛАССАХ С ПОЛИЭТНИЧЕСКИМ СОСТАВОМ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В свете исследования миграционного феномена; анализа концепции образования согласно ФГОС, программ по школьной дисциплине «Русский язык» и предметных учебников, входящих в Федеральный перечень; изучения основных положений законодательных актов и отдельных нормативно-правовых документов, касающихся образования в РФ; обращения к статистическим данным, демографическим прогнозам и насущным проблемам школ Москвы и Московской области, в которых есть классы с полиэтническим составом обучающихся и которые остро нуждаются в обновлённом методическом сопровождении, встаёт вопрос: что можно сделать, чтобы изменить такую непростую ситуацию в лучшую сторону уже сегодня.

Решение проблемы образования в условиях полиэтнического общества при сложившейся социокультурной обстановке требует повышения коммуникативной компетенции. С опорой на разработанные теоретические положения и с учётом результатов констатирующего эксперимента создана методическая система обучения по теме «Простое предложение», нацеленная на поэтапное формирование коммуникативной компетенции обучающихся. Экспериментальное обучение синтаксису простого предложения проводилось в классах с полиэтническим составом обучающихся. Цель экспериментального обучения вытекает из гипотезы и обусловлена требованиями ФГОС и положениями Концепции преподавания русского языка и литературы, где читается посыл, суть которого сводится к мотивации создания и внедрения «в образовательную деятельность методик преподавания русского языка и других учебных предметов в условиях многоязычия.» [229]

Обучающий (формирующий) этап эксперимента охватил период с октября по май 2018–2019 учебного года, в нём участвовало 148 обучающихся 8 классов с

полиэтническим составом обучающихся. По завершении экспериментального обучения был проведён заключительный (контрольный) этап педагогического эксперимента в полном составе обучающихся 8 классов с полиэтническим составом, в котором ранее школьники принимали участие в констатирующем этапе эксперимента (всего 267 обучающихся), МБОУ СОШ №26 ГО Мытищи, МОУ СОШ №53 ГО Люберцы и МБОУ «Дороховская средняя общеобразовательная школа».

3.1. Структура методической системы обучения синтаксису на коммуникативной основе

При разработке структуры авторской методической системы обучения синтаксису на коммуникативной основе, в качестве базового концепта были взяты положения из пособия по методике обучения русскому языку Е.С. Антоновой и Т.М. Воителевой, в котором имеется раздел, посвящённый методике изучения синтаксиса в связи с морфологией, а также представлены компоненты методической системы обучения русскому языку во взаимообусловленности и взаимозависимости [12; с. 36].

Предлагаемая в данной диссертационной работе методическая система включает в себя все 5 взаимосвязанных компонентов базовой методической системы (Схема 7-А): цели, содержание, методы, средства и организационные формы обучения, переосмысленных нами в логике педагогического дизайна ADDIE (Схема 7-Б), направленного на конкретную целевую аудиторию – полиэтническую. При разработке методической системы мы следовали главному принципу ADDIE – выстроить эффективный процесс обучения, ориентированный на функциональное усвоение учебного материала, а также активного его применения в речевой деятельности, что соответствует принципам коммуникативно-деятельностного подхода, на который мы опирались на всех

этапах работы, учитывая при этом специфические условия обучения в полиэтнической аудитории.

А. Модель А.М. Пышкало



Б. Модель ADDIE

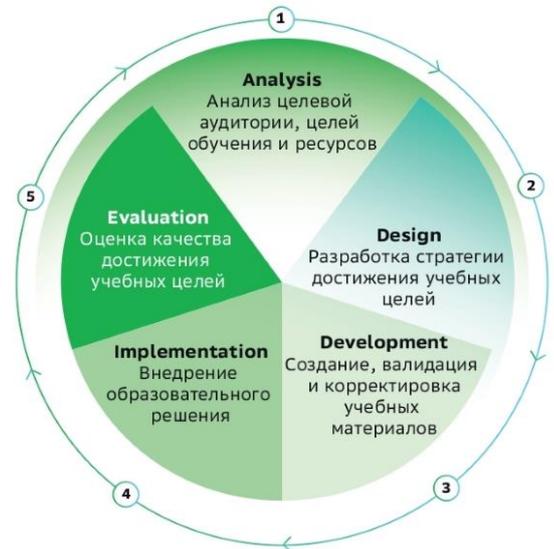


Схема 7. Логика методической системы

Поясним структуру модели ADDIE: А (Analysis – анализ) – предполагает построение целей обучения, исходя из потребностей самих обучающихся; D (Design – дизайн) – представляет собой проектирование, в задачи которого входит постановка учебных задач, отбор тематического материала и определение стратегии для их решения; D (Development – разработка) – составление сценария уроков, создание заготовок заданий, подбор дидактического материала; I (Implementation – реализация) – это собственно проведение урока, блока уроков, курса в одном из выбранных форматов; E (Evaluation – оценивание) – сравнение запланированных результатов с реальными. Такой выбор был продиктован, во-первых, необходимостью создать систему методических решений для определённого контингента школьников – русскоязычных и инофонов, обучающихся в классах с полиэтническим составом, во-вторых, та же последовательность этапов работы прослеживается в проведённом нами педагогическом эксперименте. Каждый компонент нашей методической системы осмысливался нами, исходя из ключевой позиции педагогического дизайна: всё, что мы создавали, должно было соответствовать принципам обучения

школьников нашей целевой (полиэтнической) аудитории и на этапе постановки учебных целей и задач, и на этапе переосмысления содержания обучения, и при отборе методов, средств и форм обучения.

Таким образом, наша методическая система помимо целостности и структурности обладает иерархичностью. Это означает, что каждый её компонент имеет все признаки системы, т. е. по сути является самостоятельной системой более низкого порядка – подсистемой.

Продолжая мысль учёного-математика, кибернетика, философа и специалиста в области методологии науки Ю.А. Шрейдера, что «система сама по себе не модель и даже не множество, но может быть представлена как модель» [322], которая объединяет целевой, содержательный, процессуальный и организационно-технологический компоненты, наша методическая система представлена в виде множества как неделимого целого, в совокупности. Модель (структура) системы, напротив, представляется в виде целого как расчленённого множества структурных компонентов, взаимосвязанных между собой и взаимовлияющих друг на друга.

Рассмотрев существующие «жёсткие» и «мягкие» образовательные модели, которые изначально были сформулированы в математике академиком РАН В.И. Арнольдом, а затем перекочевали в педагогику и методику [14], мы отказались от «жёсткой» модели, характерной для традиционного образования, т. к. она требует постановки конкретной, определённой цели, которая непременно должна быть достигнута заданным образом. Наша методическая система опирается на «мягкую» модель, которая отвечает всем требованиям инновационного образования и характеризуется более общим, недетерминированным характером, способы достижения целей при этом вариативны и не всегда оказываются полностью достижимыми.

При разработке методической системы мы исходили из того, что целеполагание педагогической деятельности обуславливает образовательную модель, под которой мы вслед за известным методистом математики В.А. Тестовым понимаем внутреннюю (сущностную) организацию педагогико-

методической системы [277]. Выстраивая методическую модель, мы руководствовались критериями целесообразности и эффективности её применения в условиях социально-экономических инноваций в нашей стране сегодня, а также вызванной этими изменениями необходимостью решения нерутинных задач и неоднозначностью выбора в непредвиденных ситуациях, что соответствует идеям педагогического дизайна.

Главной (векторной) целью методической системы, на принципах которой выстраивалось экспериментальное обучение, было формирование коммуникативной компетенции, включающей в себя языковую, языковедческую и культуроведческую в качестве её структурных элементов (на материале синтаксиса простого предложения), способствующей также языковой и социокультурной адаптации инофонов в российском образовательном пространстве и социальной среде современной России [195].

Подходя к постановке цели обучения с позиций компетентностного подхода, мы учли её прагматическую составляющую, связанную с планированием долгосрочных практических целей применять полученные знания для решения любых неопределённых жизненных ситуаций. В этой связи основной принцип отбора тем по синтаксису простого предложения для 8 класса, на который мы опирались, заключается в следующем: содержание обучения должно быть адекватно триединству целей обучения (обучающих, развивающих и воспитательных) в комплексе с компетентностно-ориентированными (практическими) целями. Под **содержанием обучения** мы понимаем языковой (грамматический) материал, подлежащий изучению и активному (практическому) усвоению для формирования необходимых умений, навыков и ключевых компетенций (коммуникативной, языковой, лингвистической, культуроведческой).

Для правильной постановки компетентностно-ориентированных целей мы выбрали SMART/SMARTER-критерии. SMART/SMARTER – это так называемая мнемоническая аббревиатура по первым буквам 5 (в усечённом плане) или 7 (в развёрнутом плане) английских слов, помогающая запомнить 5 или 7 узловых

потенциалов постановки мотивирующих целей эффективно управляемого обучения [342]:

- **Specific** (конкретные) – цели должны быть не абстрактно или пространно, а максимально чётко и ясно сформулированы.

- **Measurable** (измеримые) – должны быть определены измерительные параметры для количественного оценивания достижения результата.

- **Attainable/Achievable** (достижимые) – требуется предварительное заключение, достаточно ли сформированы умения и навыки для того, чтобы достичь цель, и насколько поставленные цели соответствуют опыту ученика.

- **Relevant/Realistic/Result-oriented** (адекватные) – цели должны быть значимыми, актуальными, реалистичными и ориентированными на результат, а не на процесс ради процесса.

- **Time-bound(ed)/ Time based** (ограниченные во времени) – цели должны иметь строгий дедлайн: долгосрочные цели могут растягиваться на достаточно длительный, но чётко установленный срок; временной лимит достижения цели урока составляет 45 минут.

- **Evaluated/Excited** (оцениваемые) – требуется обязательная оценка достижения цели на каждом промежуточном этапе, служащая мотивации движения вперёд.

- **Reviewed/Reevaluated/Revisited** (гибкие) – требуется периодический пересмотр и корректировка намеченных целей.

Варианты расшифровки SMART (в переводе с англ. *умный*) или SMARTER (в переводе с англ. *умнее*) могут различаться в разных источниках, но их суть и универсальность от этого не изменяются.

При разработке технологических карт моделей уроков мы ставили именно SMART-цели, что позволило нам построить работу по формированию коммуникативной компетенции при обучении синтаксису с учётом теории поэтапного овладения знаниями, умениями и навыками: 1-й этап – восприятие, осмысление и интерпретация информации, 2-й этап – алгоритмизация учебных действий, 3-й этап – групповая продуктивная коммуникация, 4-й этап –

самостоятельная продуктивная коммуникация. Образцы технологических карт предложенных нами моделей уроков представлены в Приложении 2.

В соответствии с требованиями к формируемым у обучающихся компетенциям нами были сформулированы **задачи обучения** синтаксису простого предложения в 8 классе:

1) добиться сознательного восприятия обучающимися синтаксиса как отдельного уровня системы языка и во взаимосвязи с другими языковыми уровнями;

2) подходить к проблеме формирования коммуникативной, языковой, лингвистической и культуроведческой компетенций комплексно – через развитие речемыслительных способностей обучающихся и путём совершенствования умений и навыков адекватного восприятия предъявляемого текста и порождения собственного связного высказывания с использованием усвоенных СЕ в процессе коммуникации;

3) обогащать грамматический строй речи обучающихся при помощи употребления в продуцируемом тексте разнообразных синтаксических конструкций и подбора синонимичных синтаксических замен;

4) способствовать выработке у школьников осознанности при проведении синтаксического и пунктуационного анализа в отношении всех типов простых предложений.

Цели и задачи, положенные в основу методической системы, определили её содержание, которое предусматривает планомерную систематическую работу по осознанному усвоению сведений о структуре, значении и функционировании простого предложения в соответствии с программой по русскому языку для 8 класса. Программное содержание обучения синтаксису простого предложения отражено в школьных учебниках по русскому языку. В разработанной нами методической системе мы переосмыслили его в дифференцированно-интегративном аспекте, опираясь на следующие лингводидактические принципы: коммуникативности (отбор и реализация языкового и речевого материала с учётом его коммуникативной значимости), опоры на родной язык обучающихся

(принцип учёта соотношения систем русского и родного языков), текстоцентризма (изучение русского языка на текстовой основе), внимания к структурно-смысловой системе русского языка (изучение синтаксических конструкций в единстве формы, содержания и функции), развития чувства языка, сопоставления письменной речи с устной и др. Динамику разворачивания составленной нами программы развития коммуникативных умений и навыков обучающихся на основе коммуникативно-деятельностного и дифференцированно-интегративного подходов, в которой определены содержание и структура работы с СЕ на уроках русского языка в 8 классах с полиэтническим составом обучающихся можно показать схематически (Схема 8):



Схема 8. Программа развития коммуникативных умений и навыков

На Схеме 8 показано, что, к какой бы теме по синтаксису мы ни обращались бы в 8 классе, обучающиеся имеют дело с уже знакомым материалом. По школьной программе Как самостоятельный раздел «Синтаксис» представлен в

пропедевтическом курсе для 5 класса: вводятся такие базовые понятия как *словосочетание, простое и сложное предложение, подлежащее, сказуемое, определение, дополнение, обстоятельство, однородные члены предложения*. Именно на этом этапе закладываются основы для интеграции всех уровней языка, а также для успешного перехода к более углублённому изучению уже известных СЕ. В 6–7 классах синтаксис изучается в связи с морфологией: каждый член предложения выражен одной из частей речи. В 8 классе и далее СЕ изучаются более подробно и системно. При переходе от ознакомительной части, где актуализируется ранее изученный материал и начинается приращение новых знаний, к базовой, где наблюдается функциональное усвоение СЕ и оптимизация речевой деятельности, и специализированной, где применяется технология дифференцированного обучения, происходит постепенное наращивание коммуникативной компетенции. В результате аккумуляции знаний и совершенствования речемыслительных процессов появляются интегративные новообразования, а накапливаясь, они ведут к интеграции общих образовательных результатов.

Цель каждого отдельного урока в нашей методической системе подчиняется главной цели программы развития коммуникативных умений и навыков обучающихся на основе коммуникативно-деятельностного и дифференцированно-интегративного подходов, которая является ориентиром не только для основного содержания, но и определяет выбор методов, средств и форм обучения, включая формы организации самостоятельной познавательной деятельности школьников (Приложение 2).

3.2. Сочетание технологий, методов и приёмов, средств и организационных форм обучения, направленных на формирование коммуникативной компетенции

В педагогической литературе можно встретить определение метода как способа деятельности учителя и учащихся; как совокупности действий и приёмов

работы; как пути, по которому учитель ведёт учащихся от незнания к знанию [168, с. 153]. Наиболее полное определение метода на наш взгляд даёт учёный И.Я. Лернер, понимавший под *методом* способ достижения цели обучения, представляющий собой систему последовательных и упорядоченных действий учителя, организующего с помощью определенных средств, практическую и познавательную деятельность учащихся по усвоению социального опыта [162].

Приём – частное применение метода, его реализация. Причём метод может быть и приёмом в другом методе. Иными словами, один и тот же приём может быть элементом разных методов, а один и тот же метод, в зависимости от условий обучения, может иметь разные наборы приёмов. Также один и тот же способ взаимодействия учителя и ученика в учебном процессе будет считаться методом или приёмом, в зависимости от того, какую функцию он выполняет.

Так, визуализация может выступать самостоятельным методом, а может быть составной частью другого метода для более рационального его использования. Например, если объяснение учителя сопровождается одновременным конспектированием того же материала на доске с помощью такого приёма, как скрайбинг (арт-конспектирование тезисов при помощи схематических рисунков-образов), то визуализация здесь функционирует как основной метод. В том случае, когда происходит обращение к визуализации в ходе другой работы, например отсылка учащегося к инфографике (сжатая информация в виде изображения, передающая смысловые данные с помощью графики) во время выполнения упражнения, визуализация задействуется как приём. Совокупность же всех методов и приёмов визуализации, визуально-технические способы передачи информации, структура содержания учебной информации и её наглядное представление, а также формы визуального мышления, направленные на интенсификацию обучения, составляют *технологию визуализации учебного процесса* [121].

Существуют разные классификации методов обучения. В разработанной нами методической системе мы опирались на трактовку метода, сформулированную, И.Я. Лернером, т. к. она полностью соответствует принципам

дифференцированно-интегративного подхода. За основу нами была взята классификация методов, разработанная отечественными педагогами, дидактами и методологами педагогики И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным в совместной работе, которая соответствует концепции содержания образования. Данная классификация строится на выборе способов передачи информации (словесные, наглядные, практические) с учётом характера учебно-познавательной деятельности обучающихся в процессе усвоения ими учебного материала, причём переход к каждому последующему методу сопровождается интенсификацией самостоятельной работы и творческой активности школьников [164]:

1. *Объяснительно-иллюстративные (информационно-рецептивные) методы обучения* – представляют собой предъявление знаний в готовом виде (беседа, сообщение учителя, лекция, демонстрация, изучение учебной литературы) для восприятия и осознания его обучающимся, логика изложения материала при этом может быть организована с привлечением индуктивных или дедуктивных аргументов. Такие методы имеют аксиоматичный характер и используются при введении нового знания для объяснения незнакомого материала. Большой плюс информационно-рецептивного метода состоит в его экономичности: за короткое время можно рассмотреть достаточно большой объём информации. Минусом метода считается довольно низкая активность школьников при доминировании восприятия над мышлением. Познавательная деятельность учеников при этом заключается в осмыслении, запоминании и воспроизведении полученной информации, т.е. обратная связь от учащихся поступает через реализацию репродуктивного метода.

2. *Репродуктивные (инструктивно-репродуктивные) методы обучения* – оправдывают себя на этапе закреплении материала (воспроизведение языкового материала с опорой на образец, выполнение задания по предложенному алгоритму или инструкции). Эти методы имеют алгоритмизированный характер и направлены на формирование умений применять известные знания путём многократных повторений изученного до полного его усвоения, при этом задействуется конвергентное мышление. Мерилом прочности усвоения знаний

является правильность их воспроизведения – репродукция. Несомненным плюсом репродуктивного метода является простота его применения, а также экономия времени при изучении теории. Однако, в учебном процессе репродуктивный метод должен сочетаться с другими методами, чтобы обеспечить переход обучающихся от преимущества знаний к более продуктивной деятельности.

3. *Продуктивные (творческие) методы обучения:* метод проблемного изложения, частично-поисковый/эвристический, исследовательский – ориентированы на создание собственного речевого продукта (конструирование предложений, построение высказываний, создание текста и др.), что требует включения дивергентного мышления.

Метод проблемного обучения считается переходным звеном от деятельности исполнителя к творчеству. Проблемный метод используется на том этапе обучения, когда учащиеся уже умеют применять известные алгоритмические способы решения, но ещё не научились самостоятельно находить решение проблемных задач определённого уровня сложности. Решение проблемной задачи данным методом становится для обучающихся средством перехода от неполного знания к более глубокому, всестороннему.

Целью проблемного обучения является не только освоение собственно информации как результата научного познания, но и пути её добывания (овладение способами познания). Следя за убедительностью доказательств учителя, обучающиеся наблюдают за процессом сведения проблемы на нет, они перенимают опыт разрешения проблемного вопроса, расширяют своё кругозор, приобретают навыки логического анализа и осваивают инструменты критического мышления, высказывают своё мнение или озвучивают появившиеся у них сомнения, уточняющие вопросы, предложения по решению проблемы и т. д. Особенно деятельное соучастие обучающихся обнаруживается на этапах решения проблемы, требующих опоры на уже имеющиеся знания. Учитель также контролирует, насколько внимательно дети следят за его рассуждениями, поэтому он задаёт вопросы, активизирующие включённость учащихся в поисковый процесс и создающие условия для решения проблемы совместными усилиями. В

этой связи точнее будет называть данный метод диалогическое проблемное изложение.

В дальнейшем сформированные таким образом навыки активной умственной деятельности помогут обучающимся самостоятельно применять те же стратегические принципы как в аналогичной ситуации, так и в новых условиях, что способствует формированию УУД и личностному развитию.

Частично-поисковый метод (эвристический) представляет обучающимся возможность принять активное участие в разрешении определенной учебной проблемы, действуя самостоятельно на отдельных этапах работы (эвристическая беседа, совместная разработка плана исследования проблемы, самостоятельная работа учащихся на отдельных шагах решения проблемы и др.). Проблема определяется учителем, который организует поиск новых знаний, необходимых для решения проблемной задачи. Знания больше не предлагаются учащимся в готовом виде, их нужно добывать самостоятельно. На текущем этапе учащиеся ещё не готовы пройти весь путь решения проблемы от начала до конца, поэтому учитель дробит выполнение поставленной задачи на отдельные шаги, прохождение которых требует от учеников поиска путей решения под руководством учителя. Каждый шаг предполагает вовлечение обучающихся в активную творческую деятельность, в результате которой рождается новое знание или принимается нестандартное решение с помощью уже имеющегося арсенала ЗУНов. Те шаги, для самостоятельного совершения которых у школьников не хватает ЗУНов, проделывает учитель, подробно всё комментируя, как в проблемном методе. Иными словами, решение учащимися проблемной задачи частично-поисковыми методами не ограничивается их уровнем актуального развития (УАР), задействуется зона ближайшего развития (ЗБР), достижение которой возможно только в результате совместной деятельности со взрослым [145]. При использовании эвристического метода безусловно повышается степень самостоятельности рассуждений при анализе языковых явлений и градус инициативности школьников при решении отдельных проблемных заданий, но своего собственного видения целостного решения проблемы всё ещё нет.

Учителю постоянно приходится подталкивать мысль ученика в правильном направлении, с помощью подводящего диалога приближаться к открытию решения проблемы и в конце делать выводы. В итоге удаётся сформировать у обучающихся осознанные прочные знания и наметить следующую точку роста.

Исследовательский метод (поисковый) призван обеспечить полноценное включение учащихся в творческую поисковую деятельность в процессе научного познания. Исследовательский метод максимально приближен к научно-исследовательской деятельности, поэтому может быть применён на этапе готовности обучающихся действовать самостоятельно. В отличие от частично-поискового метода здесь учитель только предлагает решить проблемную ситуацию, всё остальное выполняется школьниками самостоятельно: формулировка проблемы, установление противоречий, выдвижение гипотезы, разработка плана исследования, самостоятельное добывание знаний в процессе исследования проблемы, определение средств для достижения результата, разрешение проблемного вопроса за определённый отрезок учебного времени, проверка гипотезы и оценивание полученных результатов. Деятельность учителя сравнима с жестами дирижёра, с помощью которых он держит постоянный контакт с оркестрантами и управляет оркестром: подаёт сигналы, когда и кому вступать; обозначает наиболее существенные элементы композиции; побуждает музыкантов играть слаженно; выделяет завершающий аккорд, чтобы не получилось какофонии. Оркестранты имеют не одинаковые таланты и достижения, но, чтобы музыкальное произведение звучало как единое целое, все поделены на небольшие группы, каждая из которых исполняет свою партию. Выступлению на концерте предшествуют многочисленные репетиции, на которых оттачивается мастерство игры. Этим процессом также руководит дирижёр, но сам он ни на каком инструменте не играет. Так и при использовании исследовательского метода роль учителя сводится к «дирижированию», оперативному управлению детским коллективом в его познавательной деятельности.

Если на уровне объяснительно-иллюстративного метода учитель был ретранслятором знаний, то теперь он становится консультантом, координатором, организатором учебного процесса. Если на уровне репродуктивного метода самостоятельность школьников была ограничена рамками заданного шаблона, то в исследовательской деятельности творческие возможности очень широки. На уровне частично-поискового метода учитель отмечает, какие способности обнаружили учащиеся и какие нужно формировать и развивать; какими УУД и в каком объёме предстоит овладеть каждому: личностными, познавательными, регулятивными или коммуникативными. Учитывая индивидуальный прогресс и отставание обучающегося, учитель формирует мини группы, объединяя детей с похожими характеристиками, и распределяет между ними «партии» в поиске решения одной общей проблемы таким образом, чтобы каждая мини группа понимала задачи других мини групп, а свою долю работы расценивала как составную часть совместного исследования.

Если сузить поисковые задачи до предметного уровня, то суть метода исследования состоит в постановке проблемного вопроса касательно конкретного языкового факта, в процессе поиска путей решения к которому обучающиеся самостоятельно анализируют языковые явления; сами определяют, каких знаний по русскому языку им не хватает для раскрытия проблемы, и находят способы их добывания; с помощью добытых новых знаний ребята делают свои большие и маленькие открытия, от авторской формулировки грамматического правила до создания собственного речевого продукта.

В рамках выполнения большого проекта каждый урок – это мини-проект, этап подготовки – как репетиция, защита проекта – как выступление. Это очень эффективный, но времязатратный метод, который требует немало энергии и эмоциональной отдачи как от учителя, так и от учащихся. Занимаясь исследовательской деятельностью, ученики обретают навык правильного распределения времени, овладевают методами научного познания, приобретают глубинные знания, накапливают опыт самостоятельной творческой работы, привыкают высказывать и обосновывать своё мнение, учатся активно

взаимодействовать со своими сверстниками для достижения общей цели, что способствует становлению активной жизненной позиции.

Выбор перечисленных методов обучения зависит от степени сформированности когнитивных и творческих способностей обучающихся, а также от уровня их подготовленности к самостоятельной работе. Поэтапность внедрения данных методов является также обоснованием для дифференцированной работы в классе. Всегда в классе есть учащиеся, которые осваивают учебный материал быстрее, поэтому им рекомендуется давать более сложные задания раньше, чем другим, чтобы не разрушалась мотивация учебно-познавательной деятельности и не угасал интерес к предмету. Дифференциация может охватывать план содержания, как, например, это предлагалось сделать в описании метода исследования (в рамках одного метода подгруппам даются задания разного уровня сложности), или методы обучения, когда подгруппам с разной успеваемостью по предмету может быть предложен к проработке различными методами один и тот же материал. Возьмём, к примеру, предложение из учебника 8 класса под научной редакцией Н.М. Шанского (Упр. 111) [238; 66] и подберём к нему задания, используя разные методы (Таблица 8): *Его рукописная комедия («Горе от ума») произвела неописанное действие и вдруг поставила его наряду с первыми нашими поэтами. (А.С.Пушкин):*

Таблица 8. Дифференцированные задания

Репродуктивный метод	Частично-поисковый метод	Поисковый метод
<p>Задайте вопросы к выделенным словам. Укажите их морфологические признаки и роль в предложении. <i>Его рукописная комедия произвела неописанное действие и вдруг поставила его наряду с первыми нашими поэтами.</i> В самом задании содержится инструкция: 1) даны слова, к ним нужно подобрать правильные вопросы;</p>	<p>Найдите в предложении местоимения. Докажите, что они являются омонимичными формами разных местоимений. Определите, одинаковы ли их роли в предложении. <i>Его рукописная комедия произвела неописанное действие и вдруг поставила его наряду с первыми нашими поэтами.</i> Учащиеся самостоятельно сравнивают морфологические признаки омонимичных форм неизменяемого</p>	<p>Найдите в тексте Упр. 111 предложения, которые присоединяются к предыдущему с помощью притяжательного местоимения. Сравните эти предложения и выпишите одно из них, в котором присутствует омонимичная форма личного местоимения. Обоснуйте свой выбор. Перед учащимися ставится проблемный вопрос, далее они ищут ответ на него самостоятельно: сами задают параметры поиска предложений</p>

<p>2) вспомнить характерные признаки местоимений из курса морфологии и определить, к какой части речи следует отнести выделенные слова;</p> <p>3) обратиться к частичному синтаксическому разбору и подчеркнуть выделенные слова как члены предложения.</p>	<p>притяжательного местоимения <i>его</i> и форму В.п. ед.ч. (<i>его</i>) личного местоимения <i>он</i>; определяют, что эти местоимения выступают разными членами предложения, и на основании этого делают вывод, что у них разная синтаксическая функция. Все свои умозаключения ученики выстраивают в логической последовательности: тезис, доказательство, вывод (текст-рассуждение). Несмотря на большую, по сравнению с репродуктивным методом, долю самостоятельности в работе, промежуточные шаги уже выполнены, что отражено в задании: заранее известно, что местоимения различаются морфологическими признаками.</p>	<p>с характерным признаком (таких предложений в тексте два); вычлениют из них то одно, которое соответствует заявленным требованиям (причём в обоих предложениях местоимение <i>его</i> встречается неоднократно); выбирают способы действий для доказательства, что формы местоимений омонимично (в задании не содержится отсылки к определению морфологических признаков или синтаксической функции), а также отыскивают убедительные аргументы в пользу своего вывода. В конце обучающиеся оформляют свои мысли в логично организованной последовательности в форме текста-рассуждения.</p>
---	---	--

Среди методистов, учителей и педагогов бытует мнение, будто активной самостоятельной познавательной деятельности можно добиться только продуктивными методами обучения. Нельзя не согласиться, что на уровне продуктивных методов в процессе творческого поиска формируется высший уровень мышления – креативное мышление – мышление вне рамок. Однако условия для развития активности и самостоятельности мышления в определённой мере обеспечиваются и на уровне объяснительно-иллюстративного, и на уровне репродуктивного методов обучения. При изучении синтаксиса требуется освоить большой по объёму грамматический материал, а самым экономичным по времени методом признан объяснительно-иллюстративный, задающий информационно-знаниевый вектор обучения. Репродуктивный метод предназначен для формирования и совершенствования практических умений и навыков, которые вырабатываются в результате многочисленных повторов, регулярных упражнений и частых тренировок. Практика использования на уроках по русскому языку объяснительно-иллюстративного и репродуктивного методов обучения вполне

закономерна не только потому, что это он наиболее экономичны. Названные методы отвечают за приобретение учащимися знаний, умений и навыков, без которых не мыслится формирование ни одной компетенции.

Учитывая, что экспериментальная работа проводилась в классах с полиэтническим составом учащихся, содержание обучения связано преимущественно с репродуктивным методом, который ограничивается воспроизведением знаний. Реже применялся метод проблемного обучения, обладающий большим развивающим потенциалом для формирования творческой языковой личности, которая способна находить пути решения в различных проблемных ситуациях с помощью логического и критического мышления, накапливать и систематизировать знания, анализировать свои действия и давать им самооценку. Это удавалось сделать благодаря специально созданным дифференцированным заданиям, содержащим в себе проблемный вопрос, частично-поискового и поискового характера, примеры которых приведены в таблице (Таблица 8). Как видно из таблицы, результатом процесса решения поисковой задачи становится конкретный речевой продукт, созданный обучающимися, – текст-рассуждение, что способствует не только формированию навыков исследования и анализа языковых явлений, в частности, но и развитию связной речи, в целом [130].

Эксперимент показал, что учащиеся, плохо или слабо владеющие русским языком, с большим трудом могут подкреплять своё мнение доводами и аргументированно обосновывать свою позицию. Однако именно способность организовывать собственную речь считается объективным показателем владения русским языком, поэтому очень важно развивать эту способность, начиная с объяснительно-иллюстративного метода, с помощью которого даются характерные черты разных функционально-смысловых (коммуникативно обусловленных) типов речи (ФСТР) как способов изложения (описание, повествование, рассуждение), разбираются отличия типов речи от функциональных стилей речи (разговорный, публицистический, официально-деловой, научный, художественный), демонстрируется образец композиции и

примеры текста-рассуждения. При дифференциации заданий учащимся, которые затрудняются самостоятельно составить текст-рассуждение (продуктивный метод), можно предложить работу с текстом-рассуждением репродуктивно-продуктивным методом:

Прочитайте отрывок о времени создания «Слова о полку Игореве» и докажите, что способ его изложения – текст-рассуждение. Определите, к какому функциональному стилю принадлежит текст. Обоснуйте свой ответ.

«Слово о полку Игореве» было создано вскоре после событий Игоревы похода. Оно написано под свежим впечатлением от этих событий. Это не историческое повествование о далеком прошлом – это отклик на события своего времени, полный еще не притупившегося горя. Автор «Слова» обращается в своем произведении к современникам событий, которым эти события были хорошо известны. Поэтому «Слово» соткано из намеков, из напоминаний, из глухих указаний на то, что было еще живо в памяти каждого читателя-современника.

Есть и более точные указания в «Слове о полку Игореве» на то, что оно написано вскоре после описываемых событий. В 1196 году умер «буй тур» Всеволод, в 1198 году Игорь Святославич сел на княжение в Чернигове, не раз ходил перед тем вновь на половцев, но все это осталось без упоминаний в «Слове о полку Игореве». Не упомянуты и другие события русской истории, случившиеся после 1187 года. В частности, автор «Слова» в числе живых князей называет умершего в 1187 году Ярослава Осмомысла галицкого: к нему автор «Слова» обращается с призывом «стрелять» в Кончака «за землю Рускую, за раны Игоревы, буего Святъславича». Отсюда ясно, что «Слово» написано не позднее 1187 года; но оно не могло быть написано и ранее 1187 года, так как оно заключается «славой» молодым князьям, в том числе и Владимиру Игоревичу, только в том же, 1187 году, вернувшемуся из плена. Поэтому можно думать, что «Слово о полку Игореве» написано в 1187 году. [166].

Примерный ответ: Данный отрывок относится к тексту-рассуждению, т. к. использован логический принцип организации текста с использованием

трёхчастной модели: тезис (положение) – доказательства (аргументы) – вывод (демонстрация). Текст принадлежит к научному стилю, т.к. изложение фактических данных в нём отличается точностью (Пример из текста: *В 1196 году умер «буй тур»*), логичностью (Пример из текста: *Отсюда ясно, что...*), тезисностью (Пример из текста: *...это отклик на события своего времени...*), чёткой последовательностью (Пример из текста: *Есть и более точные указания...*); практически отсутствуют эмоционально-экспрессивные языковые средства; употреблённая лексика характеризуется общеупотребительностью, общенаучностью, терминологичностью.

Таким образом, на первом этапе предлагаются задания рецептивного характера (наблюдение и анализ готового материала), которые определяют готовность обучающихся переходить к более сложным видам работы – репродуктивным и продуктивным упражнениям.

Учитывая то, что из всех вариантов форм аудиторной работы мы ограничились только уроком, а из внеаудиторной работы обращались лишь к домашнему заданию при его проверке, мы выбрали классификацию форм организации обучения по количеству и характеру взаимодействий обучающихся: индивидуальная, фронтальная, групповая, коллективная. Примеры выделенных форм работы на уроке представлены в технологических картах (Приложение 2). Остановимся на конкретизации понимания термина «организационная форма» в контексте образовательной действительности, предложенной отечественными педагогами-теоретиками М.И. Махмутовым и С.А. Смирновым: *организационная форма обучения* может представлять собой педагогическую технологию; быть формой учебной деятельности учащегося; выбираться как форма организации текущей учебной работы класса или группы. Для нас актуально последнее, т. к. в поле нашего методического зрения попадает класс с полиэтничным составом, в котором можно выделить такие группы обучающихся, как билингвы и инофоны. Поэтому мы будем придерживаться определения С.А. Смирнова, который формой обучения называл «способ организации деятельности учащихся, определяющий количество и характер взаимосвязей участников процесса обучения» [266, с. 281].

Полиэтническое пространство класса требует от учителя поиска новых форм работы. Часто бывает просто необходимо адаптировать содержание параграфа, изменять привычную формулировку определений, разрабатывать дополнительные материалы уроку.

Для того, чтобы грамотно подойти к решению вопроса по отбору грамматического материала для дифференцированной работы, необходимо учесть уровень владения русским языком, степень развитости речевых способностей, этап формирования коммуникативной компетенции. Основными способами первичной подачи материала грамматического блока выступают правила и теоретические комментарии, схемы и таблицы, речевые ситуации и контекст, речевые модели и образцы. Причём, сначала предъявляется речевой образец, затем – схема или таблица, далее идёт работа с мини-текстом, умение использовать изучаемую грамматическую конструкцию в диалоге и лишь на заключительном этапе предлагаются книжные тексты разных стилей и жанров.

Расхождение методик РКР и РКН априори исключает выбор линейной модели изучения синтаксиса, при которой все последовательно переходят от изучения одной темы к другой, не испытывая никаких сложностей и одинаково усваивая учебный материал. Воплощения разветвлённой модели обучения в школьной практике можно добиться с помощью дифференцированно-интегративного подхода, когда дифференцированные по уровням сложности задания предлагаются в формате микрообучения (как информационные порции), а промежуточная и итоговая интеграция учебного материала (в конце все должны прийти к одной финишной точке с оптимальным результатом) позволяет оставаться в рамках школьной программы.

Отдельно стоит сказать о компьютерах как многофункциональных обучающих устройствах, которые открывают путь не только к источникам знаний, но и располагают всеми необходимыми инструментами для формирования умений и навыков, что служит развитию обучающихся. Это приобретает особую важность в свете новой концепции ФГОС, ориентированной на деятельностный характер учебного процесса: качество приобретённых знаний

оценивается с позиции того, что школьник умеет и может с ними делать. Внедрение современными общеобразовательными школами информационных коммуникационных технологий (ИКТ), электронных образовательных ресурсов (ЭОР) и цифровых образовательных ресурсов (ЦОР), как частного случая ЭОР, в учебный процесс закономерно. По мнению академика В.П. Беспалько, влияние информатизации (компьютеризации) образования на педагогическую мысль настолько велико, что следующей вехой в истории развития педагогики может стать компьютерика, которая внесёт глобальное изменение в образовательную систему третьего тысячелетия, сделав партнёром ученика не учителя, а информационную систему [35]. Действительно, с помощью ИКТ можно существенно повысить мотивацию школьников к обучению. Во-первых, большинство компьютерных обучающих программ построено так, чтобы пользователь-обучающийся на любом шаге решения учебной задачи смог одним кликом вызвать всплывающее окно со справочным материалом, с помощью которого становится возможным продолжать решать проблему до полного её снятия, благодаря чему получается избежать ситуаций неуспеха, обусловленных неполным или неверным пониманием учебного материала. Во-вторых, обучающая программа (ОП) способствует развитию рефлексивного осознания результатов своей деятельности, представленных визуально системой, и предусматривает адекватную систему оценивания полученного продукта путём поощрения правильных решений задач (бонусы, знаки отличия, статусы и т. п.), а при неправильном решении – определить, где именно была совершена ошибка, и внести необходимую коррекцию.

Смешанное обучение (blended learning), совмещающее работу класса с личным участием учителя (face-to-face learning – дословно *лицом к лицу*) ЭОР и ЦОР, только начинает внедряться в российское образовательное пространство. Чтобы привить ученикам потребность использовать ИТ в образовательных целях, требуется помощь компетентного учителя, грамотного и квалифицированного специалиста, способного продемонстрировать расширенные возможности ИТ не только в плане предъявления учебной информации, но и в плане раскрытия

способностей обучающихся, активизации их умственной деятельности. Проблема умения работать с информацией обоюдоострая, т. к. и от учителя ожидается владение методами и приёмами создания и использования ИКТ.

Роль программированного, дистанционного и других форм электронного обучения (англ. E-learning, сокращение от англ. Electronic Learning) всё больше возрастает со стремительным развитием КТ. Это меняет и содержание деятельности учителя: при переходе на адаптивную модель обучения он становится не просто наставником, а модератором информационного обмена между участниками учебного процесса, организатором поиска различных источников информации по изучаемому предмету в информационно-образовательной метасреде и разработчиком новых ИТ обучения, что создаёт условия для реализации его творческого потенциала, с одной стороны, но также требует достаточного уровня информационно-технологической грамотности – с другой. Следует остановиться на трактовке термина «технология». В узком смысле, как определено в словаре-справочнике: «Технология – совокупность методов и инструментов для достижения желаемого результата» [198]. Так следует понимать любую технологию обучения. В этом случае технология также будет включать в себя способы передачи информации и режим работы с информацией, последовательность действий при обработке информации, о чём уже говорилось в начале данного параграфа. В зарубежных источниках технологию понимают более широко, что также отражено и в тематическом словаре-справочнике, к которому мы уже обращались: «...в широком смысле – применение научного знания для решения практических задач» [198].

Наряду с ИТ и информационной грамотностью требованием нашего времени становится технология визуализации и визуальная грамотность (*visual literacy*), которая понимается нами как способность осознанно и творчески воспринимать и адекватно, в терминах компетентного оценивания социально-культурной действительности, интерпретировать визуальный ряд [261]. Всё это – неперемные составляющие инновационного мировоззрения, которое можно определить, как видение мира в постоянном развитии, восприятие инноваций, как

части процесса этого развития, ориентир на прогресс. Следует различать понятия «смотрение» и «видение»: первое связано с бездеятельным созерцанием (пассивное восприятие), а второе – с задачей «обнаружить тот контекст, в котором это изображение выступает» (активное восприятие). Соответственно, адекватным видением визуального образа мы называем прочтение его, как текста, с преломлением через призму собственного опыта мировосприятия.

Обучающимся-инофонам при выполнении индивидуальных заданий во время экспериментального обучения предлагались составленные нами визуальные опоры (Приложение 3), которые всегда были под рукой как шпаргалки-подсказки.

Новой реальностью века цифровых технологий становится ускорение темпа жизни, обработка необъятного количества данных за ограниченный отрезок времени, фрагментарное восприятие информации, клиповое мышление. Современные школьники – преимущественно визуалы, которым легче запомнить яркие образы, краткие цепляющие заголовки, эффектные кадры, как в рекламе. При разработке методической системы мы не раз задавались вопросом, как презентовать учебный материал классу сегодня, чтобы идти в ногу со временем и следовать основным дидактическим принципам, которые до сих пор не утратили своей актуальности. Визуализация обучения с использованием современных ИТ отчасти снимает эти противоречия и позволяет уделить внимание формированию метапредметной компетенции, которая даёт возможность использовать технологии визуализации не только на других предметах в школе, но и во внешкольной деятельности. Несколько уроков было проведено нами по модели «Перевернутый класс», которая предполагает изучение темы «наоборот», т. е. дома обучающиеся должны были изучить теоретический материал по новой теме в асинхронном режиме, обращаясь только к электронным курсам, в частности на платформе Coursera. Обучающимся предлагалось посмотреть видео с объяснением правил, законспектировать информацию в технике скрайбинг, а в классе закрепить изученное самостоятельно на практике, в процессе выполнения упражнений.

Вытеснение традиционной системы образования инновационной обусловлено переходом от постиндустриального общества [334] к информационному, при котором знания становятся высшей формой информации. Новая концепция образования направлена и на расширение диапазона межкультурного диалога, что особенно важно для формирования коммуникативной компетентности личности. Образование начинает играть огромную роль, т. к. оно становится основным условием развития личности в новой образовательной парадигме, привязанной к реалиям информационного общества. Образовательные технологии постепенно вытесняют обучающие практики. Такая эволюция образовательной системы требует совершенствований в деятельностном аспекте процесса выработки новых знаний, прогрессивных изменений в способах их передачи и перехода на более технологичный уровень усвоения знаний.

3.3. Система упражнений, направленных на формирование коммуникативной компетенции

Не выходя за рамки аудиторной работы, ведущим средством обучения мы оставили учебник. Структура всех учебников, какой бы комплект из федерального перечня мы ни взяли, одинакова: теоретический материал (правила, памятки, справки, таблицы) предшествует упражнениям на отработку. Под упражнением в школьной практике понимается, во-первых, дидактический материал к каждому тематическому блоку для преобразования знаний в умения и навыки; во-вторых, это традиционный вид учебной деятельности обучающихся, в основе которого лежит принцип многократного применения знания на практике с целью выработки речевых умений и навыков.

В связи с тем, что наша методическая система опирается на классификацию методов И.Я. Лернера – М.Н. Скаткина, в общем плане за основу мы берём классификацию упражнений Л.П. Федоренко, которая наилучшим образом

вписывается в общую концептуальную структуру нашей методической системы. Так же, как и в типологии методов, упражнения расположены по принципу возрастающей сложности, отражают градацию языковых и речевых умений школьников, что особенно актуально в классах с полиэтническим составом обучающихся. Л.П. Федоренко считает упражнение теоретико-практическим методом, в нашем понимании виды упражнений – это приёмы внутри соответствующих методов. Названия видов упражнений по классификации Л.П. Федоренко дублируют названия методов, подробное описание которых представлено в разделе 3.2., что позволяет нам говорить об уровневой соотнесённости методов и упражнений как приёмов этих методов: рецептивные, репродуктивные и продуктивные упражнения. Существенное различие между этими видами упражнений состоит в нацеленности либо на получение, либо на выдачу информации, что обусловлено запросом метода обучения, с которым соотносится вид упражнения, на сбор или обработку учебной информации.

Рецептивные упражнения сводятся к восприятию готового языкового материала во время слушания (аудирования) или чтения и могут быть языковыми и речевыми. При обращении к темам, посвящённым изучению синтаксиса, с их помощью формируются навыки узнавания и понимания грамматических конструкций при восприятии на слух, а в речи эти навыки закрепляются и совершенствуются при чтении текстов. Сущность заданий в упражнениях данного типа выражается в словах: прочитайте, найдите, отметьте, подчеркните, выделите графически и т. п.

Рецептивные упражнения немало способствуют стимулированию всех видов речевой деятельности, так что не стоит недооценивать их пользу. Внешняя (практическая) деятельность учащихся при выполнении рецептивных упражнений не выглядит слишком активной, но их внутреннюю (умственную, психическую) деятельность пассивной назвать нельзя. В восприятии речи задействованы такие мыслительные операции как анализ, синтез, абстракция и конкретизация, умозаключение, сравнение, обобщение, классификация, систематизация, а также

мнемонические процессы запоминания, сохранения в памяти, узнавания, припоминания.

В процессе обучения следует учитывать индивидуальные особенности восприятия и интерпретации информации обучающихся. Выполняя рецептивные упражнения, обучающиеся классов с полиэтническим составом могут оказаться в неравных условиях обучения из-за разницы в восприятии одного и того же материала русскоязычными обучающимися вследствие несовпадения национальных картин мира, с одной стороны, и различия модальностей (ведущих каналов восприятия информации) – с другой. В свете теории нейролингвистического программирования (НЛП) при приёме информации задействуются три основных канала восприятия: визуальный, аудиальный, кинестетический, один из которых будет приоритетным у каждого человека. На этом основании все люди делятся на визуалов, аудиалов и кинестетиков. Если обучение строится без учёта ведущего канала восприятия всех детей в классе, а именно через него поступает основной поток информации, то большая её часть будет потеряна. Чтобы обеспечить доступность материала и прочность его усвоения для учащихся с разным типом восприятия, есть два способа презентации нового знания: 1) дифференцированная работа с текстом, которая даст возможность визуалам его читать, аудиалам слушать, а кинестетикам делать в нём пометки; 2) выполнение заданий полисенсорного характера, с одновременным использованием всех трёх модальностей.

Репродуктивные упражнения назначены для устного или письменного воспроизведения прочитанного или воспринятого на слух языкового материала, включая его сужение и расширение, обобщение или видоизменение. В процессе выполнения упражнений такого типа происходит извлечение из памяти необходимого языкового материала и его трансформация в новых условиях, формирование репродуктивных речевых навыков употребления синтаксических конструкций, применение грамматических правил на практике. Задание к упражнениям может начинаться со слов: напишите, выпишите, допишите, дополните, замените (одно на другое), видоизмените, сократите, добавьте,

заполните пропуски, перескажите (письменным вариантом пересказа является изложение) и т. п.

В основе репродуктивных упражнений лежит дедуктивный принцип перевода знаний в плоскость умений и навыков, т. е. это путь от знаний к умениям и навыкам: получив информацию из уст учителя или самостоятельно из учебника, ученики закрепляют принятое знание, выполняя упражнения, мысля при этом конвергентно.

Продуктивные упражнения требуют от детей творческого подхода к решению поставленной перед ними задачи, создания собственного речевого продукта не алгоритмизированным способом, обращаясь к дивергентному мышлению. Если с помощью репродуктивных упражнений происходит формирование репродуктивных навыков, то продуктивные упражнения позволяют эти навыки совершенствовать. Ключевыми словами в заданиях продуктивных упражнений могут быть следующие: подберите, запишите, напишите, расскажите, сравните, докажите.

Выполнение продуктивных упражнений, в отличие от репродуктивных, основано на индуктивном принципе соотнесений знаний, умений и навыков, т. е. идём от умений (или навыков) к получению нового знания: сначала наблюдаем и тестируем языковое явление в различных связях и условиях, затем приходим к какому-то выводу о нём.

Данные поуровневые требования к выполнению упражнений соотносимы не только с методами обучения, но также и с уровнями усвоения знаний, предложенными В.П. Беспалько [36]:

- 1) ученический – деятельность по узнаванию (рецепция);
- 2) алгоритмический – деятельность по решению типовых задач (репродукция);
- 3) эвристический – деятельность, связанная с выбором действия (частичный поиск);
- 4) творческий – деятельность по поиску решения (исследование).

Овладение коммуникативной компетенцией происходит постепенно, что обусловлено этапом обучения и его целью. В соответствии с выбранными методами ступенчатого обучения (по И.Я. Лернеру - М.Н. Скаткину), соотносимыми с иерархичной типологией упражнений (по Л.П. Федоренко) и уровнями усвоения знаний, сводящимся к следующей последовательности: перцепция → репродукция → частичный поиск → самостоятельное исследование, выделяются следующие уровни сформированности коммуникативной компетенции (по В.И. Тесленко и С.В. Латынцеву в авторской трактовке) [276]:

1) базовый уровень (становление и формирование коммуникативной компетенции) – отличается ограниченной самостоятельностью обучающихся при демонстрации своих коммуникативных умений и навыков: устное (аудирование) и письменное (чтение) восприятие материала, пересказ, заучивание, репродуктивный уровень заданий;

2) оптимально-адаптивный (формирование коммуникативной компетенции) – характеризуется нерегулярной готовностью учащихся, обладающих видимым креативным потенциалом, к самостоятельному проявлению владения отдельными компонентами коммуникативной компетенции;

3) творческо-поисковый (формирование и развитие коммуникативной компетенции) – выражается в готовности самостоятельно решать проблемные задачи благодаря достаточно развитой коммуникативной компетенцией;

4) рефлексивно-оценочный (формирование, развитие и совершенствование коммуникативной компетенции) – определяется самостоятельностью выбора интересующих обучающихся проблем и организацией коммуникативных ситуаций для их разрешения.

Следует понимать, что формирование коммуникативной компетенции (КК) – это длительный процесс, отличающийся системным целенаправленным характером, и рассчитанный на весь период обучения русскому языку в школе.

Также необходимо учитывать тот факт, что логику системы русского языка русскоязычные обучающиеся воспринимают непосредственно, а ученики-инофоны опосредованно – через призму языка первичного усвоения, что иногда

приводит к положительному (трансференция), но чаще всё же к отрицательному (интерференция) переносу закономерностей из родного языка в русский. Зная, с какими типичными трудностями сталкиваются обучающиеся-инофоны при изучении синтаксиса русского языка, учитель может спрогнозировать, где возможно возникнут ошибки, и организовать работу по преодолению интерференции с использованием упражнений:

1) упражнения, направленные на предупреждение и купирование проявления интерференции на синтаксическом и морфологическом уровнях системы русского языка: языковые аспектно-аналитические (наблюдение и анализ проблемных СЕ в связи с морфологией, синтаксический разбор с указанием способов выражения главных членов и др.), предречевые (подстановочные, задания по образцу и др.);

2) упражнения, направленные на предупреждение и купирование проявления интерференции в речевой деятельности: условно-речевые (трансформационные с синонимическими заменами, ответы на вопросы, пересказ, изложение и др.), подлинно речевые (ситуативные, коммуникативные, сочинения и др.).

При изучении предложения особое внимание следует уделить семантическому, структурному и коммуникативному аспектам. Это означает, что в процессе анализа рассматриваются особенности лексического наполнения, смысловая и семантическая оценка, а также особенности употребления предложений в разных речевых ситуациях. Таким образом, предложение анализируется как единица языка и единица речи. Школьники усваивают, что характерным признаком предложения, в отличие от других СЕ, является наличие грамматической основы из двух главных членов в двусоставных предложениях или из одного главного члена в односоставных предложениях. Подлежащее и сказуемое связаны между собой предикативной связью. Показателями связи являются формы слов, служебные слова, порядок слов и интонация.

Последовательность различных по коммуникативной значимости частей высказывания регулируется порядком слов. В русском языке порядок слов в

предложении относительно свободный, в то время как в родных языках, в частности в тюркских языках, порядок слов постоянный: сказуемое располагается в конце предложения. Знакомство с порядком слов в русском предложении проходит на практической основе при выполнении специальных упражнений или анализа текста. В русском языке различается прямой порядок слов и обратный (инверсия). Инверсия может использоваться для оформления вопроса в вопросительных предложениях, как средство межфразовой связи в тексте, рассматриваться как выразительное средство языка: *И вот однажды зашла речь об освоении новых земель в другие времена, в других странах, о поселении людей, приходивших из-за моря на другие материки. Вот тогда-то и возник замысел романа. (Р.А. Штильмарк); Как шёл домашний костюм Обломова к покойным чертам лица его и к изнеженному телу!(И.А. Гончаров);*

Белеет парус одинокой

В тумане моря голубом!..

Что ищет он в стране далекой?

Что кинул он в краю родном?..

(М.Ю. Лермонтов)

При характеристике членов предложения наиболее частыми и устойчивыми являются ошибки в согласовании прилагательного с существительным. Объясняется это тем, что в родных языках определения с определяемыми словами не согласуются ни в роде, ни в числе, ни в падеже. Поэтому тема «Определение» является очень важной и наиболее трудной для нерусских учащихся. Следует также обратить особое внимание на согласование порядковых числительных, причастий, местоимений, по форме схожих с прилагательными, с главным словом – существительным. Основное упражнение – склонение словосочетаний. При изучении этой темы важно учитывать, что в родных языках определение всегда стоит перед определяемым словом, а в русском языке определения могут стоять до и после определяемого слова. Например:

На солнце темный лес зардел, Буря мглою небо кроет,

*в долине пар белеет тонкий,
и песню раннюю запел
в лазури жаворонок звонкий*

(В. А. Жуковский)

*Вихри снежные крутя;
То, как зверь, она завоет,
То заплачет, как дитя,
То по кровле обветшалой,
Вдруг соломой зашумит,
То, как путник запоздалый,
К нам в окошко застучит.*

(А.С. Пушкин)

При изучении темы «Главные члены предложения» учащимся трудно понять, что в качестве членов предложения могут выступать сочетания слов (три сестры, два товарища, несколько человек, много народа, женщина с ребёнком, брат с сестрой, сломя голову). Также у них часто возникают затруднения в выборе формы числа сказуемого в предложении с подлежащим, выраженным собирательным существительным. Этот вопрос требует специального пояснения, поскольку он затрагивает сферу использования таких конструкций.

При поступлении ребёнка-инофона в класс с полиэтническим составом обучающихся он оказывается в одном коллективе с русскими сверстниками, с которыми ему приходится вступать в коммуникативный контакт, в новой для него языковой среде, пытаясь овладеть навыками общения на чужом для него языке [38].

Основная цель организации работы по речевому развитию обучающихся-инофонов состоит в обучении их устной и письменной речевой деятельности.

Существует 4 вида речевой деятельности: слушание (аудирование), говорение, чтение, письмо. Первые два составляют устную речь, последние – письменную. Также чтение и аудирование относят к рецептивным видам деятельности, а говорение и письмо – к продуктивным. По статистике, 70 % бодрствования человек проводит в речевом общении, из них 45% приходится на слушание, 30% – на говорение, 16% – на чтение, 9% – на письмо.

С методической точки зрения, к развитию речи учащихся-инофонов следует подходить, включая в урок задания для развития всех видов

(одновременно или поочерёдно) речевой деятельности, причём, для чтения следует подбирать образцы текстов, содержащие языковой материал, которым должен овладеть ученик [170, с. 9–11]; с другой стороны, необходимо создавать условия для собственного речетворчества школьника, в котором он сможет обратиться к уже усвоенным языковым средствам. Иными словами, работа с текстом на уроках по русскому языку предполагает как обращение к готовому текстовому материалу, так и включение творческих заданий на составление обучающимися собственных текстов.

В обучении РКИ или РКН важно задействовать все виды речевой деятельности [132]. Передаваемая информация становится доступна через чтение и слушание диалогов (или полилогов) и монологов. Не менее важно научить самостоятельному выстраиванию мыслей в устной (говорение) и письменной речи. В этом состоит суть методики комплексного развития всех четырёх видов речевой деятельности.

Для обучающихся-инофонов с базовым уровнем сформированности КК серьёзные трудности вызывает самостоятельное выполнение домашнего задания (родители также не в силах помочь своим детям разобраться с заданиями к упражнениям, т. к. сами не владеют русским языком на должном уровне). Если на уроке не уделить достаточно внимания отработке заданий, аналогичных тем, что встретятся в упражнениях на дом, и не уточнить трактовку домашнего задания, едва ли мы сможем ожидать успешное выполнение домашнего задания данным контингентом учащихся.

Несомненно, работа по снятию трудностей усвоения СЕ должна носить систематический характер и проводиться на протяжении всего учебного года.

Мы предлагаем следующий *комплекс языковых и речевых упражнений и заданий*, способствующий развитию всех четырёх видов речевой деятельности и формированию КК:

1. Упражнения, основой которых является усвоение единиц синтаксиса.

Упражнение 1. *Спишите предложения. Сделайте их синтаксический разбор. Обозначьте, чем выражены главные члены предложения.*

1) У Швабрина было несколько французских книг. (А.С. Пушкин) 2) А я-то сломя голову скакал тридцать верст. (А.П. Чехов) 3) Тут мы с сестрой вместе читали, думали, делились своими первыми молодыми мыслями, первыми планами крылатой и честной юности. (В.Г. Короленко) 4) Однажды кто-то из прохожих осмелился нарушить его одиночество. (Г.Г. Маркес) 5) С тех пор уже прошло около десяти лет. (И.С.Тургенев) 6) Три девицы под окном пряли поздно вечерком. (А.С. Пушкин) 7) Два огорчения ожидали меня на следующее утро. (В.А. Каверин) 8) Уже два листа бумаги были испорчены... (Л.Н. Толстой) 9) На Спасской башне пробило два часа. (Н.С. Лесков) 10) Стаи белых птиц метались перед ней, как хлопья одуванчика. (К.Г. Паустовский)

Необходимо показать обучающимся, что одно предложение может представлять собой законченный текст (микротекст), отражающий конкретный фрагмент окружающей действительности.

Упражнение 2. Выразительно прочитайте отрывок из узбекской народной сказки «Три богатыря». Перепишите предложения, подчеркните в них грамматическую основу. Найдите в тексте осложнённые предложения и составьте схемы к ним.

1) Поделим ночь на три стражи и будем по очереди охранять покой спящих. 2) Сперва стал дежурить старший брат Тонгуч. 3) Другие братья легли спать. 4) Долго сидел Тонгуч-батыр, играя мечом и посматривая при лунном свете во все стороны... 5) Стояла тишина. 6) Вдруг со стороны леса слышался шум. 7) Тонгуч обнажил меч и приготовился. 8) Недалеко от того места было логовище льва. 9) Почуввав запах людей, лев поднялся и вышел в степь.

Тонгуч-батыр был уверен, что справится со львом, и, не желая беспокоить своих братьев, побежал в сторону. Зверь погнался за ним.

Данное упражнение может быть использовано при дифференцированной работе. Задание для успевающих учеников имеет творческий характер – придумать, как прошла эта ночь для братьев или чем закончилась погоня льва.

Упражнение 3. Распределите группы слов по трём колонкам: занесите в 1-ю колонку грамматические основы двусоставных предложений, во 2-ю

словосочетания без предлогов, в 3-ю словоформы с предлогами. Ответьте на вопрос: в чём состоит различие предложения, словосочетания и словоформы?

1) Очи чёрные. 2) Проект был сложным. 3) Сёстры-двойняшки. 4) Определить путём сравнения. 5) Пришли морозы. 6) Золотые купола. 7) Плыть по течению. 8) Ехать вдоль залива. 9) В продолжение разговора. 10) Осенний вальс. 11) Завыл голодный волк. 12) Радужно встретить. 13) Послышались голоса. 14) Море волнуется. 15) Поперек горла.

Упражнение 4. *Выразительно прочитайте предложения, обращая внимание на интонацию в конце предложения. Выделите грамматическую основу предложений. Обозначьте, чем выражено сказуемое в каждом предложении, и определите его вид (ПГС или СГС). Выберите одно осложнённое предложение и произведите его полный синтаксический разбор.*

1) Юношеский жар Штольца заражал Обломова (И.А. Гончаров) 2. Покорнейше прошу садиться, Ксения Абрамовна! (А.П. Чехов) 3. По-видимому, речь идёт о важной тайне? (Ж.Б.Мольер) 4. Лодка понеслась как стрела. (М.М. Пришвин) 5. И, будто весной, с утра до самой темноты орали в старых вязах суетливые галки. (К.Г. Паустовский) 6. Не для тебя ль в ночной тени вчера цветы благоухали? (А.К. Толстой) 7. Я должен отползти во что бы то ни стало. Но смогу ли я? Я ещё могу поднять руку, открыть фляжку, напиться... Всё-таки буду двигаться, хоть понемногу, хоть на полшага в час. (В.М. Гаршин)

Задания, предусматривающие работу с интонацией, способствуют развитию умения узнавать и передавать в речи интонационную структуру предложения; выделять с помощью тона голоса слова, имеющие логическую значимость; определять границы предложения и тип предложения по цели высказывания. Такие задания важно включать в упражнения на рецептивном (восприятие) и рецептивно-репродуктивном (выход в речь) этапах формирования КК.

Упражнение 5. **А (повышенный уровень сложности):** *Перепишите, обозначая границы предложений с помощью точки и заглавной буквы в начале следующего предложения. Расставьте запятые внутри предложений. Поясните, почему вы именно так разграничили предложения. Найдите и*

подчеркните грамматические основы. Произведите полный синтаксический разбор всех предложений.

Карташев молча злорадно посмотрел волнуясь от нетерпения пропустив первую лодку выехав уже в море он с отданными рифами с подтянутыми кливер и фокашкотами направил лодку в сторону от ехавших впереди лодка понеслась стрелой сильно накренившись на левый бок только не черпая воду ныряя и описывая громадный полукруг лодка Карташева на мгновение качнулась круто стала против ветра шум воды точно кипевшей у ее носа угрожающе усиливался.

(Н.Г. Гарин-Михайловский)

Б (средний уровень сложности): *Перепишите, расставляя запятые внутри предложений. Найдите и подчеркните грамматические основы. Произведите полный синтаксический разбор всех предложений.*

Карташев молча злорадно посмотрел волнуясь от нетерпения пропустив первую лодку выехав уже в море он с отданными рифами с подтянутыми кливер и фокашкотами направил лодку в сторону от ехавших впереди. Лодка понеслась стрелой, сильно накренившись на левый бок только не черпая воду ныряя и описывая громадный полукруг. Лодка Карташева на мгновение качнулась круто стала против ветра. Шум воды, точно кипевшей у ее носа, угрожающе усиливался.

В (пониженный уровень сложности): *Перепишите, обозначая границы предложений с помощью точки и заглавной буквы в начале следующего предложения. Поясните, почему вы именно так разграничили предложения. Найдите и подчеркните грамматические основы. Произведите полный синтаксический разбор всех предложений.*

Карташев молча злорадно посмотрел, волнуясь от нетерпения пропустив первую лодку, выехав уже в море, он с отданными рифами, с подтянутыми кливер и фокашкотами направил лодку в сторону от ехавших впереди лодка понеслась стрелой, сильно накренившись на левый бок, только не черпая воду, ныряя и описывая громадный полукруг лодка Карташева на мгновение качнулась, круто стала против ветра шум воды, точно кипевшей у ее носа, угрожающе усиливался.

2. Упражнения, формирующие правильность речи в соответствии с современными синтаксическими нормами русского языка.

Упражнение 1. *Перепишите предложения, дополнив их однородными членами. Подчеркните однородные члены и обобщающие слова или словосочетания. Составьте схемы однородных членов предложения с обобщающим словом.*

1) – всюду лежит первый белый снег. 2) Можно коллекционировать разные вещи:... 3) ... – всё дышало первыми весенними запахами. 4) Всё вокруг: ... – было радостным, весёлым.

Упражнение 2. *Сравните простые предложения с деепричастными оборотами и сложные предложения. Какие из них более точно передают значение времени, цели, причины, качества? Спишите простые предложения, осложнённые деепричастными оборотами, графически объясняя постановку запятых.*

1. Поднявшись, по винтовой лестнице, она увидела дверь с табличкой. – Когда она поднялась по винтовой лестнице, она увидела дверь с табличкой. 2. Я соглашался со всеми его доводами, стараясь не затевать ссор. – Я соглашался со всеми его доводами, чтобы не затевать ссор. 3. Перестав читать волшебные сказки, взрослые потеряли веру в чудеса. – Взрослые потеряли веру в чудеса, потому что перестали читать волшебные сказки. 4. Над пропастью, сверкая на солнце своим чёрным опереньем, парили орлы. – Над пропастью парили орлы, которые сверкали на солнце своим чёрным опереньем. 5. Переходя дорогу не на пешеходном переходе, будьте предельно внимательны и осторожны. – Если вы переходите дорогу не на пешеходном переходе, будьте предельно внимательны и осторожны.

Упражнение 3. *Прочитайте предложения, охарактеризуйте их. Перестройте предложения, заменяя придаточные части обособленными членами. Везде ли такая замена возможна? Почему?*

1. Вчера вечером, пока мы оба ожидали Асю, я убедился окончательно в необходимости разлуки. 2. Вечерняя заря уже погасла, когда я решил вернуться

домой. 3. У всех было приятное настроение людей, которые часто встречаются и умеют ценить друг друга. 4. Когда мы слушаем сказки Пушкина, мы учимся ценить чистое, простое, чуждое преувеличения и напыщенности слово. 5. Есть святые чувства, которых не должна касаться чужая рука. 6. Сердце мое заныло, когда очутились мы в давно знакомой комнате. 7. Они вступили в ту часть своего пути, которая была самой опасной. 8. Капитан, которого утомил шторм, спустился в свою каюту.

Упражнение 4. Укажите ошибки и недочеты в построении предложений. Запишите предложения в исправленном виде.

1. Книга рассказывает о жизни замечательного русского художника, которую мне подарила мама. 2. Шум слышался из подвала, который с каждой минутой усиливался. 3. Взяв ее под руку, они пошли вместе. 4. Едва овладев грамотой, на третьем году обучения в нашу жизнь вошел английский язык. 5. На открытых выставках, вернисажах, художественных салонах публика была шокирована полотнами Ильи Репина. 6. Рассматривая марки в дедовском альбоме, мне на глаза попался один очень знакомый рисунок.

Упражнение 5 Составьте текст на тему «Весна» по картинкам, используя вводные слова: во-первых, во-вторых, конечно, безусловно, может быть (Схема 10).

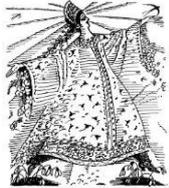
	
	
	

Схема 9. Задание на составление текста с употреблением вводных слов.

Пример:

Безусловно, весна – это пора обновления природы. Мы, конечно, всегда с нетерпением ждём её после долгой и холодной зимы.

Во-первых, снег начинает таять, и на проталинах появляются первые долгожданные цветы.

Во-вторых, птицы возвращаются в родные края, и мы с ребятами мастерим для них скворечники. Может быть, в этих новых домиках у птиц появятся птенцы.

Упражнения такого плана способствуют развитию речи. Исходя из позиций ТРД, при выполнении данного задания учащийся проходит все три фазы в своей речевой деятельности: от осмысления формулировки задания через планирование речевых высказываний к их реализации.

Можно видоизменить задание: дать учащимся уже готовый текст без вводных слов, а секвенирующие полосы, из которых он состоит, разрезать и перемешать, а затем предложить школьникам расположить эти полосы в правильной последовательности. Количество полос и предложений может варьироваться, мы приводим в качестве примера лишь один небольшой текст (Схема 11), чтобы продемонстрировать с его помощью разные приёмы внутри одного метода.

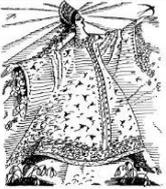
	<p><i>Весна – это пора обновления природы. Мы всегда с нетерпением ждём её после долгой и холодной зимы.</i></p>
	<p><i>Снег начинает таять, и на проталинах появляются первые долгожданные цветы.</i></p>
	<p><i>Птицы возвращаются в родные края, и мы с ребятами мастерим для них скворечники. В этих новых домиках у птиц появятся птенцы.</i></p>

Схема 10. Задание на распространение готового текста вводными словами.

Для проработки более длинных текстов хорошо подходят игровые приёмы, например, «бегущий диктант» (перевод с англ. *running dictation*), когда класс делится на команды, которые должны на скорость собрать весь текст из секвенирующих полос, расположенных в разных зонах аудитории. Упражнения на последовательность частей могут сопровождаться дополнительным заданием, например, сделать текст более «объёмным» с помощью тех же вводных слов, причастных оборотов или добавления, устно или письменно, 1–3 предложений к уже имеющимся к каждой картинке. Что касается обучения неродному языку, визуальная опора даёт прямые связи между образом и знаком, а не опосредованные, тем самым упрощая освоение языкового материала и сокращая сроки формирования языковой и речевой компетенции.

3. Упражнения, формирующие уровень богатства и выразительности речи.

Упражнение 1. Используя словари и интернет-ресурсы, выберите синонимичные варианты пословиц в других языках народов России. Запишите русскую и нерусскую пословицы попарно. Выделите в них грамматическую основу. Установите, чем выражены подлежащие и какое значение они имеют. Определите, в какой форме стоят сказуемые.

1) Без труда не вытащишь и рыбку из пруда. (*Чувашская пословица: Не согнувши орешник, ореха не сорвёшь. Марийская пословица: Скорлупы не разгрызёшь, ядрышка не съешь. Казахская пословица: Без мук труда не будет и радости.*) 2) Под лежащий камень вода не течёт. (*Туркменская пословица: Оставленное дело снегом занесет.*) 3) Шила в мешке не утаишь. (*Чувашская пословица: Свою плешь от людей не скроешь.*) 4) Маленькое дело лучше большого безделья. (*Узбекская пословица: Полюбишь работу – и она тебя полюбит. Туркменская пословица: Человека греет не шуба, а работа.*) 5) Хорошее начало – половина дела. (*В узбекском языке: Только начни – дело пойдёт.*) 6) Молчание – золото. (*Туркменская пословица: Чем меньше слов, тем лучше. Узбекская пословица: Хорошая речь коротка.*) 7) Без дела жить – только небо коптить. (*Абазинская пословица: Бездельник хуже чучела: чучело хоть зверей пугает.*) 8) Всякая работа мастера хвалит. (*Калмыцкая пословица: Большие*

мастерства нет драгоценности.) 9) Плуг от работы блестит. (*Мордовская пословица: Жнущий серп всегда блестит.*) 10) Конец – делу венец. (*Туркменская пословица: Конец труда - улада. Даргинская пословица: Начало работы терпкое, конец её - сладок.*) 11) С ремеслом и увечный хлеба добудет. (*Удмуртская пословица: Плуг да топор голодными не оставят.*) 12) Поспешишь – людей насмешишь. (*Марийская пословица: Торопливая работа вкривь идёт.*) 13) Мир не без добрых людей. (*Чувашская пословица: Общество бесплодно не бывает.*) 14) Утопающий и за соломинку хватается. (*Чувашская пословица: Подобно тому, как уносимый вешной водой за тонкую нитку ухватился. Туркменская пословица: Утопающий готов и за травинку ухватиться.*) 15) Глухому не служат две обедни. (*Абхазская пословица: Для глухого второй раз в барабаны не бьют.*) [215; 45].

Включение в урок педагогической афористики может происходить путём подбора изречений, имеющих тематическое сходство, в языках других народов, что позволяет реализовать культурологический компонент. Такая работа проводится вне связи с конкретным текстом, а носит характер ознакомления с выразительными возможностями русского языка и особенностями национального менталитета на материале русских народных пословиц и поговорок. Сопоставление их с пословицами и поговорками родного языка поможет им сравнить не только содержание, но и языковые явления, встречающиеся во фразеологических оборотах, пословицах и поговорках в русском языке.

В афоризмах сложность при определении подлежащего могут вызывать семантически неделимые словосочетания, представленные разными конструкциями. Общий признак этих конструкций выражается в том, что главное слово семантически опустошено, вне словосочетания оно не называет предмет, утратив свою номинативную функцию; и только целое словосочетание имеет предметное значение, восполняемое с помощью зависимого слова. Бинарную структуру семантически неделимых словосочетаний могут представлять следующие сочетания: 1) главный компонент, выраженный существительным в именительном падеже, и зависимый, представленный существительным в

родительном падеже (Сила слова – в правде.); 2) главный компонент, выраженный числительным (или его эквивалентом) в именительном падеже, и зависимый компонент, представленный существительным (или его эквивалентом) в родительном падеже (Два медведя в одной берлоге не живут.); 3) главный компонент, выраженный существительным в именительном падеже, и зависимый, представленный прилагательным (или его эквивалентом) в именительном падеже (Дурной пример заразителен. Бесплатный сыр бывает только в мышеловке.).

Упражнение 2. Прочитайте. Объясните смысл приведенных афоризмов, крылатых фраз, пословиц о языке. Спишите, охарактеризуйте структурные типы предложений. Аргументируйте свой вывод.

1. Неясность слов есть признак неясности мысли. (Л.Н. Толстой) 2. Язык есть вековой труд целого поколения. (В.И. Даль) 3. Без русского языка не сколотишь и сапога. (Пословица) 4. Язык до Киева доведет. (Поговорка) 5. Будь своему слову господин. (Пословица) 6. Глупые речи – что пыль на ветру. (Пословица) 7. Без языка и колокол нем. (Пословица) 8. Язык мой – враг мой. (Поговорка) 9. Границы моего языка означают границы моего мира. (Л. Витгенштейн) 10. Ах, злые языки страшнее пистолета! (А.С. Грибоедов)

Основной целью усвоения односоставных предложений для изучающих РКН является обогащение грамматического строя речи данными конструкциями. Решаются задачи, связанные с формированием понятия односоставного предложения, их основных типов, умения пользоваться разными видами односоставных предложений в речи, производить синонимическую взаимозамену односоставных предложений двусоставными и наоборот. Усиленное внимание к односоставным предложениям связано с их широким употреблением в русском языке. Наиболее продуктивными и употребительными в русском языке считаются безличные предложения. Но в речи нерусских детей такие предложения встречаются крайне редко, т. к. в родных языках часто им соответствуют двусоставные предложения. Учащиеся, анализируя отдельные фразы, обнаруживают специфику речи при использовании односоставных предложений.

Упражнение 3. Выразительно прочитайте текст, соблюдая правильную интонацию и произношение. Найдите двусоставные и односоставные предложения, охарактеризуйте их, выделите грамматические основы. Отметьте случаи обратного порядка слов (инверсии). Какова роль таких предложений в тексте?

Апрель

*Туманный серп, неясный полумрак,
Свинцово-тусклый блеск железной крыши,
Шум мельницы, далекий лай собак,
Таинственный зигзаг летучей мыши.
А в старом палисаднике темно,
Свежо и сладко пахнет можжевельник,
И сонно, сонно светится сквозь ельник
Серпа зеленоватое тепло.*

(И. Бунин)

Анализ данного текста позволит учащимся установить, что односоставные назывные предложения в нём используются как средство художественного описания в виде ярких деталей описываемых картин. Использование приема попутного повторения на уроках русского языка рассматривается как необходимый элемент на любом этапе обучения. Поэтому при выполнении данного упражнения следует также предложить учащимся вспомнить правила постановки знаков препинания в сложном предложении, правописание н/nn в суффиксах прилагательных и наречий, правописание приставки полу-, правописание сложных прилагательных.

Упражнение 4. Перепишите предложения, заменяя одно из однородных сказуемых деепричастным оборотом, расставьте знаки препинания. Устно ответьте на вопрос: в каком случае появляется ощущение, что речь стала более эмоциональной, а действие – более динамичным?

1. В Новый год все загадывают желание ожидают чуда. 2. Мысли смешались, слились с воспоминаниями из детства и затерялись в накатившей

дремоте. 3. Тени пологом спадали с дубов и расстилались по дороге. 4. Охотник вышел из чащи, обернулся назад и закинул ружьё за плечо. 5. Девочка рассмеялась и громко хлопнула в ладоши.

Упражнение направлено на развитие языковой интуиции и чувство языка, на формирование умения использовать в речи параллельно существующие синонимичные СЕ, выбирать из них те, что наиболее точно соответствуют речевой ситуации.

Упражнение 5. Перепишите предложения, осложняя их причастными оборотами. Объясните, какую роль выполняют причастные обороты в речи? Выделите грамматическую основу. Сделайте синтаксический разбор.

На юге линия горизонта над морем очень хорошо видна. Перед закатом солнце становится большим и багряно-красным. Солнечный диск немного сплющивается. Последний луч солнца оказывается не красным, а зелёным. Закат – самое фантастическое и короткое время суток.

В помощь ученикам с базовым уровнем сформированности КК: погружающийся в море, проникнутый романтикой, особенно отчётливо различимая, поражающий своим светом и цветом, прощающееся с летним днём.

Задание упражнения нацелено на выявление уровня сформированности умений использовать причастный оборот в речи и объяснять его функцию в описаниях. Вместе с тем проверяется пунктуационная грамотность обучающихся.

4. Упражнения творческого характера по развитию речи, основой которых является формирование умений строить связное высказывание.

Упражнение 1. Прочитайте текст. Что вы узнали о лакомствах, которые готовили на Руси в XVI веке? Какие предложения по структуре в этом тексте? Чем выражен в них главный член предложения? Запишите основную мысль текста, используя односоставные предложения. Напишите небольшое сочинение о приготовлении какого-нибудь национального лакомства, используя односоставные предложения.

К еде, созданной самой природой, вполне можно отнести и мёд, который употребляли в старину вместо сладостей. Мёд с древности называли «сот».

Стекавшую с медовых сот самотеком медовую слезу называли «патокой». Из меда делали различный по цвету и вкусу сахар, который мог быть только на боярских столах. Настоящий сахар стоил очень дорого. В XVI веке за пуд сахара иноземным купцам нужно было заплатить целое состояние – от четырех до шести рублей. Сладкие блюда в старину называли «ласкосердство», с XV века – заедки, то есть то, чем заедали настоящую еду. Только с 1652 года в обиход вошло слово «десерт». (По М. Коротковой)

Данный текст даёт возможность проанализировать структуру простых предложений, выделив двусоставные и односоставные предложения (неопределенно-личные и безличные), охарактеризовать главные члены предложения. Кроме этого, задания направлены на формирование речемыслительных способностей учащихся, формирование коммуникативной компетенции. Текст имеет культуроведческую направленность, знакомит школьников с особенностями использования меда на Руси.

Каверзным для обучающихся с точки зрения усвоения представляет раздел «Простое осложнённое предложение», в особенности такие осложняющие компоненты, как обособленные члены предложения, вводные и вставные конструкции. Трудности у обучающихся-инофонов также вызывает освоение темы «Однородные члены предложения». Неумение слышать перечислительную интонацию и правильно воспринимать ее часто приводит к ошибкам, из-за которых искажается смысл высказывания, а в письменной речи это связано с неправильной постановкой знаков препинания. Поэтому одним из актуальных приемов работы над указанной темой является выразительное чтение. Осмысление роли интонирования однородных членов предложения помогает, с одной стороны, правильно понять смысл высказывания, а с другой – верно расставить знаки препинания. При изучении предложений с обособленными членами важно обратить внимание учащихся на языковые особенности обособленных членов, которые дополняют, конкретизируют, уточняют высказанную мысль. Обособленные члены предложения выделяются по смыслу, вносят в предложение добавочное значение, приближаясь по смыслу к

сказуемому или придаточному предложению. Они произносятся с особой (выделительной) интонацией, а на письме выделяются запятыми (реже тире). Школьники, изучающие РКН, нередко под влиянием родного языка при использовании предложений с обособленными членами нарушают нормы согласования слов, поэтому важно в качестве образца предлагать им тексты с использованием данных конструкций и комментировать роль обособленных членов предложения в текстообразовании.

Упражнение 2. *Напишите сочинение-рассуждение на одну из предложенных лингвистических тем: а) Роль односоставных предложений в текстообразовании; б) Синтаксическая функция второстепенных членов предложения как распространителей предложения.*

Упражнение 3. *Составьте самостоятельно предложения или подберите примеры из художественной литературы, соответствующие следующим схемам: 1) сущ. – сущ.; 2) сущ. – это (вот) сущ.; 3) сущ. – вот инф.; 4) мест. (–) сущ.; 5) числ.(сущ.) – числ.; 6) сущ. словно (точно, как) сущ.*

С помощью упражнения проверяется умение строить или находить в художественном тексте предложения по заданным схемам.

Упражнение 4. *Русскому классику И.С. Тургеневу принадлежат слова: «Берегите чистоту языка, как святыню! Никогда не употребляйте иностранных слов. Русский язык так богат и гибок, что нам нечего брать у тех, кто беднее нас». Вы согласны с писателем? Выразите своё мнение в сочинении-рассуждении. Аргументируйте свою позицию.*

Упражнение 5. *Напишите сочинение-рассуждение, раскрывая смысл высказывания лингвиста А.А. Реформатского: «Что же в языке позволяет ему выполнять его главную роль – функцию общения? Это синтаксис».*

Задание упражнения предлагает проанализировать важность данного раздела языка для построения связной речи, в чём и заключается его коммуникативная функция.

Типы упражнений 1 (упражнения по усвоению СЕ), 2 (упражнения по усвоению современных языковых норм) и 3 (упражнения по обогащению

грамматического строя и выразительности речи) из вышеперечисленных относятся к языковым (подготовительным, тренировочным); 4 (упражнения творческого характера по развитию связной речи в устной и письменной форме) – к речевым (коммуникативным).

Пунктуационная грамотность формируется в процессе выполнения различных упражнений, которые ориентируют школьников на осознанное усвоение правил постановки знаков препинания в сложном предложении. Учащиеся должны помнить, что постановка знаков препинания зависит от смысла высказывания, от интонации, от особенностей организации предложения (текста).

В обогащении синтаксического строя речи учащихся актуальным является работа по синтаксической замене, знакомство с синонимическим богатством русского языка, работа по предупреждению и исправлению грамматических ошибок. коммуникативная направленность работы в процессе изучения синтаксиса предполагает внимательное отношение к синтаксическим единицам, их построению и употреблению, поскольку они являются основой формирования и обогащения синтаксического строя речи обучающихся. Единицы синтаксиса органически связаны между собой и функционируют в речи взаимосвязанно, включая в себя языковые единицы всех других уровней. Формирование умения учащихся пользоваться синтаксической синонимией рассматривается в качестве одного из критериев богатства синтаксического строя речи школьников. Использование синтаксической синонимии способствует более точному выражению мысли, познанию системного характера языковых единиц.

3.4. Программа и содержание экспериментального обучения синтаксису простого предложения в классах с полиэтническим составом учащихся (формирующий эксперимент)

Обучающий эксперимент проводился в течение 2018–2019 учебного года в экспериментальной группе (всего 148 учеников) путём внедрения разработанной

методики, в основе которой лежит дифференцированно-интегративное обучение. Контрольная группа (всего 119 учеников) продолжила обучение по рабочей программе школы. Логичным завершением обучающего эксперимента, подтверждающим его эффективность, явился контрольный эксперимент, который был организован в 8 классов (в экспериментальной и контрольной группах), ранее принимавших участие в констатирующем эксперименте (всего 267 учеников), МБОУ СОШ №26» ГО Мытищи Московской области, МОУ СОШ №53 ГО Люберцы и МБОУ «Дороховская средняя общеобразовательная школа» Рузского муниципального района Московской области.

Анализ результатов констатирующего эксперимента, подкреплённый глубоким изучением научной теоретической базы, позволили скорректировать программу обучения синтаксису простого предложения на этапе перехода к обучающему эксперименту. Планирование работы по изучению синтаксиса полностью соответствовало логике школьного учебника и исключало расширение объёма учебного материала или усложнение программы. Содержание экспериментального обучения, направленного на развитие коммуникативных умений и навыков обучающихся 8 классов с полиэтническим составом представлено в Таблице 9.

Таблица 9. Программа развития коммуникативных умений и навыков на синтаксической основе

Тема	Основные понятия	Умения
Понятие о простом предложении как СЕ	Законченность мысли, интонационная завершённость.	Отличать простое предложение от других СЕ.
Виды предложений по эмоционально-экспрессивной окраске, цели высказывания и отношению к действительности	Характеристика предложений: повествовательное, вопросительное, побудительное; восклицательное, невосклицательное; утвердительное, отрицательное.	Различать предложения по цели высказывания, по эмоционально-экспрессивной окраске и по отношению к действительности.
Предикативная основа предложения	Предикативность; отличие предикативной связи от подчинительной; тире между подлежащим и сказуемым.	Выделять грамматическую основу, отличать её от словосочетания.
Простое неосложненное предложение (ПНОП)	Синтаксические связи между членами предложения также двух типов: предикативная и подчинительная (согласование,	Находить в тексте, определять грамматическое значение, и употреблять в собственной речи разные

	управление, примыкание).	типы ПНОП.
Главные и второстепенные члены предложения (ВЧП)	Неравноправие главных членов предложения (ГЧП: подлежащее и сказуемое) и ВЧП (дополнение, определение, обстоятельство).	Находить и называть ГЧП и ВЧП; производить синтаксический разбор предложения.
Распространённые и нераспространённые предложения	Правило главных и второстепенных членов предложения: в распространённом предложении, кроме основы, есть другие слова – ВЧП.	Характеризовать предложение по наличию главных и второстепенных членов.
Порядок слов в предложении и интонация	Прямой порядок и обратный порядок слов (инверсия); интонационная оформленность предложения.	Устанавливать порядок слов и выделять наиболее значимое в предложении.
Подлежащее и способы его выражения	Основные способы выражения подлежащего: сущ. или местоим. в И.п., инфинитив, числ., сочетание числ. с сущ., синтаксически неделимое сочетание.	Определять способы выражения подлежащего.
Сказуемое и его типы	3 типа сказуемых: простое глагольное (ПГС), составное глагольное (СГС) и составное именное (СИС).	Определять все типы сказуемых.
Способы выражения ПГС	ПГС – однословное (личная ф. гл., глагольное междометие или инфинитив); ПГС – словосочетание (глагольный фразеологизм или фразеологически свободное, но синтаксически связанное словосочетание).	Определять способы выражения ПГС.
СГС	Структура: приинфинитивная часть + инфинитив.	Находить в тексте предложения с СГС.
СИС	Структура: приименная часть (связка) + именная часть.	Определять способы выражения именной части в СИС.
Типы ВЧП	Связь ВЧП с грамматической основой.	Задавать вопрос от грамматической основы к второстепенному члену, от этого второстепенного члена – к другому.
Дополнение и способы его выражения	Прямое и косвенное дополнение; дополнения в действительных и страдательных оборотах.	Определять способы выражения дополнения.
Определение и способы его выражения	Согласованное и несогласованное определение.	Определять способы выражения определения.
Приложение и знаки препинания при нём	Приложение как разновидность определения; одиночное и распространённое приложение; обособленное и необособленное приложение; дефис и тире при	Отличать приложение от определяемого слова и от несогласованного определения, выраженного существительным.

	приложении.	
Обстоятельство и способы его выражения	Основные виды обстоятельств (места, времени, причины, образа действия, меры и степени, сравнения, цели, условия, уступки).	Определять способы выражения обстоятельства; указывать разряд обстоятельства по значению.
Односоставное предложение и его типы (ОСП)	Противопоставление двусоставных предложений и ОСП; типология ОСП.	Различать типы ОСП; производить синтаксический разбор ОСП.
Главный член ОСП	ОСП с главным членом подлежащим и с главным членом сказуемым.	Определять структурную основу ОСП
Назывные (номинативные) предложения	Безглагольное предложение с главным членом, выраженным И.п. сущ. (номинативом).	Находить назывные предложения в тексте, употреблять в собственных высказываниях как средство лаконичного изображения фактов окружающей действительности и определять сферу их употребления, назывных предложений.
Определённо-личные предложения (ОЛП)	Близость к двусоставному предложению; наличие категории лица в н.в. и б.в. изъявительного наклонения и в повелительном наклонении.	Находить ОЛП по их значению и структурным особенностям, использовать их в речи.
Неопределённо-личные предложения (НЛП)	Значение неопределенности лица; форма главного члена НЛП (3 л. мн.ч., кроме п.в. и солагательного наклонения – там только мн.ч.).	Отличать НЛП от неполных двусоставных.
Безличные предложения	Грамматическая бессубъектность.	Определять безличное предложение и давать ему характеристику.
Неполное предложение	Контекстное и ситуативное восстановление пропущенных членов предложения.	Опознавать неполные предложения в тексте и отличать их от ОСП.
Простое осложненное предложение (ПОП)	- ПОП, осложнённое однородными членами предложения (сочинительная и/или бессоюзная связь); - ПОП, осложнённое обособленными членами предложения (разряды обособленных членов предложения; обособленные члены со значением добавочного сказуемого и со значением уточнения; одиночные причастия и причастия с зависимыми словами; одиночные деепричастия и деепричастия с зависимыми словами).	Отличать ПОП от сложного предложения; уметь находить их в тексте; объяснять постановку знаков препинания; правильно интонировать предложения с однородными и обособленными членами; передавать смысловые отношения между частями предложения. Находить однородные члены в предложении; определять их грамматическое значение; пунктуационно оформлять и

		обозначать их на схемах. Распознавать обособленные члены предложения; определять их грамматическое значение; выделять их на письме; графически объяснять условия обособления. Использовать данные конструкции в собственной речи.
Однородные члены предложения (ОЧП)	Сочинительная и/или бессоюзная связь ОЧП.	Находить ОЧП в предложении и обозначать их на схемах; пунктуационно оформлять предложения с ОЧП.
Обособленные члены предложения	Разряды обособленных членов предложения; обособленные члены со значением добавочного сказуемого и со значением уточнения.	Распознавать обособленные члены предложения и выделять их на письме, графически объяснять условия обособления.
Обращение	Особая звательная интонация; выделение на письме (всегда); распространенные и нераспространённые обращения.	Находить обращения в предложениях; отличать <i>обращение</i> от подлежащего; ставить знаки препинания в предложениях с обращениями; пользоваться в собственной речи.
Вводные и вставные конструкции	Не являются членами предложения; грамматически не связаны с членами предложения, но связаны с ними по смыслу.	Различать вводные и вставные конструкции; понимать их общее грамматическое значение; выделять их пунктуационно; использовать в собственной речи.
Причастия и причастные обороты	Одиночные причастия и причастия с зависимыми словами.	Видеть и выделять причастие и причастный оборот на письме.
Деепричастия и деепричастные обороты	Одиночные деепричастия и деепричастия с зависимыми словами.	Видеть и выделять деепричастие и деепричастный оборот на письме.

Как видно из таблицы, одной из актуальных задач при изучении структуры простого предложения выступает выявление грамматической основы как смыслообразующего ядра.

В ходе формирующего эксперимента при выполнении заданий обучающиеся анализировали предложения и учились вычленять из них словосочетания, задавая сначала вопросы от подлежащего (группа подлежащего), затем – от сказуемого (группа сказуемого). Такая работа способствовала пониманию сущности второстепенных членов предложения. Пример: *Жила в лесу*

мудрая сова. Находим грамматическую основу: о ком говорится в предложении? – о сове. *Сова* – это подлежащее. Что говорится о сове? – что она *жила*, – это сказуемое. Задаем вопрос от подлежащего: *сова* – какая? – *мудрая*. *Сова* – главное слово, *мудрая* – зависимое. Задаем вопросы от сказуемого *жила*. *Жила* где? – *в лесу*. В словосочетании *жила в лесу* главное слово – *жила*, зависимое – *в лесу*. Из предложения обучающиеся выписывают словосочетания *мудрая сова* и *жила в лесу*. Обращаем внимание на то, что предлог в словосочетании связывает главное слово *жила* с зависимым *в лесу*. Построение схемы помогает представить этот процесс наглядно.

При реализации программы развития коммуникативных умений и навыков на синтаксической основе в экспериментальных классах использовался комплекс языковых и речевых упражнений, направленных на развитие речемыслительных способностей, специально разработанный нами для этих целей и подробно описанный в параграфе 3.3.

На начальном этапе обучающего эксперимента школьникам предлагались подготовительные, языковые, упражнения репродуктивного типа с опорой на готовый текст (1 – упражнения, основой которых является усвоение единиц синтаксиса; 2 – упражнения, формирующие уровень правильности речи, ориентированные на современные синтаксические нормы русского языка; 3 – упражнения, формирующие уровень богатства и выразительности речи). Анализ письменных работ обучающихся показал, что выполнение языковых упражнений помогло актуализировать имеющиеся знания, умения и навыки, что позволило включать в урок продуктивные задания.

Примеры работ обучающихся: **Замените одно из однородных сказуемых деепричастным оборотом, расставьте знаки препинания.** 1. *Ветер завывает и гудит, хлопьями снега бьёт в окно.* → Русскоязычный ученик: *Ветер гудит, завывая, и хлопьями снега бьёт в окно.* (Уверенно произведена замена глагола деепричастием и их взаимная перестановка.) Инофон: *Ветер завывая и гудя, хлопьями снега бьёт в окно.* (При трансформации предложения все слова остались на своих местах, замена глагола деепричастием ориентирована на применение

правила.) 2. *Кибитка проехала через деревянный мост и направилась к окраине деревни.* → Русскоязычный ученик: *Проехав через деревянный мост, повозка направилась к окраине деревни.* (Чувство языка позволяет смело переставлять местами компоненты предложения.) Инофон: *Кибитка, проехав через деревянный мост, направилась к окраине деревни.* (Глагол заменяется на деепричастие без перестановки слов.) 3. *Испуганный заяц притаился под ёлкой и диким глазом высматривает что-то на шоссе.* → Русскоязычные ученики: *Притаясь / Притаившись под ёлкой, испуганный заяц диким глазом высматривает что-то на шоссе.* (Задействованы разные деепричастные формы – образованные от основы как настоящего, так и прошедшего времени.) Инофон: *Испуганный заяц, притаившись под ёлкой, диким глазом высматривает что-то на шоссе. / Испуганный заяц притаился под ёлкой, диким глазом высматривая что-то на шоссе.* (При замене глагола *притаился* деепричастием сохранён постфикс -ся вместо употребления формы с -сь; во втором варианте во избежание такой проблемы был выбран другой глагол для замены на деепричастие, но в обоих случаях порядок слов не меняется.)

Обучающий эксперимент показал, что речевые (коммуникативные) упражнения (4 – упражнения творческого характера по развитию речи, основой которых является формирование умений строить связное высказывание), предполагающие построение собственного текста, оказались наиболее сложными для инофонов. Творческие задания требуют от учеников самостоятельности не только в наполнении высказывания предметно-событийным содержанием, частичном изменении последовательности и композиции изложения, выборе языковых средств, но и в варьировании и/или комбинировании языкового и речевого материала на базе усвоенного языкового и речевого опыта, использовании его в новой речевой ситуации. Тем не менее выполнение коммуникативных упражнений, состоящих из продуктивных заданий, дало возможность актуализировать не только знания, умения, навыки, но и личностный, языковой и речевой, опыт обучающихся.

Примеры фрагментов работ: *Напишите небольшое сочинение о приготовлении какого-нибудь национального лакомства, используя односоставные предложения.*

Русскоязычный ученик: *В России любят блины. Их пекут не только на Масленицу. Блины едят на завтрак и на десерт к чаю, дома и в гостях. В блин заворачивают любую начинку: мясо, творог, грибы, ягоды и даже чёрную икру. Или берёшь и макаешь блин в варенье, мёд, сметану... В супермаркетах продают уже готовые блины, наверное, для тех, у кого нет бабушек. Но только у бабушек получается испечь самые вкусные блины. Их с покупными не сравнить. Попробовать настоящий блин с пылу с жару можно в киосках «Теремок». Нет, бабушкины блины всё же вкуснее!* (Много распространённых осложнённых предложений, соблюдена логическая последовательность, используются устойчивые выражения: *с пылу с жару*.)

Инофон: *Бешбармак готовят часто на праздник в Киргизии. В переводе на русский язык пять пальцев означает. Едят его руками, пятью пальцами. Это варёное мясо мелкими кусочками. Блюдо готовят из баранины. Для этого барана режут. Потом в казане готовят. В бульон тесто добавляют. Когда готово, то его подают гостям на большом блюде. Всем нравится.* (Предложения короткие, отчего речь становится отрывистой; чувствуется тяготение к использованию построения предложения по схеме родного языка – SVO; в предложении «*Это варёное мясо мелкими кусочками.*» непонятно, порезали мясо на мелкие кусочки до варки или уже готовое; есть сложный союз «*если...то*», но «*когда*» в аналогичной конструкции не употребляется.)

Помимо разных типов упражнений обучающимся на уроках предлагалось выполнить индивидуальные задания, ответить на проблемные вопросы, участвовать в интерактивной работе (мозговой штурм, дебаты, соревнования и т. п.). Образцы технологических карт моделей уроков, проведённых в экспериментальных классах, помещены в Приложение 2.

3.5. Результаты экспериментального обучения (контрольный эксперимент)

Для понимания, есть ли необходимость внесения коррекции в разработанную нами методическую систему, в январе 2019 года (начало второго полугодия) была предпринята промежуточная оценка её результативности в экспериментальных (ЭК) и контрольных классах (КК). Диагностическая работа проводилась по аналогии с констатирующим экспериментом: тестовые задания, сжатое изложение, сочинение (Приложение 1). При сравнении результатов диагностики был замечен явный прогресс у обучающихся ЭК по всем показателям. В Балльнике 2 отражены результаты выполнения грамматического задания на оценку: количество «двоек» сократилось с 9 до 6 (разница 3) в ЭК и с 7 до 6 (разница 1) в КК, «троек» – с 13 до 9 (разница 4) в ЭК и с 9 до 8 (разница 1) в КК; количество «четвёрок», напротив, увеличилось с 25 до 28 (разница 3) в ЭК и с 19 до 20 (разница 1) в КК, «пятерок» – со 101 до 105 (разница 4) в ЭК и с 84 до 85 (разница 1) в КК. Таким образом, в КК наблюдается незначительный прогресс, в ЭК – отчётливо выраженный.

Контрольная группа (119 человек)	Экспериментальная группа (148 человек)
«5» - 85 чел.	«5» - 105 чел.
«4» - 20 чел.	«4» - 28 чел.
«3» - 8 чел.	«3» - 9 чел.
«2» - 6 чел.	«2» - 6 чел.

Балльник 2. Промежуточные результаты выполнения грамматического задания в 8-х классах

Анализ результатов сжатого изложения, также подтвердил, что достижения в ЭК значительнее, чем в КК. Практически по всем показателям величины сравнивались, а по общему показателю – оказались даже выше (Рисунок 5), хотя изначально в ЭК были зафиксированы более низкие результаты.

По итогам анализа всех письменных работ (тестовые задания, изложение, сочинение) был сделан вывод, что внедрение предложенной нами методики даёт

желаемый эффект, способствуя формированию коммуникативной компетенции обучающихся (Рисунки 6 и 7, этап 2).

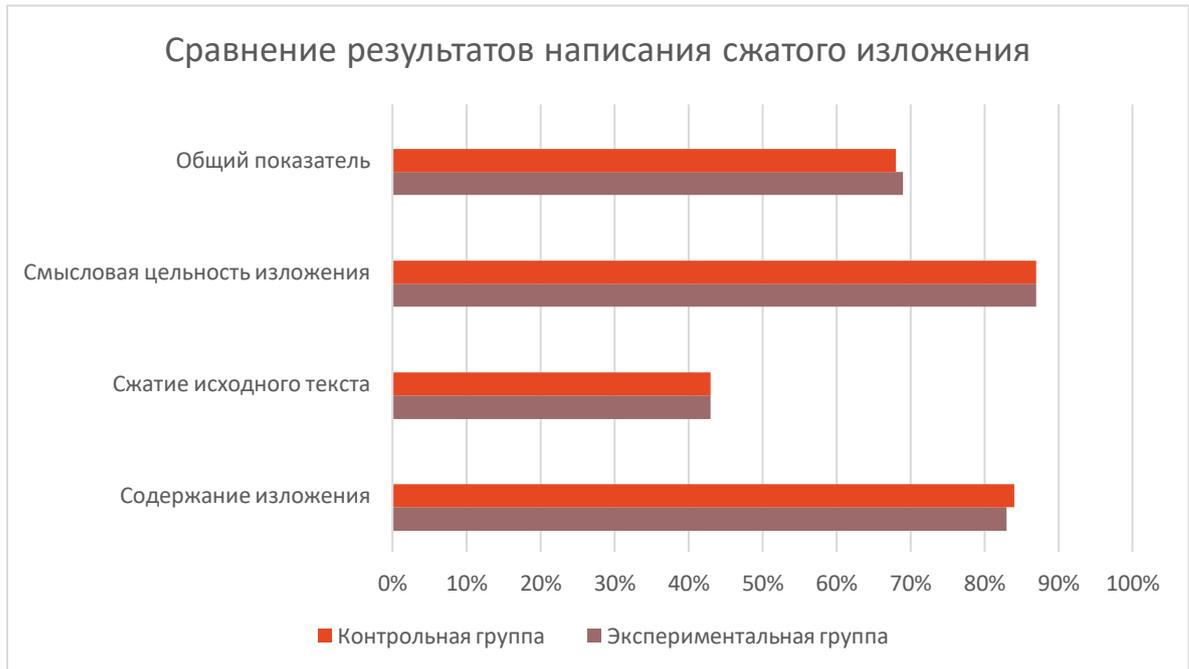


Рисунок 5. Промежуточные результаты написания сжатого изложения в сравнении

Чтобы оценить степень эффективности разработанной нами и апробированной методической системы формирования коммуникативной компетенции в процессе обучения синтаксису простого предложения в 8 классе с полиэтническим составом обучающихся на основе дифференцированно-интегративного и коммуникативно-деятельностного подходов, на завершающем этапе методического эксперимента была проведена контрольная итоговая диагностика. Обучающимся ЭК и КК повторно было предложено выполнить тестовые задания, написать сжатое изложение (результаты измерялись в соответствии с критериями оценивания такого вида работы на ОГЭ по русскому языку по окончанию 9 класса, выложенными на сайте ФИПИ [106]) и сочинение-рассуждение на тему «Кого я считаю настоящим другом». Тестовые задания, текст изложения и критерии оценивания помещены в Приложение 1.

Ниже, в Балльнике 3, представлены последние результаты выполнения грамматического задания на оценку:

Контрольная группа (119 человек)	Экспериментальная группа (148 человек)
«5» - 87 чел.	«5» - 112 чел.
«4» - 22 чел.	«4» - 32 чел.
«3» - 6 чел.	«3» - 4 чел.
«2» - 4 чел.	«2» - 0 чел.

Балльник 3. Итоговые результаты выполнения грамматического задания в 8-х классах

Наибольший интерес для нас представляют показатели верхнего и нижнего пределов, т. е. насколько увеличилось количество учеников, справившихся с грамматическим заданием на 5 баллов, и насколько оно уменьшилось в сторону повышения оценки с 2 баллов. Срединные данные не всегда показательны, т. к. промежуточные цифры могут отражать как переход на другой уровень с повышением оценки у одних обучающихся, так и закрепление предыдущего результата с сохранением прежней оценки у других. Общая картина прогресса передаёт наиболее активную положительную динамику в экспериментальной группе. По сравнению с исходными результатами намного сильнее ощутил качественный прирост коммуникативных умений в ЭК, чем в КК, что подтверждается количественно: число «двоек» за выполнение грамматического задания с 9 сведено к 0 (разница 9) в ЭК, а в КК только с 7 до 4 (разница 3); «троек» – с 13 до 4 (разница 9) в ЭК, а в КК – с 9 до 6 (разница 3); число «четвёрок» увеличилось с 25 до 32 (разница 7) в ЭК, а в КК с 19 до 22 (разница 3); «пятёрок» – со 101 до 112 (разница 11) в ЭК, а в КК – с 84 до 87 (разница 3). Обучающиеся-инофоны постепенно усваивают организацию русского простого предложения, достаточно уверенно выделяют основу предложения.

Для написания сжатого изложения был выбран отрывок из путевого очерка В.М. Пескова «Ростов Великий» (Упр. 441 на стр. 250) [237]. Мы несколько изменили задание к упр. 442 на стр. 251 учебника (УМК авторского коллектива Л.А. Тростенцовой, Т.А. Ладыженской, А.Д. Дейкиной, О.М. Александровой) по русскому языку для 8 класса [238], в нашей редакции оно сформулировано так:

Напишите сжатое изложение текста предыдущего упражнения на черновике, применяя содержательные и языковые приёмы сжатия текста. При написании опирайтесь на план очерка, составленный при выполнении Упр. 441. Проверьте созданный вами текст по памятке «Как совершенствовать написанное» на стр. 258.

Вариант сжатия текста обучающимся-носителем русского языка из КК:

Вечером в Ростове Великом можно услышать, как бьют на пожарной башне часы. Так звучит голос времени над озером Неро. Одно столетие дошло к нам дивным творением человека. Из-за него Ростов и стал сегодня знаменитым. Сюда едут историки архитекторы художники и туристы к памятнику из белого камня. Постройка эта – Ростовский кремль.

Кремль стоит на берегу озера, поэтому его башни и стены лучше всего видны с воды, находясь в лодке. Перед вами проплывают сказочные образы древнего города, которые вы уже видели когда-то на картинах, о них читали в былинах. Нарисовать и написать такое мог только тот, кто здесь побывал.

На фоне вечернего неба и тёмной воды, повторяющей все детали архитектурного ансамбля, Ростовский кремль светится своей белизной. Все строения с их особыми украшениями сплетены в одно целое и завязаны в общий узел. Похожие мотивы есть в Московском кремля и мало где ещё.

В целом ученик справился с заданием. Ему удалось в более краткой, логически стройной форме изложить основную суть текста. Им были применены следующие приёмы компрессии текста: отсечение не столь существенной информации, замена однородных членов обобщающим словом, исключение повторов, упрощение, слияние нескольких предложений в одно (здесь оно приводит к очевидному усложнению структуры предложений). Удачно используются синтаксические синонимичные замены двух предложений на одно с причастным оборотом. При включении в предложение деепричастного оборота была совершена ошибка – действие, выраженное деепричастным оборотом, должно относиться только к подлежащему: *Кремль стоит на берегу озера, поэтому его башни и стены лучше всего видны с воды, |находясь в лодке|.*

Правильно: *если находиться в лодке* или *когда вы находитесь в лодке*. (Иначе не очень понятно, что находится в лодке: Кремль или башни и стены).

Вариант сжатия текста обучающимся-носителем русского языка из ЭК:

Вечерний звон: Бом! Бом! – слышится над озером Неро голос времени, когда стихает шумная жизнь Ростова Великого. А в воде отражается то, над чем не властно время и чем по сей день славен город, чем притягивает сюда людей. Это белокаменный Ростовский кремль.

Архитектурный комплекс стоит на берегу озера. Чтобы увидеть всё его сказочное богатство, нужно сесть в лодку и немного отплыть. И тогда оживёт история древних городов, о которых ты только слышал или читал. Этот образ уже не забыть.

В зеркальной глади воды отражаются белоснежные стены, башни, купола... Вся архитектура связана между собой единой, невидимой нитью. Подобную гармонию мы наблюдаем в Московском Кремле. Но, к сожалению, таких сказочных мест немного найдёшь на земле.

Все требования к сжатию текста учтены, встречаются очень удачные находки для синтаксических замен, использование приёмов компрессии полностью оправдано.

Вариант сжатия текста учащимся-инофоном КК:

По вечерам в Ростове Великом на берегу озера Неро можно услышать, часы (правильно: бой часов) на пожарной башне. Одиннадцать часов или веков? (требуется уточнения, ученик хотел использовать образное сравнение или не понял фразу в тексте) Сюда едут историки, архитекторы, художники и туристы (однородные члены следовало бы заменить общим наименованием, например, (совершенно) разные люди), к постройке из белого камня (дважды названо место: сюда и к постройке из белого камня, чего следует избегать при компрессии текста и что приводит также к снижению стиля). Название этой постройки – ростовский Кремль (первое слово в названии не воспринято как главное, поэтому написано с маленькой буквы, а второе, наоборот, написано с заглавной буквы как отдельное имя собственное).

Постройки стоят на берегу озера. Их лучше смотреть в лодке (читается так, будто постройки перед просмотром нужно сложить в лодку, правильно: На них лучше смотреть, проплывая мимо в лодке. или: Их лучше видно с лодки, если немного отплыть от берега). Надо отплыть и архитектурный ансамбль из памяти уже не сотрётся (сильно искажается смысл при таком построении фразы, получается, что запомнится вид архитектурного ансамбля, если отплыть, а не увидеть его), как Кремль в Москве (сравнение не кажется уместным и логически оправданным).

Учитывая тот факт, что писал ученик, который осваивал русский язык как второй, а не матричный, нужно отметить общую правильную логику последовательности составленного текста. Допущено много речевых и грамматических ошибок, вызванных межъязыковой интерференцией, в работе учащегося в скобках даны их комментарии. Некоторые предложения почти в точности повторяют предложения из исходного текста, скорее всего, были заучены, а не сформулированы. Не раскрыта последняя микротема, она была лишь вскользь затронута в последнем предложении другой микротемы.

Вариант сжатия текста учащимся-инофоном ЭК:

Тихими вечерами в Ростове Великом звонят колокола. Они рассказывают о славе Ростова – о белокаменном кремле. Из-за него Ростов стал таким популярным. К нему едут историки, художники, архитекторы и туристы.

Постройки Ростовского кремля стоят на берегу озера. Нужно отплыть на лодке подальше и с воды любоваться красотой архитектурных форм. Глядя на них, ты понимаешь, что все сказки и былины появились из-за них.

Образ древнего города наяву сверкает белизной и повторяет чёрточки (непонятно, какие чёрточки он повторяет; правильно: повторяет себя до последней чёрточки) в тихой воде. Башни, стены с бойницами, крылечки, оконца, купола. Всё это образует прекрасный ансамбль. Мало таких красивейших мест на земле.

Часто повторяется предлог *из-за* и личное местоимение *он* и *они* в косвенных падежах (*из-за него, к нему, на них, из-за них*).

Однако грубых речевых или грамматических ошибок нет, все микротемы представлены. Общие результаты написания сжатого изложения в ЭК и КК на входе и выходе даны в Таблице 10.

Таблица 10. Входные и итоговые результаты написания сжатого изложения в сравнении

Классы	Критерии →	Содержание изложения	Сжатие исходного текста	Смысловая цельность изложения	Общий показатель
КК	Входной результат	81%	42%	87%	66%
	Итоговый результат	88%	45%	88%	70%
	Прогресс	7%	3%	1%	4%
ЭК	Входной результат	77%	41%	84%	64%
	Итоговый результат	89%	46%	90%	71%
	Прогресс	12%	5%	6%	7%

По сравнению с исходными процентными показателями отрыв в терминах прогресса в ЭК от КК очевиден (Таблица 10). Разница между величинами по содержательным критериям составляет 5% для КК и ЭК (в пользу последнего); по критериям цельности изложения – также 5% для КК и ЭК (в пользу последнего); по критериям компрессии текста – 2% для ЭК и КК (в пользу первого). Совокупность измерений устанавливает обобщённую разницу в пользу экспериментальной группы 3%.

Таблица 11. Поэлементный анализ коммуникативно значимых и коммуникативно незначимых речевых и грамматических ошибок, допущенных обучающимися в сочинениях

Тип ошибки*	Факт совершения ошибки (%)**			
	ЭК		КК	
	КЗО	КНЗО	КЗО	КНЗО
1. Нарушение связи слов в предложении	1,5	1,1	4,5	3,4
2. Нарушение норм управления	3,3	-	5,6	-
3. Употребление неверного предлога	0,5	-	2,4	1,1
4. Ошибочное оформление сказуемого	1,2	1,6	3,7	2,1
5. Казусное употребление деепричастий	0,4	0,2	2,3	1,5
6. Нарушение согласования	2,2	1,5	4,9	2,3
7. Различные СЕ в качестве однородных	0,8	1,4	3,3	2,7
8. Пропуск предлога	-	1,2	-	2,3
9. Неудачный порядок слов	-	3,5	4,1	5,8
10. Пропуск тех или иных членов предложения	1,1	0,9	2,4	1,5
11. Ложный субъект/объект	2,1	-	3,1	3,3
12. Нарушение лексической сочетаемости	1,4	2,7	3,9	5,2

*1–8 – грамматические ошибки, 9–12 – речевые ошибки и недочёты

**За 100 % взято общее количество ошибок, допущенных в работах

При проверке сочинений, написанных обучающимися, был проделан поэлементный анализ речевых и грамматических ошибок (Таблица 11), который показал, что обучающиеся ЭК стали допускать гораздо меньше ошибок по сравнению с обучающимися КК, хотя констатирующий срез не выявил разрыва в количестве совершённых ошибок в двух группах (экспериментальной и контрольной). Также стоит отметить тот факт, что уменьшилось количество интерферентных ошибок в работах обучающихся-инофонов ЭК, интерференция стала приобретать внутриязыковой характер, что свидетельствует о начале трансформации ЯЛ обучающихся данной категории. К показательным признакам прогрессирующего развития коммуникативных умений, ярко проявившемся в творческих работах ЭК, следует отнести активное употребление осложняющих элементов (обособленных членов предложения) и достаточно уверенное грамматическое членение простого предложения, что минимизировало возникновение пунктуационных ошибок. Безусловно, похожий прогресс наблюдался и в КК, но он не был таким значительным.



Рисунок 6. Сформированность коммуникативной компетенции обучающихся экспериментального класса на разных этапах исследования

На заключительном этапе сравнивались результаты констатирующего (этап 1), промежуточного (этап 2) и контрольного (этап 3) срезов по стобалльной шкале и положительной динамике (в процентах), как на отдельных фазах, так и на

протяжении всего тестового периода, в экспериментальной и контрольной группах (Рисунки 6 и 7).



Рисунок 7. Сформированность коммуникативной компетенции обучающихся контрольного класса на разных этапах исследования

В таблице зафиксировано улучшение результатов в обеих группах, но показатели прогресса в экспериментальной группе в целом оказались на 38% выше, чем в контрольной, что доказывает эффективность разработанной нами методической системы (Таблица 12):

Таблица 12. Результаты констатирующего и контрольного экспериментов в сравнении

Группа	Упражнения →	1	2	3	4	Сумма
Экспериментальная	Констатирующий эксперимент	78	78	74	62	292
	Контрольный эксперимент	96	95	87	70	348
	Прогресс	18	17	13	8	56
Контрольная	Констатирующий эксперимент	80	78	75	64	297
	Контрольный эксперимент	85	84	79	67	315
	Прогресс	5	6	4	3	18
Разница в процентах		13	11	9	5	38

В таблице представлены средние баллы, набранные обучающимися за время проведения констатирующего и контрольного экспериментов и переведённые в проценты, для каждой из двух групп. Номерные обозначения упражнений взяты из использованной нами типологии упражнений, отражающей цели и задачи обучения синтаксису простого предложения и лежащей в основе специально созданного для экспериментального обучения комплекса упражнений,

направленных на усвоение СЕ и отдельных компонентов ключевых компетенций, развитие коммуникативных умений и навыков, необходимых для формирования у обучающихся коммуникативной компетенции. При составлении комплекса упражнений мы опирались на классификацию упражнений Л.П. Федоренко и на типологию упражнений, предложенную Т.М. Воителевой [55], в основе которой лежит идеи деления типов заданий на некоммуникативные (по Л.П. Федоренко к ним относятся рецептивные и репродуктивные упражнения), или подготовительные (используются на этапе усвоения и закрепления знаний) и коммуникативные (по Л.П. Федоренко – продуктивные), или речевые (используются на этапе самостоятельной творческой работы). При выполнении подготовительных (языковых и условно-речевых) упражнений (1, 2, 3) использовалась опора на готовый текст; коммуникативные упражнения (4) предполагают построение собственного текста:

1. Упражнения, основой которых является усвоение единиц синтаксиса (словосочетания и простого предложения, синтаксический разбор и его роль).

2. Упражнения, формирующие уровень правильности речи, ориентированные на современные синтаксических нормы русского языка (наблюдение над готовыми синтаксическими конструкциями, видоизменение предложений, редактирование текста).

3. Упражнения, формирующие уровень богатства и выразительности речи обучающихся (работа над синтаксической синонимией, изложение, составление интонационной партитуры текста).

4. Упражнения творческого характера по развитию речи, основой которых является формирование умений строить связное высказывание (построение предложений по схеме или опорным словам, составление текста по плану или без него, сочинение-рассуждение на лингвистическую тему).

В процессе проведения обучающего эксперимента мы ориентировались на учебную программу и теоретический материал учебника русского языка, выбранного школой в качестве основного, ограничиваясь исключительно внедрением практической части и собственно методики обучения. Следовательно,

более высокий показатель прогресса у участников экспериментальной группы свидетельствует не о получении ими более глубоких дополнительных знаний, а о том, что повысился их уровень синтаксической грамотности и степень усвоения коммуникативных умений и навыков, стали более совершенными отдельные компоненты коммуникативной компетенции и были приобретены новые коммуникативные черты ЯЛ. А это значит, что наша методическая система работает, и она эффективна.

Выводы по Главе 3.

1. Чтобы убедиться в эффективности разработанной нами методической системы формирования коммуникативной компетенции и применения в качестве ключевых дифференцированно-интегративный и коммуникативно-деятельностный подходы к обучению синтаксису простого предложения в 8 классе с полиэтническим составом обучающихся, а также удостовериться в том, что выдвинутая на начальной стадии исследовательской работы гипотеза верна, в 2018–2019 учебном году был подготовлен и осуществлён обучающий эксперимент. Предложенная нами методика прошла успешную апробацию в трёх общеобразовательных учреждениях Московской области: МБОУ СОШ № 26 ГО Мытищи, МОУ СОШ №53 ГО Люберцы и МБОУ «Дороховская средняя общеобразовательная школа» Рузского муниципального района Московской области (состав экспериментальной группы – 148 участников, контрольной – 119 участников; общее количество – 267 учащихся 8 классов с полиэтническим составом).

2. Для развития речемыслительных способностей обучающихся был составлен комплекс языковых и речевых упражнений: упражнения по усвоению синтаксических единиц (СЕ), упражнения по усвоению современных норм русского литературного языка, упражнения по обогащению и выразительности речи, упражнения творческого характера по развитию связной речи в устной и письменной форме. Поэтапный переход от рецептивно-репродуктивных заданий к репродуктивным и продуктивным обеспечил прочную связь теории с практикой и осмысленное овладение обучающимися коммуникативными умениями и навыками.

3. Формирующее обучение показало, что разработанная нами методическая система способствует формированию КК и создаёт условия для мотивации учебной деятельности обучающихся. Работа над текстом и выполнение подобранных нами упражнений содействовала не только освоению синтаксических понятий, но и формированию ценностного отношения к

выразительности и образности речи, развитию мышления, выработке коммуникативных умений и навыков обучающихся.

4. Сопоставительный анализ работ контрольной и экспериментальной групп подтвердил эффективность разработанной методики: коммуникативно ориентированное обучение синтаксису позволяет осознать единицы синтаксиса в единстве их значения, структуры, особенностей функционирования, обеспечивает обогащение синтаксического строя речи, формирует способность активно пользоваться синтаксическими синонимами в соответствии с речевой ситуацией и коммуникативной целесообразностью.

5. Значительный рост уровня коммуникативной компетенции в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой доказывает эффективность нашей методики, созданной на основе дифференцированно-интегративного и коммуникативно-деятельностного подходов. Успех обучающего эксперимента убедительно свидетельствуют о том, что гипотеза исследования, выдвинутая во введении исследования, верна. Цель диссертационного исследования – создание целостной научно обоснованной эффективной методической системы формирования коммуникативной компетенции в процессе изучения синтаксиса на уроках русского языка в классах с полиэтническим составом обучающихся – достигнута.

Заключение

Внутренние масштабы внутренней и внешней миграции населения предопределили возникновение многонациональных сообществ в российских мегаполисах. Наиболее привлекательным в условиях центробежной внутренней и внешней миграции населения после распада СССР был и остаётся Московский регион, что породило появление в Москве и области общеобразовательной школы нового типа, отличающейся полиэтническим составом обучающихся. Анализ данной проблемной ситуации показал, что при достаточно разработанном дифференцированном подходе, применяемом в разноуровневом коллективе, наблюдается отсутствие теоретически обоснованных моделей интегрирующего обучения русскому языку в классах с полиэтническим составом обучающихся.

Инклюзивное обучение в России обычно рассматривается как включение в общую образовательную среду детей с ОВЗ, хотя дети-инофоны также подпадают под категорию учеников с особыми потребностями, требующими особого психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзивного обучения с детьми, которые осваивали русский язык как второй, неродной. Вследствие недостаточного исследования вопроса инклюзивного образования детей-инофонов без должного внимания остаются технологии, предназначенные для совместных коллективных занятий русских и нерусских детей, которые способствовали бы сокращению дистанции между участниками учебного процесса как на образовательном уровне, так и в социокультурном плане.

В представленном диссертационном исследовании была предпринята попытка предложить пути оптимизации процесса изучения синтаксиса и интенсификации процесса формирования коммуникативной компетенции в классах с полиэтническим составом обучающихся на основе дифференцированно-интегративного и коммуникативно-деятельностного подходов.

Во введении мы сделали гипотетическое предположение, что следует не противопоставлять дифференциацию обучения интеграции, а понимать её как

выравнивающий и вместе с тем развивающий модуль, встроенный в процесс общей языковой подготовки, на котором не только происходит компенсация и коррекция знаний по русскому языку, но и создаётся внутренняя ориентация на дальнейшее развитие, с последующим нивелированием разницы подготовленности школьников в совместной обучающей среде. Нами была предложена дифференцированно-интегративная технология, эффективность которой была доказана в ходе апробации разработанной нами методики обучения синтаксису на коммуникативно-деятельностной основе, ставшей предметом нашего исследования. В целом создание методической системы было нацелено на формирование коммуникативной компетенции при изучении синтаксиса простого предложения в 8 классе с полиэтническим составом обучающихся, т. к. именно на синтаксическом уровне возможно реализовывать интерактивные формы речевой коммуникации и развёрнутый диалог культур.

По результатам проведённой диагностики были выявлены наиболее казусные явления в синтаксисе простого предложения, порождающие устойчивые ошибки в русской речи иноязычных обучающихся. Целостная картина диагностики выглядела следующим образом: иноязычные и неуспевающие учащиеся не воспринимали синтаксис системно, они заучивали правила, но не всегда находили им практическое применение в письменной речи; не могли увидеть структуру предложения и его границы, вследствие чего допускали грамматические и пунктуационные ошибки. Если при выполнении репродуктивных упражнений обучающие акцентировали внимание на синтаксисе предложения, в продуктивных упражнениях, изложениях и сочинениях общее количество грамматических ошибок резко возрастало. Соответственно, для эффективного обучения синтаксису простого предложения в классах с полиэтническим составом обучающихся продуктивная, творческая работа должна быть организована с применением дифференцированно-интегративной технологии. Такая тактика обучения будет способствовать выработке прочных грамматических умений и навыков обучающихся, а также повышению

функциональной грамотности, являющейся важным условием формирования всех программных компетенций.

Выводы, сделанные по итоговым оценкам полученных результатов констатирующего эксперимента, совпали с выводами из теоретического изучения вопроса о необходимости создания и проверки эффективности методической системы обучения синтаксису простого предложения в классах с полиэтнических составом обучающихся, нацеленной на формирования КК школьников, подтвердив тем самым верность определения цели и задач проводимого нами исследования.

С учётом требований ФГОС предлагаемая нами методическая система обучения синтаксису простого предложения в 8 классе с полиэтническим составом обучающихся опирается на концептуальные подходы (метаподходы), имеющие конвергентную направленность движения к конечной цели языкового образования (формирование ЯЛ), когда все подходы призваны решать её с разных сторон. Напротив, с помощью особого (специального) дифференцированно-интегративного подхода, предложенного нами, учитель ищет пути для формирования коммуникативной компетенции, обращаясь к разнонаправленным дифференцированным заданиям, возможно, с элементами индивидуализации, или в перспективе – персонализации, т. е. выбирает дивергентную направленность.

Достигнутые результаты позволяют констатировать, что рабочая гипотеза диссертационного исследования оказалась верна. Этот факт делает возможным переход к более глубокому изучению вопросов: 1) формирования у школьников коммуникативных умений и навыков с помощью более комплексных СЕ (сложных предложений и сложного синтаксического целого); 2) индивидуализации и персонализации учебного процесса в целях подготовки коммуникативно компетентной языковой личности, способной к самообразованию, а на выходе – к самореализации в профессиональной деятельности; 3) становления функционально грамотной языковой личности в условиях класса с полиэтническим составом обучающихся.

Перечисленные направления являются перспективными, как показало диссертационное исследование, что позволяет нам наметить некоторые перспективы дальнейшего исследования:

- исследование системных и систематических ошибок на этапе продуцирования текста в устной и письменной речи;
- изучение вопроса индивидуализации обучения как высшей степени дифференциации и переходной ступени к адаптивной образовательной модели;
- создание учебно-методических пособий, носящих коммуникативно-деятельностный характер.

Список использованной литературы:

1. Абелева, И. Ю. Речь о речи. Коммуникативная система человека / И. Ю. Абелева. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. Адылова, Т. Б. Дифференцированное обучение на уроках русского языка и литературы / Т. Б. Адылова // Молодой учёный. – 2016. – № 12.1 (116.1). – С. 13–14. – URL: <https://moluch.ru/archive/116/31472/> (дата обращения: 16.07.2018).
3. Ажеж, К. Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки / К. Ажеж / пер. с фр. – изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
4. Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
5. Акимова О.Б., Чапаев Н.К. Интегративный подход к созданию акмеологически ориентированной системы общепедагогической подготовки педагога профессионального образования / О.Б. Акимова, Н.К. Чапаев // Философия образования. Образовательная политика. – 2012. – Вып. 10. – С. 8–16.
6. Алпатов, В.М. Два подхода к изучению языка / В.М. Алпатов // История и современность. – 2016. – №1(23). – С. 198–220.
7. Алферьева, С.А. Формирование культуры общения студентов в образовательном процессе вуза: дисс. ...канд. пед. наук. – Саратов, 2000. – 165 с.
8. Аль-Кайси, А.Н. Актуальные вопросы обучения детей мигрантов в составе московских общеобразовательных школ / А.Н. Аль-Кайси // Русский язык как неродной: новое в теории и методике // IV международная научно-практическая конференция: сборник научных статей. – М., 2015. – №4. – С. 19–26.
9. Аль-Кайси, А.Н. Модель интегрирующего обучения русскому языку в полиэтнических классах с использованием информационных средств: дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / А.Н. Аль-Кайси. – Москва, 2015. – 350 с.
10. Амонашвили, Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса: научное издание / Ш. А. Амонашвили. – Минск: Университетское, 1990. – 559 с.

11. Амонашвили, Ш.А. Родной язык и развитие письменной речи / Ш.А.
12. Антонова, Е.С., Воителева, Т. М. Методика обучения русскому языку: учебник для студ. Учреждений высш. образования / Е.С. Антонова, Т.М. Воителева. – М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 400 с.
13. Аркадьева, Э.В. Живая методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов / Э.В. Аркадьева и др. – М.: Дрофа, 2005. – 345 с.
14. Арнольд, В.И. «Жёсткие» и «мягкие» математические модели / В.И. Арнольд. – 4-е изд., стереотип. – М.: МЦНМО, 2013. – 32 с.
15. Арпентьева, М. Р. Современная метакогнитивная психология: проблемы исследования метакогниций / М. Р. Арпентьева // Язык и культура: Сборник статей XXIX Международной научной конференции, Томск, 16–18 октября 2018 года / Ответственный редактор С.К. Гураль. – Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2019. – С. 276–283.
16. Арутюнова, Н.Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. Энциклопедия, 1990. – 685 с.
17. Архипова, Е.В. Основы методики развития речи учащихся / Е.В. Архипова. – М.: Вербум-М, 2004. – 192 с.
18. Архипова, Е.В. Принципы речевого развития личностей в аспекте преемственности и перспективности языкового образования / Е.В. Архипова // Современные тенденции в развитии методики преподавания русского языка: коллективная монография. – Москва: ООО «Издательство «Спутник+», 2017. – С. 15–22.
19. Бабанский, Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
20. Балыхина, Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учеб. пособие для преподавателей и студентов / Т.М. Балыхина. – М.: Изд-во РУДН, 2007. – 185 с.

21. Бабаркина, О.А. Развитие коммуникативно-познавательных текстовых умений выпускников основной школы в процессе обучения сочинению на лингвистическую тему: дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / О.А. Бабаркина – Москва, 2017. – 241 с.
22. Бабушкин, С.М. Бурятско-русский и русско-бурятский словарь / С.М. Бабушкин; Бурят. гос. ун-т. – Издание 17, стереотипное. – Улан-Удэ: Республиканская типография, 2016. – 566 с.
23. Багге, М.Б., Белова, М.Г., Илакавичус, М.Р. и др. Русский язык в полиэтнических классах: методическое пособие / М.Б. Багге, М.Р. Илакавичус и др. – СПб.: СПб АППО, 2010. – 56 с.
24. Багироков, Х.З. Билингвизм: теоретические и прикладные аспекты (на материале адыгейского и русского языков): Монография. / Х.З. Багироков. – Майкоп: Изд-во АГУ, 2004. – 316 с.
25. Баранова, В.В. Языковая социализация детей мигрантов / В.В. Баранова // Антропологический форум 2012, № 17. – С. 157–172
26. Баранов, С.П. Сущность процесса обучения: учебное пособие / С.П. Баранов. – Москва: Просвещение, 1981. – 143 с.
27. Басова, Н.В. Педагогика и практическая психология / Н.В. Басова. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 416 с.
28. Бахирева, И.Б., Рыбчинский, В.П. Учёт особенностей импринтинга при изучении инстранныго языка / И.Б. Бахирева, В.П. Рыбчинский // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXIV междунар. науч.-практ. конф. Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2013. – С. 20–2
29. Бахтин, Н.Б., Головкин, Е.В. Социолнгвистика и социология языка: учеб. пособие / Н.Б. Бахтин, Е.В. Головкин. – СПб.: ИЦ «Гуманитарная Академия»; «Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге», 2004. – 336 с.
30. Белоусова, И.Э. Этнопсихология: учебное пособие / И.Э. Белоусова; под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2009. – 96 с.
31. Белошапкина, В.А., Брызгунова, Е.А., Земская, Е.А. и др. Современный русский язык: Учеб. для филол. спец. ун-тов / В.А. Белошапкина, Е.А.

- Брызгунова, Е.А. Земская и др.; Под ред. В. А. Белошапковой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высш. шк., 1989. – 800 с.
32. Белянин, В.П. Основы психолингвистической диагностики (Модели мира в литературе) / В.П. Белянин. – М.: Тривола. – 2000. – 248 с.
33. Бердичевский, А.Л., Лысакова, И.П., Пассов, Е.И. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного / А.Л. Бердичевский, И.П. Лысакова, Е.И. Пассов. – М.: Русский язык. Курсы, 2011. – 184 с.
34. Бертагаев, Т.А. Билингвизм и его разновидности в системе употребления / Т.А. Бертагаев // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М.: Наука, 1972. – С. 82–88.
35. Беспалько, В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия): учебно-методическое пособие / В.П. Беспалько. – Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2002. – 352 с. – (Библиотека педагога-практика).
36. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М., 1989. – 192 с.
37. Бжиева, М.А. Особенности обучения русскому языку в классе с полиэтническим составом / М.А. Бжиева // Молодой учёный. – 2017. – №3.1. – С. 32–34.
38. Биль, О.Н. Формирование языковой личности школьника в процессе обучения в полиэтнической школе в этнопространстве региона / О.Н. Биль // Молодой учёный. – 2018. – №11. – С. 133–136.
39. Богин, Г.И. Герменевтические последствия универсализаций в методике преподавания русского языка как иностранного / Г.И. Богин // *Hermeneuticus in Russia*. Issue 3. Volume 2. 1998. P. 3.
40. Богин, Г.И. Концепция языковой личности: автореф. дисс.... д-ра филолог. наук / Г.И. Богин. – Л., 1982. – 31 с.
41. Божович, Е.Д. Развитие языковой компетенции как психологической системы: дисс. ...докт. псих. Наук: 19.00.07 – Москва, 2016. – 450 с.

42. Бренчугина-Романова, А.Н. Проблема дифференциации учебных заданий на уроках русского языка в полиэтнической школе / А.Н. Бренчугина-Романова // Актуальные вопросы методики преподавания русского языка и русского языка как иностранного: Коллективная монография. – Москва: ООО «Издательство «Спутник+», 2016. – С. 222–229.
43. Брызгунова, Е.А. Интонация / Е.А. Брызгунова // Русская грамматика / Н. Ю. Шведова (гл. ред.). – М.: Наука, 1980. – Т. 1. – С. 96–122.
44. Буслаев, Ф.И. Преподавание отечественного языка. Учебное пособие для студентов пединститутов по специальности «Русский язык и литература» / Ф.И. Буслаев. – М.: Просвещение, 1992. – 512 с.
45. Бутакова, Л.О. Опыт классификации ошибок, свойственных письменной речи / Л.О. Бутакова // Вестник Омского ун-та. – 1998. – Вып. 2. – С. 72–75.
46. Быстрова, Е.А. Русский язык в школах многонациональной России / Е.А. Быстрова // Русский язык в школе. – 2004. – № 2. – С. 44–47.
47. Вайнрайх, У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх // Новое в лингвистике. – М: Прогресс, 1972. – Вып. 6. – С.25–60.
48. Вайсгербер, Й.Л. Родной язык и формирование духа / Й.Л. Вайсгербер // Пер. с нем., вступ. ст. и коммент. О.А. Радченко. Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 232 с.
49. Валгина, Н.С. Синтаксис современного русского языка: Учебник / Н.С. Валгина. – М.: Агар, 2000. – 416 с.
50. Ваттисен самахёсем, каларашсем, сутмалли юмахсем. Чувашские пословицы, поговорки и загадки / Сост. Н.Р. Романов. – 3-мёш каларам. – Шупашкар: Чаваш кёнеке изд-ви, 2012. – 351 с.
51. Вербицкая, Л.А. Актуальные проблемы сохранения и развития русского языка / Л.А. Вербицкая // Профессионально-педагогические традиции в преподавании РКИ. Язык – Речь – Специальность: Материалы международной научно-практической конференции «Мотинские чтения» Ч.1. – М.: РУДН, 2005. – С.91–99.

52. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
53. Верещагин, Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (Билингвизма) / Е. М. Верещагин. – М. – Берлин: Директ-Медиа, 2014. – 162 с.
54. Виноградов, В.В. История русских лингвистических учений: учеб. пособие для филол. специальностей ун-тов / сост. Ю.А. Бельчиков; предисл. Ю.В. Рождественского. – М.: Высш. школа, 1978. – 367 с.
55. Виноградов, В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) / В.В. Виноградов. Под. ред. Г. А. Золотовой. – 4-е изд. – М.: Рус. яз., 2001. – 720 с.
56. Воителева, Т.М. К вопросу об изучении русского языка как неродного на основе диалога культур / Т. М. Воителева // Образование в XXI веке: традиции и новации: материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 04 июля 2018 года. – Москва: Московский государственный областной университет, 2018. – С. 61–63.
57. Воителева, Т. М. Лингводидактические основы обучения русскому родному языку в школе / Т. М. Воителева // Педагогическое образование и наука. – 2019. – № 1. – С. 43–45.
58. Воителева, Т.М. Лингводидактические основы обучения русскому языку как неродному: монография / Т.М. Воителева, О.Н. Марченко. М.: – ИИУ МГОУ, 2017. – 195 с.
59. Воителева, Т.М. Основы формирования функционально грамотной личности / Т.М. Воителева // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2017. – № 1. – С. 38–42.
60. Воителева, Т.М. Формирование коммуникативных умений и навыков учащихся 5–9 классов на уроках русского языка.: дисс. ... доктора педагогических наук: 13.00.02 / Т.М. Воителева. – Москва, 2000. – 339 с.
61. Воителева, Т. М. Учебник как средство реализации содержания предмета "Русский язык" в школе / Т. М. Воителева // Русский язык в школе. – 2018. – Т. 79. – № 8. – С. 11–14. – DOI 10.30515/0131-6141-2018-79-8-11-14.

62. Волков, Г.Н. Основные пути развития национальной школы и её современные проблемы / Г.Н. Волков // Проблемы двуязычия в национальной школе. – Ижевск: Удмуртия, 1989. – С.33–34.
63. Ворожцова, И. Б. Личностно-позиционно-деятельностная модель обучения иностранному языку (на материале обучения французскому языку в средней школе): дисс. ... доктора педагогических наук: 13.00.02 / И. Б. Ворожцова. – Ижевск, Москва, 2002. – 250 с.
64. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Изд. 5, испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
65. Габдулхаков, Ф.А. Очерки по методике обучения русскому языку / Ф.А. Габдулхаков – М.: Издательство Ridero, 2018. – 199 с.
66. Гавриленко, А.Ю. Моделирование уроков по орфографии в классах с полиэтническим составом учащихся (5 класс): дисс. ...канд. педагогических наук: 13.00.02 / А.Ю. Гавриленко. – Москва, 2017. – 260 с.
67. Гальперин, П.Я. Общий взгляд на учение о так называемом поэтапном формировании умственных действий, представлений и понятий / П.Я. Гальперин. Подг. к печати М. А. Степановой // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1998. – № 2. – С. 3–8.
68. Гальперин, П.Я. Психология как объективная наука: избр. психол. тр. / П. Я. Гальперин. – М.: Изд-во «Ин-т практ. психологии»; Воронеж: НПО «МОД-ЭК», 1998. – 480 с.
69. Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
70. Гац, И.Ю. Введение ситуационных упражнений в лингвометодический инструментарий / И.Ю. Гац // Теоретические и методологические проблемы обучения современному русскому языку: сборник материалов Межрегиональной конференции (г. Москва, 21 октября 2017 г.) [Электронный ресурс] / отв. ред. и

- сост. Н.Б. Самсонов. – Электрон. текстовые дан. (1,37 Мб). – М.: Диона, 2017. [file:///C:/Users/ACER/Downloads/388%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ACER/Downloads/388%20(1).pdf) (дата обращения: 27.04.2019).
71. Голестан, П. О необходимости применения родного языка в процессе обучения русскому языку как иностранному в иранской аудитории / П. Голестан // Молодой учёный. – 2016. – №17. – С. 111–114. – URL <https://moluch.ru/archive/121/33284/> (дата обращения: 03.02.2019).
72. Гореева, Т.Г. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях сельской школы / Т.Г. Гореева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 6. – С. 77–81. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/770032.htm>. (дата обращения: 29.12.2018).
73. Горелов, И.Н. Невербальные компоненты коммуникации / И.Н. Горелов – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. – 112 с.
74. Горицкая, Ю.В. Методологические основы изучения категории вторичная языковая личность / Ю.В. Горицкая // Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – № 7 (336). Филология. Искусствоведение. – Вып. 89. – С. 152–154.
75. Городилова, Г.Г. Психологический аспект индивидуальной работы с учащимися / Г.Г. Городилова // Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку / под ред. А.А. Леонтьева, Т.В. Рябовой. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – С. 99–106.
76. Горячев, Ю.А., Захаров, В.Ф., Курнешова, Л.Е., Омельченко, Е.А., Савченко, Т.В. Интеграция мигрантов средствами образования: опыт Москвы / Ю.А. Горячев и др. – М.: Издательский дом «Этносфера», 2008. – 112 с.
77. Гостева, Ю.Н. Интегративный подход при формировании учебной мотивации обучающихся в контексте дифференцированного обучения русскому языку / Ю.Н. Гостева // Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия: Сборник статей: в 2 томах / ответственный редактор Румянцева Н.М. – Москва: Российский университет дружбы народов, 2014. – С. 109-112.
78. Гревцева, Г.Я. Актуальность проблемы инклюзивного образования детей / Г.Я. Гревцева // Научные школы. Молодёжь в науке и культуре XXI века: материалы

междунар. науч.- творч. форума (научной конференции), 7–8 нояб. 2019 г. / сост.: С. Б. Синецкий (отв. сост.), Ю. В. Гушул (науч. ред.). – Челябинск: ЧГИК, 2019. – С. 22–25.

79. Гумбольдт, В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон. Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1984. – 400 с.

80. Гумбольдт, В. фон. О различии организмов человеческого языка и о влиянии этого различия на умственное развитие человеческого рода: Введение во всеобщее языкознание / В. фон. Гумбольдт. Пер. с нем. П. С. Билярского. Изд. стереотип. Изд. стереотип. Издательство: КД Либроком, 2019. – 376 с.

81. Давер, М.В. Лингводидактическая значимость стратегической теории и вариативность обучающих заданий (русский язык в полиэтнической школе) / М.В. Давер, Т.Б. Михеева // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры : материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ : В 15 т., Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года / Гранадский университет; фонд «Русский мир». – Санкт-Петербург: Международное некоммерческое партнерство преподавателей русского языка и литературы «МАПРЯЛ», 2015. – С. 285–289.

82. Давыдов, В.В. Научные достижения Д.Б. Эльконина в области детской и педагогической психологии / В.В. Давыдов // Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин; под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко; АПН СССР. - Москва: Педагогика, 1989. – С. 5–24.

83. Дейкина, А.Д. Диалоговая культура личности в проекции конструктивного общения при изучении русского языка / А. Д. Дейкина // Текст культуры и культура текста: мат-лы IV Междунар. педагогического форума. – СПб.: РОПРЯЛ, 2017. – С. 392–396.

84. Дейкина, А.Д. К вопросу о методологии методики РКИ и средовом подходе в преподавании / А.Д. Дейкина // Преподавание, изучение и усвоение иностранного языка в контексте реализации средовой модели образования: Материалы международной научно-практической конференции, посвященной научному наследию профессора Л.А. Дерibas, Москва, 01–02 февраля 2018 года. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2018. – С. 53–57.

85. Дейкина, А.Д., Левушкина, О.Н. Роль лингвокультурологического подхода в методике преподавания русского языка как родного, как иностранного и как неродного / А.Д. Дейкина, О.Н. Левушкина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». – 2012. – № 4. – С. 23–28.
86. Дейкина, А.Д. Организация обучения русскому языку на основе метаметодического подхода // Аксиологическая методика преподавания русского языка: монография / А.Д. Дейкина. – М.: МПГУ, 2019. – С. 152–158
87. Дейкина, А.Д. Развитие чувства национального и личностного самосознания и становление культурной идентичности школьников / А.Д. Дейкина // Начальное филологическое образование и подготовка учителя: проблемы формирования культурной идентичности: Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов (2 марта 2017 года), Москва, 02 марта 2017 года / Ответственный редактор – Зиновьева Татьяна Ивановна. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство «Экон-Информ», 2017. – С. 12–16.
88. Дейкина, А.Д. Ситуации когнитивного диссонанса в обучении русскому языку учащихся полиэтнических классов / А.Д. Дейкина // Теоретические и методологические проблемы обучения современному русскому языку: Сборник материалов Межрегиональной конференции, Москва, 28 сентября 2019 года / Ответственный редактор Н.Б. Самсонов. – Москва: Московский государственный областной университет, 2019. – С. 5–15.
89. Дейкина, А.Д., Скрыбина, О.А. От готовности мысли к формированию языкового и речевого действия (о когнитивной составляющей действия) / А.Д. Дейкина, О.А. Скрыбина // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2017. № 4. С. 206–212.
90. Дейкина, А.Д., Толмачева, Е.Ю. Диалог как активная форма познания русского языка как иностранного / А.Д. Дейкина, Е.Ю. Толмачева // Современная коммуникативистика. – 2019. – №2(39). – с. 63–67

91. Дейкина, А. Д. Ценностные смыслы современного учебника русского языка / А. Д. Дейкина // Русский язык в школе. – 2018. – Т. 79. – № 8. – С. 7–10. – DOI 10.30515/0131-6141-2018-79-8-7-10.
92. Десяева, Н.Д. Коммуникативные универсальные учебные действия как компонент содержания обучения русскому языку [Электронный ресурс] / Десяева Н.Д., Никишова С.А. // Гуманитарные науки и образование. – Электрон. дан. – 2012. – № 3 (11). – С. 20–22.
93. Дмитриев, Н.К. Строй тюркских языков / Н.К. Дмитриев. – Москва, 1962. – 607 с.
94. Донская, Т.К. Лингвокультурологический принцип обучения русскому языку / Т.К. Донская // Культуроведческий подход: его реализация в школьном и вузовском курсах русского языка. Доклады и тезисы докладов участников Всероссийской научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения академика А.В. Текучева (11-12 марта 2003 г.) // Составители: проф. А.Д. Дейкина, проф. Л.А. Ходякова. – М.: МПГУ, 2003. – 315 с. – С. 24 – 29.
95. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология. Изд. 2, доп. URSS. 2009. 240 с.
96. Дюркгейм, Э. Социология образования / Э. Дюркгейм. Пер. с фр. Т.Г. Астаховой, под науч. ред. В.С. Собкина и В.Я. Нечаева, вступит. статья В. С. Собкина. – М.: Интор, 1996. – 80 с.
97. Еремеева, А.П. Аспекты изучения выразительных средств на уроках русского языка / А.П. Еремеева // Актуальные вопросы методики преподавания русского языка и русского языка как иностранного: коллективная монография / Арефьева С.А. и др.; отв. ред.: И.В. Текучева. – «Москва: «Спутник+», 2016. – С. 36–41.
98. Еремеева, А.П. Грамматика и речь в преподавании русского языка: монография / А. П. Еремеева. – Иваново: Юнона, 2012. – 264 с
99. Жажева, С.А. Сущность адыгейско-русского билингвизма. [Русскоязычие и би(поли)лингвизм в межкультурной коммуникации XXI века: когнитивно-концептуальные аспекты / С.А. Жажева // Материалы VI Международной научно-методической конференции. –11–12 апреля 2013 г. / редкол.: отв.ред. –

Бродзели А. О. 242 и др. – Пятигорск: Изд-во Пятигорского государственного лингвистического университета, 2013. – 111 с.

100. Железнякова, Е. А. Поликультурная школа как новый тип образовательного учреждения / Е. А. Железнякова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63–1. – С. 108-111.

101. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 160 с.

102. Закирьянов, К.З. Билингв как бикультурная личность / К.З. Закирьянов // Язык и культура: проблемы соотношения и взаимодействия в полиэтническом пространстве. Мат-лы Всеросс. научно-практ. конф. с междунар. участием, посвященной 80-летию д-ра филол. н., проф. М. В. Зайнуллина. Уфа: РИЦ БашГУ, 2015. – С. 92–96.

103. Закон Российской Федерации от 25 октября 1991 г. № 1807–1 «О языках народов Российской Федерации» (в редакции Федерального закона № 185-ФЗ от 2 июля 2013 г.). [Электронный ресурс.] – Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#/document/70405818/paragraph/1:1> (дата обращения: 28.12.2016).

104. Занков, Л.В. Наглядность и активизация учащихся в обучении / Л.В. Занков. – Москва: ГУПИ МП РСФСР, 1960. – 312 с.

105. Запольская, Е.Л. Развитие познавательного интереса школьников к русскому языку в процессе обучения в классах с многонациональным составом: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.Л. Запольская. – Сургут. – 2006. – 242 с.

106. Зверева, Е.Н., Степанова, Л.С., Цыбулько, И.П. Государственная итоговая аттестация по образовательным программам основного общего образования в 2014 г. в форме ОГЭ / Е.Н. Зверева, Л.С. Степанова, И.П. Цыбулько // Учебно-методические материалы для подготовки экспертов предметных комиссий по проверке выполнения заданий с развёрнутым ответом: Русский язык / Под ред. И.П. Цыбулько. – М., 2014. [Электронный ресурс.] – Режим доступа: http://fipi.ru/sites/default/files/document/1408709719/RUS2014_gia9.pdf (дата обращения: 18.02.2018).

107. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – №8. – С.20–26.
108. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – Москва: МПСИ; Воронеж: НПО 'МОДЭК', 2001. – 432 с. – (Психологи Отечества) – Режим доступа: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=11420> (дата обращения: 18.02.2018).
109. Зимняя, И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – М.: Рус.яз., 1989. – 220 с.
110. Золотова, Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса / Г.А. Золотова. – 6-е изд. – М.: УРСС, 2010. – 368 с.
111. Золотова, Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка / Г. А. Золотова. – М.: Наука, 1973. – 352 с.
112. Иванцова, Е.В. О термине «языковая личность»: истоки, проблемы, перспективы использования / Е.В. Иванцова // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – №4 (12). – С. 24–32.
113. Имедадзе, Н.В. Некоторые типологические характеристики установки и овладение вторым языком / Н.В. Имедадзе // Планы и модели будущего в речи (Материалы к обсуждению). – Тбилиси, 1970. – 48 с.
114. Имедадзе, Н.В. Экспериментально-психологическое исследование овладения и владения вторым языком / Н.В. Имедадзе. – Тбилиси: Мецниераба, 1979. – 229 с.
115. Итоги Всероссийской переписи населения 2010 года. Том 4. Национальный состав и владение языками. URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/vol4pdf-m.html
116. Ишмуратова, Л.Н., Махмутова, А.С., Фаткуллина, Ф.Г., Хисамова, Г.Г. Речевая культура личности в условиях билингвизма / Л.Н. Ишмуратова, А.С. Махмутова, Ф.Г. Фаткуллина, Г.Г. Хисамова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18423> (дата обращения: 11.03.2019).

117. Кабардино-черкесский язык. В двух томах. / Под редакцией М.А. Кумахова. Нальчик: Институт гуманитарных исследований Правительства КБР и КБНЦ РАН; Издательский центр «Эль-Фа», 2006. – Т.1: Создание письменности, фонетика и фонология, морфология, синтаксис. – 549 с.
118. Казанская, Н.В. Визуализация как средство устранения отрицательной грамматической интерференции в процессе преподавания русского и английского языка как иностранного или неродного / Н.В. Казанская // Web of Scholar. – 2017. – Т. 2. – № 4 (13). – С. 3–9.
119. Казанская, Н.В. Изучение синтаксиса в связи с морфологией как основной лингводидактический принцип при освоении грамматики в условиях полиэтнической школы / Н.В. Казанская // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 8. – С. 103–107.
120. Казанская, Н.В. Коммуникативная основа методики обучения синтаксису простого предложения русского языка в полиэтнических классах / Н.В. Казанская // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2020. – № 1(286). – С. 46–49.
121. Казанская, Н.В. Общие проблемы преподавания фонетики русского языка народам абхазо-адыгской группы: преодоление и устранение фонетической интерференции в условиях билингвизма // Н.В. Казанская // Rhema. Рема. – 2018. – № 3. – С. 136–152.
122. Казанская, Н.В. Принципы обучения в современных образовательных условиях / Н.В. Казанская // Современные исследования в гуманитарных и естествен-нонаучных отраслях: Сборник научных статей / Научный редактор С.В. Галачиева. – Москва: Издательство «Перо», 2019. – С. 181-186.
123. Казанская, Н.В. Проблемы идентификации ошибок в речи обучающихся полиэтнических классов общеобразовательных российских школ / Н.В. Казанская // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2019. – № 3(284). – С. 15-19.
124. Какорина, Е.В., Костылёва, Л.В., Савченко, Т.В., Синёва, О.В., Шорина, Т.А. Русский язык от ступени к ступени / Е.В. Какорина и др. – 2007.

<http://www.etnosfera.ru/magazin/uchebnye-i-metodicheskie-posobiya-po-russkomu-yazyku-i-sotsiokulturnoj-adaptatsii/uchebno-metodicheskij-komplekt-russkij-yazyk-ot-stupeni-k-stupeni-v-shesti-knigakh-izd-2-e-detail>.

125. Каленкова, О.Н., Шатилова, И.Е. Уроки русской речи / О.Н. Каленкова. – 2007.

<http://school4.admsurgut.ru/storage/app/uploads/public/5a0/6ce/8a6/5a06ce8a6f31a501931030.pdf>.

126. Капинос, В.И. О критериях оценки речи и об ошибках, грамматических и речевых / В.И. Капинос // Оценка знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку. – М.: Просвещение, 1978. – С. 78–88.

127. Караулов, Ю.Н. Предисловие. Русская языковая личность и задачи её изучения / Ю.Н. Караулов // Язык и личность. – М.: Наука, 1989. – 216 с. – С. 3–8.

128. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М., 2004. – 432 с.

129. Караулов, Ю.Н. Способы существования элементарных единиц знания в обыденном языковом сознании / Ю.Н. Караулов // Язык и действительность: сб. науч. трудов памяти В.Г. Гака. М.: ЛЕНАНД, 2007. – С. 53–61.

130. Каргапольцева, С.И. Текст-рассуждение как форма обучения студентов организованной речи / С.И. Каргапольцева // Молодой учёный. – 2017. – №20. – С. 443–445. – URL <https://moluch.ru/archive/154/43397/> (дата обращения: 25.03.2019).

131. Каргина, З.А. Индивидуализация, персонализация, персонификация – ведущие тренды развития образования в XXI веке: обзор современных научных исследований / З.А. Каргина // Наука и образование: современные тренды: коллективная монография (Чебоксары, 31 июля 2015 г.) / гл. ред. О.Н. Широков – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 172–187. – ISSN 2313–6189. – (Серия «Научно-методическая библиотека»).

132. Каргина, Е.М. Мотивационное влияние обучения различным видам иноязычной речевой деятельности в их взаимосвязи / Е.М. Каргина // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 3. Ч. 4 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/03/48549>.

133. Карлинский, А.Е. Основы теории взаимодействия языков / А.Е. Карлинский. – Алма-Ата: Гылым, 1990. – 181 с.
134. Касаткин, Л.Л., Клобуков, Е.В., Крысин, Л.П., Лекант, П.А. Современный русский литературный язык: Учебник / Под ред. П.А.Леканта (Академический учебник) / Л. Л. Касаткин, Е. В. Клобуков, Л. П. Крысин, П. А. Лекант. – АСТ-ПРЕСС КНИГА. – М., 2013. – 766 с.
135. Каяшев, М.В., Макаров, Д.Ю., Марченко, А.А. Образовательная аналитика и адаптивное обучение с использованием модели студента в интеллектуальных обучающих системах. / М.В. Каяшев и др. // Электронные библиотеки. – 2018. – Т. 21. – № 3–4. – С. 191-192.
136. Клобукова, Л.П. Феномен языковой личности в свете лингводидактики / Л.П. Клобукова // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – М.: Филология, 1997. – Вып. 1. – 192 с.
137. Кобозева, И.М. Две ипостаси содержания речи: значение и смысл Текст. / И.М. Кобозева // Язык о языке: сб. статей / под общ. рук. и ред. Н.Д. Арутюновой. М.: Языки русской культуры, 2000. – (Studia Philologica). – С. 303–359.
138. Ковтунова, И.И. Современный русский язык: Порядок слов и актуальное членение предложения / И. И. Ковтунова. – М.: Просвещение, 1976. – 239 с.
139. Кожурова, А.А. Языковое развитие детей-инофонов в современной полиэтнической школе / А.А. Кожурова, Ж. Джазыкбаева // Научный электронный журнал Меридиан. – 2018. – № 4(15). – С. 288–290.
140. Коконова, Е.А., Коконова, Т.А. Формирование коммуникативной компетенции на уроках русского языка с применением приемов технологии системнодеятельностного подхода / Е.А. Коконова, Т.А. Коконова // Молодой учёный. – 2015. – №13. – С. 646–648. – URL <https://moluch.ru/archive/93/20793/> (дата обращения: 19.01.2019).
141. Колесов, В.В. Отражение русского менталитета в слове / В.В. Колесов // Человек в зеркале наук // Межвузовский сборник / Под ред. А.О. Бороноева. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. – 123 с.

142. Комарова, Н.М., Сулова, Т.Ф., Нестерова, А.А. Психологопедагогическое сопровождение этнокультурной адаптации детей из семей мигрантов в условиях сельской школы / Н.М. Комарова, Т.Ф. Сулова, А.А. Нестерова // Педагогическое образование и наука. Научно-методический журнал № 4, 2018. С. 91–98.
143. Коменский, Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский // Избр. пед. соч. – М., 1982. – Т. 1.
144. Конвенция о правах ребенка: одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989, вступила в силу для СССР 15.09.1990 // Сборник международных договоров СССР. – Вып. XLVI, 1993. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 27.02.2019).
145. Кондратьев, М. Ю., Ильин, В. А. Азбука социального психолога-практика / М. Ю. Кондратьев, В. А. Ильин. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 464 с.
146. Конституция РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://constrf.ru/> (дата обращения: 27.02.2019).
147. Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на 2019–2025 годы / Утверждена Указом Президента РФ от 31.10.2018 № 622 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_310139/ (дата обращения: 23.01.2019).
148. Концепция преподавания русского языка и литературы в общеобразовательных организациях Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/46226.html> (дата обращения: 17.09.2017).
149. Корнилов, О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов/ О.А. Корнилов. – М.: ЧеРо, 2003. – 349 с.
150. Корякина, А.А. К вопросу о формировании толерантности в поликультурном образовательном пространстве / А.А. Корякина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8. – № 1(26). – С. 179–182. – DOI 10.26140/anip-2019-0801-0044.

151. Криворотова, Э.В. Возможности реализации коммуникативного метода обучения на уроках русского языка в поликультурной школе / Э.В. Криворотова // Преподавание языков и культур в парадигме гуманитарного образования: Сборник статей II Международной научно-практической конференции, Варна, 18–23 сентября 2018 года. – Варна: Российский государственный гуманитарный университет, 2019. – С. 291-304.
152. Кукушкина, О.В. Основные типы речевых неудач в русских письменных текстах / О.В. Кукушкина. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 173 с.
153. Кулебякина, Е.А. Формирование коммуникативной компетенции детей мигрантов в условиях полиэтнической образовательной среды / Е.А. Кулебякина, О.А. Романенкова // Гуманитарные науки и образование. – 2018. – Т. 9. – № 1(33). – С. 52–58.
154. Кытина, В.В. Симультанная модель обучения русскому языку детей-билинггов в условиях ограниченной языковой среды: дисс. ...канд. педагогических наук: 13.00.02 / В.В. Кытина. – Москва, 2018. – 212 с.
155. Ладыженская, Т.А. Методика развития речи на уроках русского языка / Т.А. Ладыженская. – М., 1991. – 239 с.
156. Лапшева, Е.Е., Храмова, М.В. Развитие визуальной грамотности обучаемых средствами информационно-коммуникационных технологий / Е.Е. Лапшева, М.В. Храмова // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. –2011. – Т.2. – №18. – С.53–56.
157. Ларионова, И.А., Ларионова, С.О. Ситуация успеха как фактор развития отношений сотрудничества в системе «учитель-ученик» / И.А. Ларионова, С.О. Ларионова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16371> (дата обращения: 12.04.2019).
158. Лемох, А.С. Проблемы обучения детей-инофонов русскому языку в поликультурных классах / А.С. Лемох // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2017 г.). – Чита:

Издательство Молодой учёный, 2017. – С. 97–99. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/213/12107/>

159. Леонтьев, А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки) / А.А. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1970. – 88с.

160. Леонтьев, А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1969. – 308 с.

161. Леонтьев, А.Н. и Панов, Д.Ю. Психология человека и технический прогресс/ А.Н. Леонтьев, Д.Ю. Панов // Философские вопросы физиологии высшей нервной деятельности и психологии. – М.: Изд-во АН СССР, 1963. – с. 393–424.

162. Лернер, И.Я. Дидактическая система методов обучения / И.Я. Лернер. М., 1976. Вып.3. – 169 с. – 169 с. – 169 с. (Сер. «Педагогика и психология»).

163. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М., 1981. – 317 с.

164. Лернер, И.Я., Скаткин М.Н. О методах обучения / И.Я. Лернер. // Советская педагогика. – 1965. – № 3. – С. 115–128.

165. Лингвистика для всех. Летние лингвистические школы 2005 и 2006 / Ред.-сост. Е. В. Муравенко, О. Ю. Шеманаева. – М.: МЦНМО, 2008. – 440 с.

166. Лихачев, Д.С. Золотое слово русской литературы: вступ. ст. // Слово о полку Игореве. – М.: Худож. лит., 1983. – С. 3–20. – («Классики и современники». Поэтич. б-ка).

167. Логинова, И.М. Развитие навыков интонирования и техники чтения (русский язык): Учеб. пособие для студентов-филологов I курса / И.М. Логинова. – М.: Изд-во УДН, 1981. – 71 с.

168. Лоркипанидзе, Д.О. Принципы организации и методы обучения: научное издание / Д.О. Лоркипанидзе. – 2-е изд. – М.: Учпедгиз, 1957. – 169 с.

169. Лукьянова, М.И. Личностно-ориентированный урок: конструирование и диагностика / М.И. Лукьянова. – М., 2006. – 160 с.

170. Лыжова, Л.К. Тексты упражнений как источник информации о языке. / Л.К. Лыжова // Текст на уроках русского языка: Тезисы докладов и выступлений. Сост. Баранов М.Т. – М.: МПГУ им. В.И. Ленина, 1994. – С. 9–11.
171. Львов, М.Р. Основы теории речи / М.Р. Львов. – М.: Академия, 2000. – 248 с.
172. Лютикова, Е.А. Синтаксис именной группы в безартиклевом языке: дисс. ...докт. филолог. наук: 10.02.20 / Е.А. Лютикова. – Москва, 2016. – 384 с.
173. Малофеев, Н.Н., Шматко, Н.Д. Базовые модели интегрированного обучения / Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко // Дефектология: научно-методический журнал: издаётся с 1969 года / Ред. Н.Н. Малофеев, И.А. Коробейников. – 2008. – №1. – с. 71–79.
174. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Н.Н. Малофеев. – М.: Просвещение, 2018. – 447 с.
175. Мандель, Б.Р. Современные проблемы педагогической науки и образования: учебное пособие для обучающихся в магистратуре / Б.Р. Мандель. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2018. – 303 с.
176. Матвеева, Т.В. Полный словарь лингвистических терминов / Т.В. Матвеева. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 562 с.
177. Метешкин К.А., Морозова О.И. Синергетический эффект применения информационных технологий в обучении студентов /К.А. Метешкин, О.И. Морозова // Автомобильный транспорт. – 2015. – Вып. 37. – С.149–153.
178. Метлик, И.В. Есть ли сегодня в России русская национальная школа? / И.В. Метлик // Педагогика, 2012. – № 3. – С. 36–46.
179. Методики обучения русскому языку детей-инофонов: сборник методических материалов / сост. О.А. Хасанов. – Красноярск: КК ИПК РО, 2013. – 125 с.
180. Мильруд, Р. П. Коммуникативная компетенция как готовность учащихся к общению на иностранном языке / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Язык и культура, 2017. № 38. – С. 250–268. URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000582650> (дата обращения: 15.11.2018).

181. Михайлов, М.М. Двужычие в современном мире: учеб. пособие / М. Михайлов. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 1988. – 72 с.
182. Михеева, Т. Б. Коммуникативная компетенция учителя русского языка полиэтнической школы: содержание, возможности совершенствования / Т. Б. Михеева // Филологическая наука и школа: диалог и сотрудничество : Сборник трудов по материалам VII Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 12–13 декабря 2014 года / Московский институт открытого образования, Кафедра филологического образования. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «ФЛИНТА», 2015. – С. 183–187.
183. Михеева, Т.Б. Некоторые формы и приёмы работы на уроке русского языка в классе с многонациональным контингентом учащихся / Т.Б. Михеева // Русский язык и литература в полиэтнических классах: Сборник материалов круглого стола. –М.: 2010. С. 11–23.
184. Михеева, Т. Б. Основы и цель мультикультурного /полиэтнического российского образования / Т. Б. Михеева // Актуальные проблемы науки и техники. 2019: Материалы национальной научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 26–28 марта 2019 года. – Ростов-на-Дону: Донской государственный технический университет, 2019. – С. 1084.
185. Михеева, Т.Б. Повышение квалификации учителей-словесников полиэтнических школ России: содержание, технологии и ресурсные возможности / Т. Б. Михеева // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – 2016. – № 5. – С. 1271–1274.
186. Михеева, Т. Б. Повышение квалификации учителя русского языка: негативные и позитивные тенденции / Т. Б. Михеева // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – 2018. – № 6. – С. 1089–1094.
187. Михеева, Т.Б. Совершенствование профессиональной компетентности учителя русского языка российской полиэтнической школы / Т.Б. Михеева. // Вестник РУДН, Серия «Русский и иностранный языки и методика их преподавания» – 2008. – № 3. 0,4 п.л. – С. 32–36.

188. Михеева, Т. Б. Языковая личность учителя русского языка в контексте аксиологического подхода / Т. Б. Михеева, А. Н. Бертякова // Аксиологическая лингвометодика: мировоззренческие и ценностные аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка : Материалы международной научно-практической конференции к юбилею профессора А.Д. Дейкиной и её научной школы: в 2 частях, Москва, 22–23 марта 2019 года. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2019. – С. 268–272.
189. Мичурова, А.А. Языковая личность и проблема коммуникативной компетентности / А.А. Мичурова // Филология и лингвистика: проблемы и перспективы: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2018 г.). – СПб.: Свое издательство, 2018. – С. 20–22. – URL <https://moluch.ru/conf/phil/archive/313/14604/> (дата обращения: 04.04.2019).
190. Мишатина, Н.Л. Диалог культур: что значит «думать по-русски» / Н.Л. Мишатина // Русский язык в школе. – 2008. – №3. – С. 12–15.
191. Мишатина, Н.Л. Диалог с культурными концептами в 5–11 классах (русский язык, литература, развитие речи). Учебно-методическое пособие / Н.Л. Мишатина. – СПб.: «Сага» – «Наука», 2004. – 256 с.
192. Моргун, В.Ф. Интеграция и дифференциация образования: личностный и технологический аспекты / В.Ф. Моргун // Школьные технологии = School technologies. – 2003. – № 3. – С. 3–9.
193. Морозова, А.В. Моделирование билингвального образовательного процесса в условиях полиэтнической школы / А.В. Морозова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 2.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24146>.
194. Мухаммадиев, Б.Ж. Интегрированный подход в подготовке учителя высшей школы /Б.Ж. Мухаммадиев // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2015. – С. 335–337.
195. Мязина, Т.А. Формирование речевой и языковой компетенции на уроках русского языка и литературы (выступление на МО словесников) / Т.А. Мязина //

- Молодой учёный. – 2016. — №6. – С. 907–910. – URL <https://moluch.ru/archive/110/27185/> (дата обращения: 09.02.2019).
196. Назарова, Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / Н.М. Назарова // Вестник Московского городского педагогического университета: научный журнал / ред. А.И. Савенков. – 2009. – № 3 (9). – с. 8–18. – (Педагогика и психология).
197. Напольнова, Т.В. Обучение самостоятельному анализу языковых явлений как средству развития мышления и речи школьников на уроках русского языка.: дисс. ... доктора педагогических наук: 13.00.02 / Т.В. Напольнова. – Москва, 1984. – 355 с.
198. Некрасов, С.И., Некрасова, Н.А. Философия науки и техники: тематический словарь-справочник. Учебное пособие / С.И. Некрасов, Н.А. Некрасова. – Орёл: ОГУ, 2010. – 289 с.
199. Низаева, Л.Ф. Коммуникативная компетенция: сущность и компонентный состав / Л.Ф. Низаева // Молодой учёный. – 2016. – №28. – С. 933–935. – URL <https://moluch.ru/archive/132/37125/> (дата обращения: 19.01.2019).
200. Николаенко Г.И. Жанрово-коммуникативный подход к развитию связной речи учащихся средней школы / Г.И. Николаенко // Русский язык в школе. -2014. - №1. – С.15-26
201. Новикова, Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / Л.И. Новикова // Под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика. Сост. Е.И. Соколова. – М., 2009. – 351 с.
202. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / Под ред. В.В. Воронковой – М.: Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
203. Обязательный минимум содержания среднего (полного) общего образования. Приложение к приказу Министерства образования России от 30.06.1999, № 56. М., 1999.

204. Озерская, В.П. Изучение морфологии на синтаксической основе: [4-7-е кл.]: Кн. для учителя / В.П. Озерская. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1989. – 221 с.
205. Омельченко, Е.А. Образование детей мигрантов как вклад в будущее / Е.А. Омельченко // Исторические исследования. – 2018. – № 11. – С. 65–74.
206. Омельченко, Е.А. Интеграция мигрантов средствами образования: российский и мировой опыт / Е.А. Омельченко. – М.: Этносфера, 2018. – 416 с. (монография).
207. Орынханова, Г.А., Тажибаева Ш.А. Об индивидуально-дифференцированном подходе к обучению русскому языку как неродному в педагогическом вузе / Г.А. Орынханова, Ш.А. Тажибаева // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 12–2. – С. 242–245.
208. Осмоловская, И.М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе / И.М. Осмоловская. – М.: Изд-во ИПП; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 160 с.
209. Острикова, Т.А. Обновление содержания профессиональной подготовки учителя-словесника на основе интеграции смежных направлений методики преподавания русского языка / Т.А. Острикова // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – №11. С. 219–223.
210. Паниткова, Э.Ю. Понятие "языковая личность" и проблема социального конструирования реальности: автореф. дисс.... канд. филолог. наук: 09.00.11 / Э.Ю. Паниткова – Архангельск, 2012. – 23 с.
211. Панферов, В.Н. Интегративный подход в образовании и социальной психологии как развитие методологии комплексного человекознания / В.Н. Панферов // Институт психологии Российской академии наук. – Социальная и экономическая психология. – 2018. – Том 3. – №1 (9). – С. 123–145.
212. Парк, Р. Человеческая миграция и маргинальный человек. // Р. Парк. Избранные очерки. РАН. ИНИОН. Центр социал. научн.-информ. исследований. Отд. Социологии и социал. психологии. – Сост. и пер. с англ.: В.Г. Николаев. –

- Отв. ред. Д.В. Ефременко. – М., 2011. – 320 с. – (Серия: Теория и история социологии).
213. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е.И. Пассов. – Липецк: ЛГПИ-РЦИО, 2000. – 204 с.
214. Пахнова, Т.М. ОГЭ. Русский язык. Работа с текстом при подготовке к экзамену / Т.М. Пахнова. – М., 2017. – 414 с.
215. Пермяков, Г.Л. Пословицы и поговорки народов Востока. Систематизированное собрание изречений двухсот народов / Г.Л. Пермяков. Отв. ред. Е. М. Мелетинский. М. Наука, ГРВЛ. – 1979. – 671с.
216. Плахотникова, И.В., Моросанова, В.И. Регуляторная роль отдельных личностных качеств в индивидуально-типических проявлениях саморегуляции произвольной активности / И.В. Плахотникова, В.И. Моросанова // Журнал прикладной психологии. 2004. – №1. – С. 23–30
217. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов/ И. П. Подласый – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
218. Подольский, А.И. Научное наследие П.Я. Гальперина и вызовы XXI века / А.И. Подольский // Национальный психологический журнал. – 2017. – №3(27). – С. 9–20. doi: 10.11621/npj.2017.0303
219. Потебня, А.А Мысль и язык [Текст] / А.А. Потебня. – М.: Правда, 1989. – 203 с.
220. Приказ Министерства образования и науки РФ от 23.12.2009 года № 822 (приложения 1, 2), <http://www.fsu-expert.ru/doc/2009/prikaz-822.html> «Об утверждении федеральных перечней учебников, рекомендованных (допущенных) к использованию в образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы общего образования на 2010/2011 учебный год»
221. Примерная основная образовательная программа основного общего образования, одобрена Федеральным учебно-методическим объединением по общему образованию (протокол заседания от 08.04.2015 №1/15); программа размещена в Реестре примерных основных общеобразовательных программ,

режим доступа: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnayaobrazovatel'naya-programma-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya-3/>.

222. Примерные программы по учебным предметам. Русский язык. 5–9 классы: проект. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 112 с. – (Стандарты второго поколения).

223. Программа по русскому языку как иностранному для детей 8-12 лет, не владеющих или слабо владеющих русским языком [авторы-сост.: Т.В. Савченко, Е.В. Какорина] [Электронный ресурс]: <http://metodichka.x-pdf.ru/15jazykoznanie/494165-1-programma-russkomu-yaziku-kak-inostrannomu-dlya-detey-let-vladeyuschih-ili-slabo-vladeyuschih-russkim-yazikom-avtori-sost.php>.

224. Программа по русскому языку как иностранному для детей старшего дошкольного возраста и младшего школьного возраста (6-7 лет) [авторы-сост.: О.Н. Каленкова] [Электронный ресурс]: <http://www.stepancevoschool.edusite.ru/DswMedia/programmaporusskomuyazyikukakinostrannomu-proekt-dlyadetey-1-.pdf>.

225. Путин, В.В. Россия: национальный вопрос / В.В. Путин // Независимая газета: электронная версия газеты. 2012. № 7. [электронный ресурс] http://www.ng.ru/politics/2012-01-23/1_national.html?insidedoc (дата обращения: 12.08.2018).

226. Путь в язык: Одноязычие и двуязычие. Под ред. С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисейевой. М.: Языки славянских культур, 2011. – 320 с.

227. Рамзаева, Т.Г., Хамраева, Е.А., Сат, А.Б. Учебное пособие «Русский язык с комментариями» – коррективовочный курс. 1 класс / Т.Г. Рамзаева, Е.А. Хамраева, А.Б. Сат. – М.: Дрофа, 2007. – 96 с.

228. Расницына, М.С. Импринтинг и развитие головного мозга у человека / М.С. Расницына // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2014. – № 5. – С. 116–124.

229. Распоряжение Правительства РФ от 09.04.2016 N 637-р <Об утверждении Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации> [Электронный ресурс] Url:

http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_196947/4c0fb30e1a48dd79f31af7faf16633a95bfbcddc/ (дата обращения: 23.08.2018).

230. Рахилина, Е.В. О концептуальном анализе в лексикографии А. Вежбицкой / Е.В. Рахилина // Язык и когнитивная деятельность / Отв. ред. Фрумкина Р.М. – М.: Наука, 1989. – С. 46–51.
231. Розанова, С.П. Психология ошибки / С.П. Розанова // Теоретические и методические основы технологии предвузовского обучения российских и иностранных студентов: Материалы Всероссийской конференции. – М.: Изд-во РУДН, 2005. – С.292–297.
232. Розенблюм, С.А. Обучение детей-мигрантов в российских школах как один из аспектов инклюзивного образования [Электронный ресурс] / С.А. Розенблюм // Психология отношений: сетевой журн. 19.02.2018. – Режим доступа: <http://psiholog4you.ru/obuchenie-detey-migrantov-rossiyskih-shkolah/> (дата обращения: 17.08.2018).
233. Розенталь, Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – Москва: Астрель: АСТ, 2001. – 624 с.
234. Розенцвейг, В.Ю. Языковые контакты / В.Ю. Розенцвейг. – Л.: Наука. Ленинградское отделение, 2013. – 78с.
235. Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самодеятельности / С.Л. Рубинштейн // Учёные записки Высшей школы Одессы. 1922. – т. 2 . – С. 148–154. // Вопросы психологии. –1986. – №4. – С. 101–107.
236. Русский язык. 8 класс: уч. для 8 класса общеобразоват. организаций: в двух частях / Е.А. Быстрова, Т.М. Воителева, Ю.Н. Гостева, Л.В. Кибирева и др.; под ред. Е.А. Быстровой. – 6-е изд. – М.: Русское слово, 2018. – Ч. 1. – 271 с.
237. Русский язык. 8 класс: уч. для 8 класса общеобразоват. организаций: в двух частях / Е.А. Быстрова, Т.М. Воителева, Ю.Н. Гостева, Л.В. Кибирева и др.; под ред. Е.А. Быстровой. – 6-е изд. – М.: Русское слово, 2018. – Ч. 2. – 183 с.
238. Русский язык. 8 класс: учеб. для общеобразоват. организаций / Л.А. Тростенцова, Т.А. Ладыженская, А.Д. Дейкина и др.; науч. ред. Н.М. Шанский. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 2018. – 271 с.

239. Русский язык: Практика. 8 класс: учебник / Ю. С. Пичугов, А.П. Еремеева, А. Ю. Купалова и др.; под ред. Ю. С. Пичугова. – 5-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2018. – 268 с. – (Российский учебник).
240. Русский язык: Русская речь. 8 класс: учебник / Е.И. Никитина. – 3-е изд. стереотип. – М.: Дрофа, 2016. – 239 с.
241. Русский язык. 8 класс: уч. для общеобразоват. организаций: в 2 ч. / С.И. Львова, В.В. Львов. – 12-е изд., испр. – М.: Мнемозина, 2016. – Ч. 1. – 287
242. Русский язык. 8 класс: учебник / М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос, В.В. Львов; под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – 6-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2019. – 270 с. – (Российский учебник).
243. Русский язык: Теория. 5–9 кл.: учебник / В.В. Бабайцева, Л.Д. Чеснокова. – 7-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2018. – 319 с.
244. Рыжаков, М. В. Государственный образовательный стандарт основного общего образования (теория и практика) / М. В. Рыжаков. – М., 1999. – 328 с.
245. Рыженко, Ю.А. К проблеме классификации речевых ошибок / Ю.А. Рыженко // Научные труды КубГТУ. – 2016. – № 6. – С. 290–298.
246. Рыжов, В.В. Психология вторичной языковой личности: Монография / В.В. Рыжов, А.Н. Плехов – Нижний Новгород: изд-во НГЛ, 2008. – 235 с.
247. Сабаткоев, Р.Б. Некоторые особенности обучения детей мигрантов русскому языку и культуре речи / Р.Б. Сабаткоев // Педагогическое образование и наука. – 2015. – №1. – С.65–71. 4. Вуколова, Е.А. Психолого-педагогические проблемы обучения русскому языку школьников 5–7 классов полиэтнического состава / Е. А. Вуколова // Вестник МГОУ. – 2015. – №1. – С.37–43.
248. Сабаткоев, Р.Б. Обучение и воспитание на уроках русского языка в классах с полиэтническим составом учащихся / Р.Б. Сабаткоев // Rhema. Рема. – 2010. – №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-i-vospitanie-na-urokah-russkogo-yazyka-v-klassah-s-polietnicheskim-sostavom-uchaschihsya> (дата обращения: 16.07.2021).
249. Сабаткоев, Р.Б. Обучение родному, русскому и иностранному языкам как средство формирования и развития билингвальной и полилингвальной языковой

- личности / Р.Б. Сабаткоев // Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества: Материалы Международной конференции Владикавказ, 2006. – С. 115
250. Сабаткоев, Р.Б. Проблемы обогащения синтаксического строя русской речи учащихся национальных школ: автореф. дисс. ... д-ра педагогических наук: 13.00.02 / Р.Б. Сабаткоев. – М., 1979. – 36 с.
251. Савченко, Т.В., Какорина, Е.В. Программа по русскому языку как иностранному для детей 8–12 лет, не владеющих или слабо владеющих русским языком. Московский комитет образования. /отв. ред. Т.В.Савченко // Серия «Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве», вып. 8. – М.: МИПКРО, 2003. – С.39–78.
252. Савченко, Т.В., Синева, О.В., Шорина, Т.А. «Русский язык: от ступени к ступени». Комплект учебных пособий для детей младшего и среднего школьного возраста, не владеющих или слабо владеющих русским языком. / Т.В. Савченко и др. – М.: Издательский дом «Этносфера», ОАО «Московский учебник», 2009.
253. Сагитова, А.Ф. Особенности преподавания русского языка в поликультурной среде: образовательная инклюзия / А.Ф. Сагитова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2014. – № 4(53). – С. 97–103.
254. Садыкова, И.А. Русская интонация: учебное пособие по фонетике для иностранных студентов и стажёров филологических специальностей / Авт.-сост. И.А. Садыкова. – Изд-во Казан. ун-та, 2015. – 64 с.
255. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 года // <http://www.un.org/russian/document/declarat/salamanka.pdf> (дата обращения: 17.01.2019).
256. Сальникова, О.А. Что включает в себя коммуникативная компетенция? / О.А. Сальникова // Начальная школа плюс до и после. – 2012. – № 7. – С. 66–70.
257. Саяхова, Л.Г. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация / Л.Г. Саяхова. Уфа: РИЦ БашГУ, 2017. – 152 с.

258. Седова, Е.А. Теоретические предпосылки формирования вторичной языковой личности студентов технического вуза в процессе обучения иностранному языку / Е.А. Седова // Молодой учёный. – №15/2014. – С. 300–301.
259. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир // Пер. с англ. Общ. ред. и вступ. ст. А.Е. Кибрика. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1993. – 656 с. – (Филологи мира)
260. Сергеев, И.С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: практ. пособие / И.С. Сергеев, В.И. Блинов. – М.: АРКТИ, 2007. – 132 с.
261. Симбирцева, Н.А. Специфика культурологической интерпретации (тексты культуры и читатели) [Электронный ресурс]: монография / Н.А. Симбирцева; Урал. гос. пед. ун-т. – Электрон. дан. – Екатеринбург: [б. и.], 2017. – 273 с. <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/6409/1/mon00100.pdf> (дата обращения 02.05.2019).
262. Синева, О.В. Входной билет в русский мир. Как обучать разноязычный класс / О.В. Синева // Литературная газета. Вып. № 45, 2013 [Электронный ресурс]: <http://lgz.ru/article/-45-6438-13-11-2013/vkhodnoy-bilet-v-russkiy-mir/> (дата обращения 12.06.2017).
263. Синева, О.В. Практические приёмы организации учебной и воспитательной работы в классах со смешанным языковым составом обучающихся с разным уровнем владения государственным русским языком / О.В. Синева // Этнодиалоги: научно-информационный альманах. – 2016. – № 1 (50). – С.157–167.
264. Сиротинина, О.Б. Порядок слов в русском языке / О.Б. Сиротинина. – М.: КомКнига, 2006. – 174 с.
265. Слостёнин, В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостёнина. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 576 с.
266. Смирнов, С.А., Котова, И.Б., Шиянов, Е.Н. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учебник для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; под ред. С.А. Смирнова. М.: Изд.центр «Академия», 2003. – 512с.

267. Сопот, Н.А. Семантико-синтаксическая основа развития орфографических умений обучающихся в 8–9 классах (коммуникативно-деятельностный подход): дисс. ... канд. педагогических наук: 13.00.02 / Н.А. Сопот. – Москва, 2019. – 212 с.
268. Соссюр, Ф. Труды по языкознанию / Ф. Соссюр. – М.: Прогресс, 1977. – 696 с.
269. Старикова, Т.Л. Поэтапное формирование умственных действий при обучении орфографии / Т.Л. Старикова // Системно-деятельностный подход как условие реализации требований федерального государственного образовательного стандарта нового поколения: Материалы II всероссийской научно-практической конференции, Севастополь, 19–20 октября 2017 года / Под общей редакцией Л.М. Гура, С.Е. Моторной. – Севастополь: Изд-во «Твердыня», 2018. – С. 205–213.
270. Столбова, Я.Е. Проблемы преподавания русского языка в классах полиэтнического состава / Я.Е. Столбова // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 1 – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 94–97.
271. Сурыгин, А.И. Основы теории обучения на неродном для обучающихся языке / А.И. Сурыгин. – М.: Златоуст, 2015. – 320 с.
272. Табулова, Н.Т. Грамматика абазинского языка. Фонетика и морфология / Н.Т. Табулова. – Черкесск: Карачаево-Черкесское отделение Ставроп. кн. изд-ва, 1976. – 352 с.
273. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся / Н.Ф. Талызина – М.: Знание, 1983. – 96 с.
274. Текучева, И.В. О базисной категории «метод преподавания» в учебниках по методике преподавания русского языка начала XX в. / И.В. Текучева // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 1. с. 82–90.
275. Теоретические и методологические проблемы обучения современному русскому языку [Электронный ресурс]: сборник материалов Межрегиональной конференции (МГОУ, г. Москва, 20 октября 2018 г.) / отв. ред. Н.Б. Самсонов. – Электрон. текстовые дан. (2,31 Мб). – М.: Диона, 2018. <https://na->

uch.ru/assets/Uploads%20files/publikacii/sbornik_TiMPO.pdf (дата обращения: 10.11.2018).

276. Тесленко, В.И. Коммуникативная компетентность: формирование, развитие, оценивание: монография / В.И. Тесленко, С.В. Латынцев; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2007. – 256 с.

277. Тестов, В.А. «Жёсткие» и «мягкие» модели обучения [Электронный ресурс]: электрон. данные / В.А. Тестов. – Москва: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU, 25 октября 2007. – Режим доступа: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193317912&archive=1195596940&start_from=&ucat=& (свободный доступ). – Дата доступа: 18.03.2019.

278. Третьяков, П.И. Школа: проектирование развития образовательной среды / П.И. Третьяков. – Изд. «Перспектива». – М, 2018. – 272 с.

279. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.

280. Учебные стандарты школ России. Государственные стандарты начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования. Кн. 1: Начальная школа. Общественно-гуманитарные дисциплины / Под ред. В. С. Леднева, Н. Д. Никандрова, М. Н. Лазутовой. – М.: ТЦ Сфера: Прометей, 1998. – 380 с.

281. Ушакова, О.С. Обучение родному языку (детский сад–школа–вуз) и актуальные проблемы образования / О.С. Ушакова // Педагогическое образование и наука. Научно-методический журнал № 2, 2018. С. 26–29.

282. Уша, Т. Ю. Интегративная методика обучения русскому языку в современной поликультурной школе: к постановке проблемы / Т. Ю. Уша // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 3(46). – С. 132-136.

283. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: в 6 томах – Т. 2 / К.Д. Ушинский; сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – 492 с.

284. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-03 «Об образовании в Российской Федерации» (с изм., внесенными Федеральными законами от 04.06.2014 № 145-ФЗ, от 06.04.2015 № 68-ФЗ) // <http://www.consultant.ru/>; <http://www.garant.ru/>.
285. Федеральный перечень учебников, утверждённый приказом Минобрнауки России от 20 мая 2020 г. №254 [Электронный ресурс]. – URL: <https://fpu.edu.ru/> (дата обращения: 01.04.2019)
286. Федоренко, Л.П. Закономерности усвоения родной речи: Учеб. пособие по спец. N 2101 «Рус. яз. и лит.» / Л.П. Федоренко. – М.: Просвещение, 1984. – 159 с.
287. Фомина, Н.С. Коммуникативно значимые и незначимые ошибки в письменной речи тестируемых по русскому языку как иностранному / Н.С. Фомина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № 12 (декабрь). – С. 136–140. – URL: <https://e-koncept.ru/2015/15434.htm> (дата обращения: 12.01.2018).
288. Фортунатов, Ф.Ф. Сравнительная морфология индоевропейских языков / Ф.Ф. Фортунатов // Избранные труды, том 2, М.: Учпедгиз, 1957. – С. 254–426.
289. Фридман, Л.М. Наглядность и моделирование в обучении / Л.М. Фридман. – М.: Знание, 1984. – 80 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; № 6)
290. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова. А. М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2011.
291. Халеева, И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста / Халеева И.И. // Язык-система. Язык-текст. Язык-способность. – М., 1995. – С. 277–278.
292. Хамраева, Е. А. Владение русским языком – условие обучения в поликультурной школе России / Е. А. Хамраева, О. Е. Дроздова // Русский язык в школе. – 2015. – № 11. – С. 17–20.
293. Хамраева, Е.А. Двужычие – определяющий фактор [Электронный ресурс], режим доступа: http://sr.fondedin.ru/new/fullnews_arch_to.php?subaction=showfull&id=1229685160&archive=1229686413&start_from=&ucat=14&.

294. Хамраева, Е.А. Диагностика коммуникативных умений у детей-билингвов и инофонов / Е.А. Хамраева // Проблемы онтолингвистики - 2017. Освоение и функционирование языка в ситуации многоязычия: Материалы ежегодной международной научной конференции, Санкт-Петербург, 26–28 июня 2017 года / Редколлегия: Т.А. Круглякова, М.А. Еливанова, Т.А. Ушакова. – Санкт-Петербург: Индивидуальный предприниматель Ушакова Татьяна Андреевна (издательство ЛИСТОС), 2017. – С. 269–273.
295. Хамраева, Е.А. Достижение результатов ФГОС у детей мигрантов: коллективные формы обучения в поликультурной образовательной среде / Е.А. Хамраева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2013. – № 4. – С. 29–37.
296. Хамраева, Е.А. Компетентностный подход в обучении русскому языку детей-билингвов в новых реалиях российской школы / Е.А. Хамраева. – М.: МИОО, 2009. – С. 4–10.
297. Хамраева, Е.А. Предметно-интегративное обучение русскому языку в билингвальных условиях / Е.А. Хамраева // Метапредметный подход в образовании: Русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам: Сборник статей межрегиональной научно-практической конференции, Москва, 19 апреля 2018 года / Составитель О.Е. Дроздова. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2018. – С. 36–48.
298. Хамраева, Е.А. Русский язык в полиэтническом пространстве российской школы: модели организации обучения / Е.А. Хамраева // Русский язык в школе. – 2013. – № 11. – С. 7–14.
299. Хасанов, О.А. Методики обучения русскому языку детей-инофонов: сборник методических материалов / сост. О.А. Хасанов. – Красноярск: КК ИПК РО, 2013. С. 125–132.
300. Ходякова, Л.А. Обучение сжатою изложению в жанре учебно-научной статьи / Л.А. Ходякова // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 3. – С. 22-30. – DOI 10.30515/0131-6141-2020-81-3-22-30.

301. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении / А.В. Хуторской. – М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. – 326 с.
302. Цейтлин, С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение: учеб. Пособие / С. Н. Цейтлин. – Изд. 3-е, испр. – М.: Либроком, 2009. – 192 с.
303. Цейтлин, С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение: пособие для учителей / С. Н. Цейтлин. М.: Просвещение, 1982. – 143 с.
304. Циммерлинг, А.В. Порядок слов как естественно-научный объект / А.В. Циммерлинг // Вестник РГНФ. 2008. № 3. С. 162–107.
305. Циммерлинг, А.В. Системы порядка слов славянских языков в типологическом аспекте / А.В. Циммерлинг. – М.: Языки славянской культуры, 2013. — 544 с.
306. Цыбулько, И.П. Методические рекомендации для учителей, подготовленные основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2018 года по русскому языку / И.П. Цыбулько // ФИПИ [Электронный ресурс] URL: http://www.fipi.ru/sites/default/files/document/1535546943/russkiy_yazyk_2018.pdf (дата обращения: 10.01.2018).
307. Цыбулько, И.П. Методические рекомендации по оцениванию выполнения заданий с развернутым ответом. Русский язык / И.П. Цыбулько // Педагогические измерения. – 2016. – № 1. – С. 9–14
308. Цыбулько, И.П., Мишати́на, Н.Л. Тексты, которые мы выбираем: в поисках идеального проекта методики XXI века / И.П. Цыбулько, Н.Л. Мишати́на // Педагогика. 2013. № 9. С. 21–28.
309. Чайка, В. М. Основы дидактики: навч. посібник / В. М. Чайка. – К.: Академвидав, 2011. – 238 с.: табл.
310. Чаптыкова, Н.П. Предупреждение речевых ошибок у учащихся полиэтнических классов в процессе обучения полному изложению исходного художественного текста / Н.П. Чаптыкова // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 12. – С. 195–199.

311. 288. Чиршева, Г.Н. Детский билингвизм: Одновременное усвоение двух языков / Г.Н. Чиршева. – СПб, 2012. – 488 с.
312. Шабельников, В. К. Формирование умственных действий - путь к познанию самоорганизующихся функциональных систем / В. К. Шабельников // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2015. – № 2(145). – С. 62–78.
313. Шакирова, Л.З. Научные основы методики обучения вида и времени русского глагола в тюркоязычной школе. – Казань, 1994. – 216 с.
314. Шакирова, Л.З., Сабаткоев, Р.Б. Методика преподавания русского языка (на материале национальных школ): Пособие для учителя / Л.З. Шакирова, Р.Б. Сабаткоев. – СПб., филиал изд-ва «Просвещение»; Казань, «Магариф», 2003. – 376 с.
315. Шанский, Н.М., Баранов М.Т., Капинос В.И. и др. Оценка качества подготовки выпускников основной школы по русскому языку / Н.М. Шанский, М.Т. Баранов, В.И. Капинос и др. – М.: Дрофа, 2000. – 76 с.
316. Шахматов, А.А. Синтаксис русского языка / А.А. Шахматов // Серия: «Лингвистическое наследие XX века». Вступ. ст. Клобукова Е.В.; Ред. и коммент. Истриной Е.С. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. –624 с.
317. Шелухина, Е.Г. Обогащение грамматического строя речи учащихся 8–9 классов в процессе работы над сложным синтаксическим целым: автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.Г. Шелухина – М., 2008. – 25 с.
318. Шорина, Т.А. Методическое сопровождение подготовки учителя русского языка к обучению учащихся-инофонов аудированию: дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Т.А. Шорина – Москва – 2016. – 138 с.
319. Шорина, Т.А. Тексты идентичности для детей неокочевников / А.А. Шевцова, Т.А. Шорина// «Этнодиалоги». Научно-информационный альманах №3 (47). – М.: Этносфера, 2014. – С.137–143.
320. Шорина, Т.А. Социально-культурная и языковая адаптация детей из семей международных мигрантов средствами образования: опыт Москвы. / Т.А. Шорина, Т.В. Криворучко. Актуальные проблемы трудовой миграции: Москва и

- Берлин // Сборник статей и материалов по итогам научно-практической конференции в рамках сотрудничества городов Москва и Берлин (г.Москва, 23 октября 2013г.) – М.: Этносфера, 2014. – С.139–144.
321. Шхапацева, М.Х. Сопоставительная грамматика русского и адыгейского языков / М.Х. Шхапацева. – Майкоп, 2005. – 328 с.
322. Шрейдер Ю.А., Шаров А.А. Системы и модели / Ю.А. Шрейдер, А.А. Шаров. – М.: Радио и связь, 1982. –152 с. (серия «Кибернетика»)
323. Щерба Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике / отв. ред. М. И. Матусевич; Ленингр. гос. ун-т им. А. А. Жданова. – Л.: Изд-во Ленигр. ун-та, 1958.– Т. 1. – 180 с.
324. Щерба, Л.В. К вопросу о двуязычии: 2-е изд. // Языковая система и речевая деятельность. / Л.В. Щерба. – М.: «Едиториал УРСС», 2004. – 432 с.
325. Щерба, Л.В. Преподавание иностранного языка в средней школе: Общие вопросы методики / Л.В. Щерба. – М: Высшая школа, 1974. – 112 с.
326. Щерба, Л.В. Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики: Учеб. пособие для студ. филол. фак. 3-е изд., испр. и доп. / Л.В. Щерба. – СПб: Филологический факультет СПбГУ. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 160 с.
327. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Л.: Наука, 1974.– 428 с.
328. Щукин, А.Н. Методика обучения иностранным языкам: Курс лекций / А.Н. Щукин. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 288 с.
329. Этническое и религиозное многообразие России / под ред. В.А. Тишкова, В.В. Степанова. – М.: ИЭА РАН, 2017. – 551 с
330. Языковая личность: аспекты изучения: Сборник научных статей памяти члена-корреспондента РАН Юрия Николаевича Караулова / Под ред. И.В. Ружицкого и Е. В. Потёмкиной. – Москва: МАКС Пресс, 2017. – 432 с.
331. Языки мира: Кавказские языки. / Ред. М. Е. Алексеев, Г. А. Климов, С. А. Старостин, Я. Г. Тестелец. М.: Academia, 2001. – 480 с.

332. Якиманская, И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 88–97.
333. Ямбург, Е.А. Школа для всех / Е.А. Ямбург // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 3. – С. 9–18.
334. Bell, D. The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting / Daniel Bell. – New York: Basic Books, 2001. – P. 616.
335. Boyd, Ryan L., Pennebaker, James W. Language-based personality: a new approach to personality in a digital world / Ryan L. Boyd and James W. // Current Opinion in Behavioral Sciences 18, August 2017. – Pp. 63–68.
336. Buzan, T. The mind map handbook: The ultimate thinking tool / T. Buzan. –New YorkL Harper Collins, 2004. – P. 290.
337. Castello, D. First Language Acquisition and Classroom Language Learning: Similarities and Differences / D. Castello // Master of Arts in Applied Linguistics Module 6 Assignment, May 2015 ELAL College of Arts & Law University of Birmingham Edgbaston Birmingham B15 2TT United Kingdom. – P. 18.
338. Chomsky, N. Language and thought / Noam Chomsky. – Wakefield, Rhode Island: Moyer Bell, 1993. – P. 96.
339. Crystal, D. How language works / D. Crystal. – London, Penguin, 2007, XII. – P. 500.
340. Dervin, F., Risager, K. (Eds). Researching Identity and Interculturality / F. Dervin, K. Risager. – Routledge, 2015. – P. 245.
341. Dewey, J. The School and Society / J. Dewey. – Chicago: University of Chicago Press, 1900.
<https://ia801408.us.archive.org/33/items/schoolsociety00dewerich/schoolsociety00dewerich_bw.pdf>.
342. Doran, G.T. There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives / G.T. Doran // Management Review, Volume 70, Issue 11(AMA FORUM), 1981. – Pp. 35-36.
343. Education for people and planet: creating sustainable futures for all. Global education monitoring report. UNESCO, 2016. – P. 69.

344. Greenberg, J.H. Some universals of grammar with particular reference to the order of the meaningful elements / J.H. Greenberg // *Universals of language*, Cambridge, Mass. 1963. – Pp. 73–113.
345. Moteram, G. Membership, belonging, and identity in the twenty-first century / G. Moteram // *ELT Journal*, 2016. Vol. 70 (2). – Pp. 150–159.
346. Munezane, Y. Enhancing willingness to communicate: relative effects of visualization and goal setting / Y. Munezane // *The Modern Language Journal*, 2015. 99 (1). – Pp. 175–191.
347. Park, Robert E. 1928. *Human Migration and the Marginal Man* / Robert E. Park // *American Journal of Sociology*, 33. – Pp. 881-893.
348. Sakui, K., Cowie, N. The dark side of motivation: teacher’s perspectives on “unmotivation” / K. Sakui, N. Cowie // *ELT Journal*, 2012 Vol. 66 (2). – Pp. 205-213.
349. Stemplewska-Zakowicz, K., et al. The Discursive Mind model / K. Stemplewska-Zakowicz // *Psychology of Language and Communication*, 2014. Vol. 18 (1). – Pp. 1-21.
350. Stocco, A., Prat, C.S. Bilingualism trains specific brain circuits involved in flexible rule selection and application / A. Stocco, C.S. Prat // *Brain and Language*, 137, 2014. – Pp. 50–61.
351. Sumner, W. *Folkways* / W. Sumner // New-York: Dover, Inc., 1959. – P. 692.
352. Troth, A., Jordan, P., Laurence, S. Emotional Intelligence, communication competence, and student perception of team social cohesion / A. Troth, S. Jordan // *Journal of Psychoeducational Assessment*., 2012. Vol. 30 (4). – Pp. 414-424.
353. Verhoven, L., Vermeer, A. Communicative competence and personality dimensions in first and second language learners / L. Verhoven, A. Vermeer // *Applied Psycholinguistics*. Vol. 23 (3), 2002. – Pp. 361-374.
354. Weber, R.C., Johnson, A., Riccio, C.A., Liew, J. Balanced bilingualism and executive functioning in children / R.C. Weber, A. Johnson, C.A. Riccio, J. Liew // *Bilingualism* 19, 2016. – Pp. 425–431.
355. *Word order and scrambling* / Ed. by S. Karimi. Oxford: Blackwell, 2003. – P. 385.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1. Дидактический материал, использованный в ходе констатирующего и контрольного экспериментов

Констатирующий эксперимент

Тестовые задания:

1. Соедините начало и конец фразы

А: Каждый день масленичной недели...	1: ...есть своя история.
Б: Есть такая профессия –...	2: ... в учениках, в росте посеянных им семян.
В: Вся гордость учителя – ...	3: ... были близкими друзьями Пушкина.
Г: У названия каждой страны...	4: ... имеет свое название и традиции.
Д: Многие декабристы...	5: ... всегда получали большое вознаграждение.
Е: Русские пиршества ...	6: ... родину защищать.
Ж: Охотники, доставлявшие живых медведей,...	7: ... были двух родов: собственно пиры и братчины.

Ответы: А-4, Б-6, В-2, Г-1, Д-3, Е-7, Ж-5.

Дескрипторы оценивания задания

0 баллов	1 балл	2 балла	3 балла
все ответы неверны (рецептивно-репродуктивные навыки не сформированы)	большая часть ответов неверна (рецептивно-репродуктивные навыки частично сформированы)	большая часть ответов верна (рецептивно-репродуктивные навыки достаточно сформированы)	все ответы верны (рецептивно-репродуктивные навыки хорошо сформированы)

Цель: диагностика умения выявлять причинно-следственные связи внутри простого предложения; соблюдать усвоенные нормы употребления СЕ в речи.

2. Восстановите правильную последовательность частей текста

А: Дальше дорога шла в гору. «Вот напасть, каждый раз, как дохожу до этого места, ноги дальше идти не хотят, будто кандалы на них надели, – завела Феникс разговор сама с собой, что свойственно людям её возраста, – так и тянет повернуть назад.»

Б: Время от времени в зарослях случалась какая-то возня. Тогда старая Феникс начинала бормотать: «Прочь с моей дороги, лисы, совы, жуки, кролики, еноты и все-все дикие животные!.. Не лезьте мне под ноги, куропатки-перепёлки... Идите своей дорогой, дикие свирепые кабаны. Держитесь от меня подальше. Мне предстоит долгий путь.» И она рассекала кусты своей клюкой, которая в её маленькой, покрытой чёрными пятнами, руке вдруг становилась гибкой и послушной, как хлыст, чтобы убедиться, что в них никто не спрятался.

В: Стоял декабрь. Ранним, ясным морозным утром по просёлочной дороге, по обеим сторонам которой раскинулся сосновый бор, шла старушка негритянка с покрытой красным дюрагом головой. Её звали Феникс Джексон. Годы давали о себе знать, она плелась усталым шагом под тенистым пологом сосен, пошатываясь из стороны в сторону, и её маленькая фигура напоминала маятник старинных часов с боем. В руке у неё была небольшая клюка – тонкая трость, оставшаяся от зонта, которой она постукивала перед собой по замерзшей земле. Это чирканье мерно нарушало оглушающую тишину леса, точно прерывистый щебет одинокой маленькой птички.

Г: Феникс начала осторожно спускаться, всё время глядя в оба. Но не добравшись до подножия холма, она зацепилась краем платья за куст.

Д: На женщине было тёмное платье в полоску, наполовину закрывающее башмаки, и такой же длинный фартук макси с глубоким карманом, перешитый из отбеленных сахарных мешков, – всё такое чистое и опрятное, но вот шнурки на башмаках развязались и волочились по земле, что в любой момент грозило падением, если на них наступить. Она смотрела прямо перед собой. Её глаза потускнели от старости. Всё лицо её было испещрено бесчисленными ветвистыми морщинами, которые опускались со лба вниз и будто подсвечивались золотистым блеском кожи изнутри, и от этого желтоватого свечения её тёмные щеки казались более выпуклыми. Из-под красной повязки выбились витые пряди, подчёркивающие красоту всё ещё чёрных с медным отливом волос.

Е: Но она взяла эту высоту и, обернувшись назад, бросила тяжёлый взгляд в ту сторону, откуда пришла. «Вверх, минуя сосенки, – выдохнула она наконец, – и вниз, мимо дубков.»

Ж: Быстрыми движениями пальцев она освобождала низ платья от колючих шипов, но длинное платье снова и снова цеплялось за колючку уже в другом месте. Никак нельзя было допустить, чтобы платье порвалось. «Надо же было мне угодить в терновник, – запричитала она. – Вижу, исправно свою службу служишь. Стоишь ты тут, как на посту, и никого не пропускаешь, нет, сэр. А я сослепу приняла тебя за безобидный маленький зелёный кустик.»

З: Она продолжала свой путь. Одна в дремучем, глухом лесу. Если ветру удавалось растолкать верхушки сосен, чтобы впустить немного света, то от солнца сосновые иголки становились ослепительно яркими, и на них невозможно было смотреть. Сосны роняли шишки, как птицы перья. Где-то томно гурчал-ворковал голубь – что ему ещё делать в это время.

Отрывок из рассказа американской писательницы Юдоры Элис Уэлти “A worn path” («По проторенной дорожке»), перевод текста Казанской Н.В.)

Ответы: 1-В, 2-Д, 3-Б, 4-З, 5-А, 6-Е, 7-Г, 8-Ж.

Дескрипторы оценивания задания

0 баллов	1 балл	2 балла	3 балла	4 балла
все ответы неверны (рецептивно-репродуктивные навыки не сформированы)	больше половины ответов неверны (рецептивно-репродуктивные навыки частично сформированы)	половина ответов верна (рецептивно-репродуктивные навыки недостаточно сформированы)	больше половины ответов верны (рецептивно-репродуктивные навыки достаточно сформированы)	все ответы верны (рецептивно-репродуктивные навыки хорошо сформированы)

Цель: диагностика умения устанавливать причинно-следственные связи на уровне текста; воспринимать, анализировать и интерпретировать текстовую информацию; выделять составляющие усвоенных СЕ и верно истолковывать высказывание, его целевую установку.

3. Прочитайте отрывок из текста

Вилка появилась позже всех других столовых приборов. Прототип современной вилки родом из Древней Греции. Это была довольно-таки большая рогатина с двумя острыми зубцами. Её использовали для того, чтобы вынимать мясо из котла.

Начиная с X века вилки стали популярны среди аристократии Византийской империи и использовались знатными особами во время пиршеств. Оттуда в XI веке вилка была привезена в Венецию византийской принцессой Марией, ставшей женой правителя. За свадебным столом невеста пользовалась вилок, насаживая на её зубцы угощения. Священники осудили принцессу. Сам Господь ел руками! Через три года после свадьбы на Венецию обрушилась чума и забрала жизнь Марии. Церковные служащие расценили это как кару Господню, настигшую грешницу. Свершился Божий суд! А спустя всего два века вилки получили широкое распространение по всей Италии.

По материалам Интернета

Определите, верны ли суждения, не глядя в текст: А – верно, Б – неверно, В – нет подтверждённой информации

- 1) Ложка появилась позже вилки.
- 2) У предшественницы вилки было два зубца.
- 3) Византийская принцесса ввела моду на использование вилок в Венеции.
- 4) Мария умерла через 3 года после свадьбы от страшной болезни.
- 5) Жену правителя Венеции покарал Бог.

Ответы: 1-Б, 2-А, 3-Б, 4-А, 5-В.

Дескрипторы оценивания задания

0 баллов	1 балл	2 балла	3 балла
все ответы неверны (рецептивно-репродуктивные навыки не сформированы)	большая часть ответов неверна (рецептивно-репродуктивные навыки частично сформированы)	большая часть ответов верна (рецептивно-репродуктивные навыки достаточно сформированы)	все ответы верны (рецептивно-репродуктивные навыки хорошо сформированы)

Найдите в тексте и подчеркните предложения, подтверждающие правильность выбора ответа

Цель: диагностика умения оценивать смысловую составляющую текста; давать вербальный комментарий к выбору ответа.

Грамматическое задание

Произведите полный синтаксический разбор следующих простых предложений:

1) Оттуда в XI веке вилка была привезена в Венецию византийской принцессой Марией, ставшей женой правителя.

2) За свадебным столом невеста пользовалась вилок, насаживая на её зубцы угощения.

3) Через три года после свадьбы на Венецию обрушилась чума и забрала жизнь Марии.

4) Церковные служащие расценили это как кару Господню, настигшую грешницу.

5) Свершился Божий суд!

Образцовый ответ:

им. сост.

1) Оттуда в XI веке вилка была привезена в Венецию византийской принцессой Марией, ставшей женой правителя. (Повествовательное, невосклицательное, простое, двусоставное, распространённое, полное, осложнённое причастным оборотом.)

гл. пр.

2) За свадебным столом невеста пользовалась вилок, насаживая на её зубцы угощения. (Повествовательное, невосклицательное, простое, двусоставное, распространённое, полное, осложнённое деепричастным оборотом.)

гл. пр.

гл. пр.

3) Через три года после свадьбы на Венецию обрушилась чума и забрала жизнь Марии. (Повествовательное, невосклицательное, простое, двусоставное, распространённое, полное, неосложнённое.)

гл. пр.

4) Церковные служащие расценили это как кару Господню, настигшую грешницу. (Повествовательное, невосклицательное, простое, двусоставное, распространённое, полное, осложнённое причастным оборотом.)

гл. пр.

5) Свершился Божий суд! (Повествовательное, восклицательное, простое, двусоставное, нераспространённое, полное, неосложнённое.)

Указания по оцениванию грамматического задания:

Требование	Условие	Балл
1. Подчеркнуть все члены простого предложения, указать тип сказуемого.	Выполнено верно Допущены ошибки.	1 0
2. Классифицировать предложение по цели высказывания и эмоциональной окраске.	Выполнено верно. Допущены ошибки.	1 0
3. Классифицировать предложение по наличию второстепенных членов и наличию всех членов.	Выполнено верно. Допущены ошибки.	1 0
4. Классифицировать предложение по наличию всех членов.	Выполнено верно. Допущены ошибки.	1 0
5. Классифицировать предложение по наличию осложняющих членов.	Выполнено верно. Допущены ошибки.	1 0

Цель: диагностика умения производить полный синтаксический разбор двусоставных простых предложений.

Текст для изложения

Как-то ранним летом я приехал в одну из заонежских деревень к сказительнице Захаровой. Цвела черемуха, и было холодно. Летние холода на севере всегда совпадают с этим цветением.

В деревне мне показали срубленную из толстой сосны высокую избу Захаровой с резьбой на оконных наличниках. Во дворе румяная старуха катала вальком белье. Это и была Захарова. Она увидела меня, отложила валеk и вытерла потное лицо. На вальке были вырезаны цветы, травы, колосья, какие-то птицы.

Захарова не сразу согласилась петь. «Я пою, – сказала она, – когда Родина во мне затоскует». Я не понял. «Ну, как тебе это растолковать, желанный, – огорчилась Захарова. – Вот иной раз к вечеру выйдешь на озеро. Лежит оно перед глазами, как серебряный плат. Лист на осине – и тот трепещет. И так-то сладко станет на сердце, затоскует Родина во мне, и я запою».

Я догадался. Сказительница называла тоской по Родине то чувство, которое мы, горожане, называем любовью. Очевидно, это означает, что чувство родной страны доходит до такой остроты, что требует немедленного выражения.

*Отрывок из очерка К. Паустовского
«Страна за Онегой» (158 слов)*

Контрольный эксперимент

Промежуточная диагностика (начало второго полугодия)

Тестовые задания:

Цели и дескрипторы оценивания заданий совпадают в констатирующем, промежуточном и контрольном срезе.

1. Соедините начало и конец фразы

А: Ритуал крещенских купаний символизирует...	1: ...русское государство стало называться царством.
Б: С принятием царского титула Иваном Грозным...	2: ...получившие своё название за пряный вкус.
В: Есть такая профессия – ...	3: ...по обеспеченности лесами.
Г: Россия занимает первое место в мире...	4: ...очищения тела и души.
Д: С мёдом на Руси пили чай, пекли пироги и пряники, ...	5: ... очищение и духовное перерождение.
Е: В старину русская баня считалась местом...	6: ... помогать людям.
Ж: Число залпов салюта 9 Мая, как правило, соответствует...	7: ...числу лет, прошедших с года Великой Победы.

Ответы: А-5, Б-1, В-6, Г-3, Д-2, Е-4, Ж-7.

2. Восстановите правильную последовательность частей текста

А: Зачисление в Итон происходит на основе академических достижений поступающих, чем подчёркивается, что привилегии итонского образования нельзя ни купить, ни унаследовать и что ученики Итона – элита, заслужившая право считаться элитой.

Б: Итонский колледж в Великобритании и Школа Замок Залем в Германии представляют собой интересное сравнение из-за особенностей их сходства и

различий, как с точки зрения их позиционирования, так и с точки зрения стороннего восприятия. Обе школы считаются одними из самых известных и престижных школ-пансионов во всём мире. Стоимость обучения в этих школах очень высокая. Только состоятельные родители могут отправить своих детей учиться в Итоне.

В: Подводя итоги, можно сказать, что двери в лучшие частные школы, в какой стране они не находились бы, всегда открыты только для детей из обеспеченных семей. И меритократия здесь ни при чём.

Г: Системы образования разных стран разрешают учебным заведениям выбирать формы обучения детей и предлагать специально разработанные программы, отвечающие запросам родителей, которые готовы и могут за них платить. Одним из наиболее ярких из таких примеров являются эксклюзивные, высокооплачиваемые школы-пансионы.

Д: Итонский колледж расположен на берегу Темзы, неподалёку от королевского Виндзорского замка. Итон был основан королём Генрихом VI в 1440 году как бесплатная школа для мальчиков из бедных семей. Многое изменилось с тех времён. Итон выпустил 19 премьер-министров Великобритании, начиная с самого первого (Роберт Уолпол) и заканчивая нынешним (Борис Джонсон).

Е: Эти школы сталкиваются с дилеммой: с одной стороны, школы должны обосновать семьям, что высокие сборы, которые они взимают, порой превышающие средний годовой доход по стране, в которой они находятся, действительно окупятся – обернутся существенными выгодами в будущем для учащихся. С другой стороны, школы должны избегать создания такого имиджа, что можно просто купить привилегии и конкурентные преимущества, посещая такую школу, т. к. это противоречит идеалам меритократии* (, которыми должно руководствоваться современное демократическое общество. С позиции меритократии доступность образования – всегда соответствие принципу равенства возможностей.

Ж: Залемский колледж находится на лоне природы, возле Боденского озера. Школа была основана принцем Максимилианом Баденским, последним канцлером Германской империи, и педагогом Куртом Ханом в 1920 году, и со дня своего открытия стала принимать девочек и мальчиков. Залем считается школой немецкой элиты завтрашнего дня, прокладывающей путь к высоким должностям. В то же время в немецкой прессе Залем описывается как школа второго шанса для богатых семей, в которую за деньги можно перевести ребёнка из другой школы, где он имел проблемы с успеваемостью.

З: Сегодня Итон – это самая престижная школа пансионного типа для юношей, в которой дети из малообеспеченных семей не могут себе позволить учиться. Внуки королевы Елизаветы II, принц Уильям и принц Гарри Итонский, также выпускники Итона. Набор в Итон происходит на селективной основе, но поступают сюда из очень многих школ.

*По материалам статьи из журнала
‘European Education’ («Европейское образование»)
в переводе Н.В. Казанской³*

*меритократия (от англ. meritocracy) – общественная система, выделяющая человека не по происхождению, а по его способностям

Ответы: 1-Г, 2-Е, 3-Б, 4-Д, 5-З, 6-А, 7-Ж, 8-В.

3. Прочитайте отрывок из текста

Ложка – очень древний столовый прибор. Никто точно не знает, когда она появилась. Одни исследователи считают, что это было три тысячи, другие – семь тысяч лет назад. Прототипами современных ложек были морские раковины, скорлупа орехов и свёрнутые листья. Первые ложки делали из глины в виде ковшиков с короткими держателями. Менялись размеры и формы ложек. Но ложка всегда состояла из трёх основных частей: черпала, или хлебала, держала и перемычки, соединяющей их.

Известно, что в X веке была отлита первая серебряная ложка для князя Владимира Красно Солнышко, к этому времени деревянные ложки были широко

³ Erichsen, J., & Waldow, F. (2020). Fragile legitimacy: Exclusive boarding schools between the meritocratic norm and their Clientele's desire for a competitive advantage. *European Education*, 52(2), 102-116. doi:10.1080/10564934.2020.1723420 242.

распространены на Руси. Однако обычай расписывать ложки и украшать их резьбой зародился намного позже, начиная с XIX века. В Европе предпочитали есть руками вплоть до XII века. В эпоху Возрождения появились так называемые «апостольские» ложки, украшенные фигурками двенадцати апостолов. В те времена серебряные ложки, именно «апостольские», было принято дарить младенцам. Этот обычай сохранился и до наших дней.

По материалам Интернета

Определите, верны ли суждения, не глядя в текст: А – верно, Б – неверно, В – нет подтверждённой информации

- 1) Ложка появилась намного раньше вилки.
- 2) Первые ложки делали из дерева.
- 3) Русские умельцы начали украшать деревянные ложки, как только они появились в обиходе.
- 4) В Европе ложки стали привычным предметом позже, чем на Руси.
- 5) По традиции «апостольские» ложки дарили маленьким детям.

Ответы: 1-В, 2-Б, 3-А, 4-А, 5-Б.

Найдите в тексте и подчеркните предложения, подтверждающие правильность выбора ответа

Грамматическое задание

Произведите полный синтаксический разбор следующих простых предложений:

- 1) Прототипами современных ложек были морские раковины, скорлупа орехов и свёрнутые листья.
- 2) Но ложка всегда состояла из трёх основных частей: черпала, или хлебала, держала и перемычки, соединяющей их.
- 3) Однако обычай расписывать ложки и украшать их резьбой зародился намного позже, начиная с XIX века.
- 4) В эпоху Возрождения появились так называемые «апостольские» ложки, украшенные фигурками двенадцати апостолов.

5) В те времена серебряные ложки, именно «апостольские», было принято дарить младенцам.

Образцовый ответ:

им. сост.

1) Прототипами современных ложек были морские раковины, скорлупа орехов и свёрнутые листья. (Повествовательное, невосклицательное, простое, двусоставное, распространённое, полное, осложнённое однородными подлежащими.)

гл. пр.

2) Но ложка всегда состояла из трёх основных частей: черпала, или хлебала, держала и перемычки, соединяющей их. (Повествовательное, невосклицательное, простое, двусоставное, распространённое, полное, осложнённое однородными дополнениями с обобщающим словом и причастным оборотом.)

гл. пр.

3) Однако обычай расписывать ложки и украшать их резьбой зародился намного позже, начиная с XIX века. (Повествовательное, невосклицательное, простое, двусоставное, распространённое, полное, осложнённое деепричастным оборотом.)

гл. пр.

4) В эпоху Возрождения появились так называемые «апостольские» ложки, украшенные фигурками двенадцати апостолов. (Повествовательное, невосклицательное, простое, двусоставное, распространённое, полное, осложнённое причастным оборотом.)

гл. сост.

5) В те времена серебряные ложки, именно «апостольские», было принято дарить младенцам. (Повествовательное, невосклицательное, простое, двусоставное, распространённое, полное, осложнённое обособленным определением.)

Текст для изложения

«Леса»

Чехов устами доктора Астрова выразил одну из своих совершенно удивительных по меткости мыслей о том, что леса учат человека понимать прекрасное. В лесах с наибольшей выразительностью предстают перед нами

величавая красота и могущество природы, усиленные некоторой дымкой таинственности. Это сообщает им особую прелесть. И я не могу умолчать о том, что в глубине наших лесов создавались подлинные жемчужины нашей поэзии.

Леса являются величайшим источником вдохновения и здоровья. Это исполинские лаборатории. Они вырабатывают кислород и улавливают ядовитые газы и пыль. Каждый из вас, конечно, помнит воздух после грозы. Он душист, свеж, полон озона. Так вот, в лесах как бы бушует невидимая и неслышимая вечная гроза и расточает по земле потоки озонированного воздуха.

В лесах вы дышите воздухом, который в двести раз чище и здоровее воздуха городов. Он целебен, он удлиняет жизнь, он повышает нашу жизненную силу, и, наконец, он превращает механический, а подчас и затруднительный для нас процесс дыхания в наслаждение. Кто испытал это на себе, кто знает, как дышится в прогретых солнцем сосновых лесах, тот вспомнит, конечно, удивительное состояние как бы безотчётной радости и силы, охватывающее нас, как только мы попадаем в леса из душных городских домов.

По К. Паустовскому (187 слов)

Итоговая диагностика

Тестовые задания:

1. Соедините начало и конец фразы

А: Доблесть – это способность...	1: ...чистоту и непорочность невесты.
Б: Главная задача искусства – подышать в людях чувство...	2: теста, с разными начинками, разделенными блинчиками.
В: Хлеб - посол мира и дружбы...	3: ... собственного достоинства.
Г: Кремль – ядро средневекового города, его ...	4: ... добывать победу.
Д: Курник – это исконно русский пирог круглой формы, из слоёного ...	5: ... главным элементом дома, её размещали справа или слева от входа.
Е: Белый наряд невесты символизирует...	6: ... между народами.
Ж: В традиционной русской избе печь была...	7: ... древнейшая укрепленная часть

Ответы: А-4, Б-3, В-6, Г-7, Д-2, Е-1, Ж-5.

2. Восстановите правильную последовательность частей текста

А: Псевдоклассический фасад банка неизбежно связан с псевдоготическим силуэтом церкви. В этой паре, которой может исчерпываться архитектурное богатство американского городка, воплотилось расчётливое благочестие Америки. Заселившие её отцы-пилигримы сумели соединить «готику» с «классикой», церковь с банком, христианскую заповедь с римским правом. Подвиги аскетизма украшают личность, но отнюдь не общество, вынужденное считаться с плоской реальностью, которой каждый по отдельности волен пренебрегать.

Б: Неудивительно, что электронная революция так спешит избавиться от банкира, заменив опасного свидетеля дружелюбным, но бесполым и бесстрастным монитором компьютера. Кишащие теперь повсюду электронные банкиры, голубоглазые посланцы Меркурия, населяют Америку божками всё того же языческого пантеона. Они – порождение банкирской натурфилософии, про которую писал Бродский: «Наравне с землёй, водой, воздухом и огнём, – деньги суть пятая стихия, с которой человеку чаще всего приходится считаться».

В: Несмотря на такую взыскательность, паства у банка погуще, чем в церкви. Это говорит о грандиозных залежах оптимизма в национальном характере. Никто в мире не одалживает так много, как американцы – банки не столько хранят чужие деньги, сколько их раздают. Вся страна живёт в займы, а это значит, что каждый склонен верить в персональное светлое будущее, которое позволит рано или поздно расплатиться с долгами.

Г: Так колонна, знак невинного провинциального тщеславия, проговаривается о важном и сокровенном: не только облик античного храма хранит банк, но и его суть. Банк похож на языческого бога: он могуществен, но не всемогущ, справедлив, но не милосерден, зная о нас слишком много, он всё-таки не всеведущ. Банк – это бог-бухгалтер, который бесстрастно ведёт учёт добра и зла, не интересуясь диалектикой греха и добродетели. Не зная снисхождения и не умея прощать, он покровительствует любимцам фортуны.

Д: Сдержанной северной улыбкой щерится провинциальный банк своими колоннами на городскую площадь. Его небогатый портик так мягко и естественно

вписывается в лесистый пейзаж, что колоннам легко вспоминать о своём древесном происхождении. Тем более, что обычно это просто столбы, простодушно раскрашенные под мрамор.

Е: В Америке, похоже, один банк знает каждому цену, выраженную не только в долларах и центах, но и в «трудах и днях» его клиентов. Оплачивая их мечты, банк взамен приобретает грозную власть: он следит за своими подопечными, ведёт дневник доходов и расходов, встреч и разлук, пороков и благодеяний. Чековая книжка, интимнейший из документов, заменяет банку институт исповеди.

Ж: Банк – часто единственное в американской провинции здание с колоннами. В больших городах его ещё можно перепутать с музеем, театром, почтамтом или масонской ложей. Но где-нибудь в Вермонте банк в одиночку заправляет вверенным ему в данной местности античным наследием.

З: Может быть, поэтому Голливуд не без симпатии относится к грабителю банка, видя в нём не столько святотатца, сколько рыцаря удачи. Впрочем, согласно статистике, ограбление банков в конечном счете приносит доходов меньше, чем любое другое занятие. Так или иначе, суровый, умеющий быть мстительным бог банков благоволит удачливым, уверенным, знающим себе цену. Для всех остальных – храм по соседству.

*По А. Генису
(Из книги «Американская азбука»)*

Ответы: 1-Ж, 2-Д, 3-А, 4-Г, 5-З, 6-В, 7-Е, 8-Б.

3. Прочитайте отрывок из текста

Нож появился раньше всех других столовых приборов. Считается, что первый человек на земле уже использовал нож, изготовленный из одного цельного куска камня или дерева. В доисторические времена ножи применяли для разных целей, как для охоты, так и для разделывания мяса или приготовления пищи. Ранние следы столовых ножей, сделанных из меди и бронзы, были найдены на Крите. Приняв очень скоро современный вид, нож не менял своей формы. В XV веке для аристократов стали делать ножи из серебра или золота. Стальной

столовый нож – современник XX века. Учёные полагают, что ножи закругленной формы, столь привычные для нас сегодня, впервые появились во Франции. Моду на них ввёл король Людовик XIII, панически боявшийся покушений на свою жизнь.

История эволюции рукояток для ножей несколько отличается от истории эволюции лезвий. В каменном веке лезвие и рукоятка ножа составляли неделимое целое, хотя по внешнему виду легко можно было догадаться, где что расположено. Самые древние отдельные костяные рукоятки были обнаружены в кельтской культуре. находка датирована 600 г. до н. э. В древнеримских городах также делали ножи с металлическими клинками и ручками из резной кости, дерева, перламутра, черепаховых панцирей.

По материалам Интернета

Определите, верны ли суждения, не глядя в текст: А – верно, Б – неверно, В – нет подтверждённой информации

- 1) Нож появился намного раньше вилки, но позже ложки.
- 2) Первые ножи делали из камня или дерева.
- 3) Древнейшие ножи не имели отдельно сделанной рукоятки.
- 4) Отдельные металлические рукоятки научились изготавливать одновременно с металлическими клинками.
- 5) В Древнем Риме рукоятки могли быть только из кости и дерева.

Ответы: 1-Б, 2-А, 3-А, 4-В, 5-Б.

Найдите в тексте и подчеркните предложения, подтверждающие правильность выбора ответа

Грамматическое задание

Произведите полный синтаксический разбор следующих простых предложений:

- 1) Оттуда в XI веке вилка была привезена в Венецию византийской принцессой Марией, ставшей женой правителя.

2) За свадебным столом невеста пользовалась вилкой, насаживая на её зубцы угощения.

3) Через три года после свадьбы на Венецию обрушилась чума и забрала жизнь Марии.

4) Церковные служащие расценили это как кару Господню, настигшую грешницу.

5) Свершился Божий суд!

Образцовый ответ:

1) Оттуда в XI веке вилка была привезена в Венецию византийской принцессой Марией, ставшей женой правителя. (Повествовательное, невосклицательное, простое, двусоставное, распространённое, полное, осложнённое причастным оборотом.)

гл. пр.

2) За свадебным столом невеста пользовалась вилкой, насаживая на её зубцы угощения. (Повествовательное, невосклицательное, простое, двусоставное, распространённое, полное, осложнённое деепричастным оборотом.)

гл. пр.

гл. пр.

3) Через три года после свадьбы на Венецию обрушилась чума и забрала жизнь Марии. (Повествовательное, невосклицательное, простое, двусоставное, распространённое, полное, неосложнённое.)

гл. пр.

4) Церковные служащие расценили это как кару Господню, настигшую грешницу. (Повествовательное, невосклицательное, простое, двусоставное, распространённое, полное, осложнённое причастным оборотом.)

гл. пр.

5) Свершился Божий суд! (Повествовательное, восклицательное, простое, двусоставное, нераспространённое, полное, неосложнённое.)

Текст для изложения

По вечерам, когда шумная жизнь Ростова Великого затихает, тут, на берегу озера Неро, можно услышать, как бьют на пожарной башне часы. Бом!

Бом! – несётся над озером голос времени. Одиннадцать веков... Не каждый год и даже не каждая сотня лет оставила о себе память. Но одно столетие дошло к нам дивным творением человека. Из-за него-то Ростов и стал сегодня городом знаменитым. Сюда едут историки, архитекторы, художники и туристы. И весь остальной город служит только оправой драгоценному белому камню, возведённому русскими мастерами. Название этой постройки – Ростовский кремль.

Постройки стоят на берегу озера. И потому самое выигрышное место, с какого надо увидеть Ростовский кремль, – лодка. Надо, толкаясь шестом в илистое дно, немного отплыть. И то, что увидишь, из памяти уже никогда не изветрится. Всё, что ты слышал о древних городах в сказках, в одну минуту вдруг обернулось реальностью. И ты понимаешь: сказки о граде Китеже, об острове Буяне потому и родились, что кто-то видел вот эти постройки над озером. И уже потом образ древнего города пошёл по былинам, операм, живописным картинам и детским книжкам.

Вот он сейчас наяву сверкает белизной на потемневшем вечернем небе и повторяет себя до последней чёрточки в тихой воде. Башни. Стены с бойницами. Крылечки. Оконца. Ворота. Резные крыши. Несчётные, кверху устремлённые купола. Всё умело сплетено и завязано, всё находится в подчинении друг у друга и образует одно прекрасное целое, именуемое словом ансамбль. Подобный узел прекрасного мы наблюдаем в Московском Кремле. И не много таких же удач можно ещё насчитать на земле.

*Отрывок из путевого очерка В. Пескова
«Ростов Великий» (242 слова)*

Приложение 2. Образцы технологических карт моделей уроков

Модель 1: Урок актуализации изученного ранее материала и приращения новых знаний

Этапы дифференцированно-интегративной работы на уроке	SMART цели	Виды, формы, методы, приёмы работы	Формируемые УУД	Содержание педагогического взаимодействия			
				Деятельность учителя	Деятельность обучающихся		
					Высокий уровень обучаемости	Средний уровень обучаемости	Базовый уровень обучаемости
1. Организационный момент 1-2 мин.	S (Specific - конкретные): ввести понятие вводных слов и конструкций как средств выражения субъективной оценки к происходящему, сообщаемому; проанализировать значения вводных слов и конструкций; определить их роль и место в предложении, отработать их пунктуационное выделение; научиться отличать их от омонимичных вариантов. M (Measurable -	Приём «Необъявленная тема» используется после объявления, что тема «Обособленные члены предложения» закончена.	Личностные: самоопределение в учебной деятельности и социальная мотивация	Приветствие, создание положительного эмоционального настроения. Привлечение интереса обучающихся к новой теме	Эмоциональный отклик, психологический настрой		
2. Актуализация знаний 4-5 мин.	му; проанализировать значения вводных слов и конструкций; определить их роль и место в предложении, отработать их пунктуационное выделение; научиться отличать их от омонимичных вариантов. M (Measurable -	Презентация (слайды). Учебный диалог по изученному ранее. - Какой знак препинания по вашему мнению чаще других встречается в предложении? - Какие обособленные члены предложения?	Коммуникативные: умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли, принятие решения и его реализация; инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации. Регулятивные:	Моделирование речевой ситуации «Ответы на вопросы». Создание ситуации успеха.	Читают <u>слайд</u> : «Ещё Пушкин говорил о знаках препинания. Они существуют, чтобы выделить мысль, привести слова в правильное соотношение и дать фразе лёгкость и правильное звучание. Знаки препинания – это как нотные знаки. Они твёрдо держат текст и не дают ему рассыпаться.» (К. Г. Паустовский) - Запятая. <u>Слайд</u> : «Нехватка одной запятой часто превращает аксиому в парадокс или сарказм в проповедь.» (Эдгар Аллан По) «Человек потерял запятую, стал бояться сложных предложений, искал фразы попроще. За несложными фразами пришли несложные мысли.» (А. Каневский)		

	измеримые): к окончанию урока ученики смогут отли- чать вводные слова от других СЕ, устанавли- вать их значе-	ния вам изве- стны? - Как мы ре- шаем вопрос о выделении обособленных членов предло- жения?	инициатив- ность.		- Обособленные определения / приложения / обстоятельства, уточняющие члены. - Определяем: 1) к какому слову / какой части речи относятся; 2) чем выражен, распространен или нет; 3) положение второстепенного члена относительно определяемого слова (препозиция / постпозиция, отделен ли другими членами предложения).
3. Создание проблемной ситуации, фиксирование затруднения в пробном действии, целеполагание. 5-6 мин.	ния, выделять на письме запятыми и интонационно в устной речи. A (Achievable - достижимые): научимся отличать вводные слова от других СЕ путём мысленного исключения их из предложения. R (Relevant - адекватные): Создание условий для обогащения речи. T (Time-bound - ограниченные во времени): временные рамки каждого этапа определяются сложнос-	Проблемный диалог. Развитие критического мышления (РКМ) посредством включения интерактивных компонентов обучения. Индукция. Открытие нового знания.	Личностные: определение границ своего понимания или «непонимания» через попытку понять. Познавательные: фиксация проблемы; выполнение логических операций сравнения, анализа, обобщения. Регулятивные: инициативность и самостоятельность.	Погружение в проблему, создание ситуации разрыва: Сравните предложения. - Являются ли выделенные слова в предложении слева обособленными членами предложения? - Почему те же самые слова в предложении справа не выделены запятыми? - Как отличить вводное слово от омонимичн	Участвуют в проблемном диалоге. Слайд: Это был огромный камень попавший сюда, должно быть , ещё в доисторические времена. В сердце каждого человека должно быть что-то незыблемое. - Нет, они не связаны с членами предложения. - Это был огромный камень попавший сюда, ДОЛЖНО БЫТЬ (ввод. сл.), ещё в доисторические времена. В сердце каждого человека ДОЛЖНО БЫТЬ (сказуемое) что-то незыблемое. Упр. 132 на стр. 120 [237]. <u>Вывод:</u> - Одни и те же слова могут быть вводными (не являются членами предложения) или выступать в качестве членов предложения. Для проверки пробуем исключить эти слова из

	тью поставленной задачи.			ых СЕ? (после Упр. 132)	предложения. Проверка ответа: правила на стр.121.		
4. Первичное закрепление с проговариванием во внешней речи 3-4 мин.		Распределительный диктант. Практическое применение новых знаний.	Познавательные: выполнение логических операций сравнения, анализа, обобщения.	Организация совместной работы. Распределите слова на две группы: 1) могут быть вводными; 2) никогда не могут быть вводными.	Один ученик работает у доски, выписывая только <i>вводные слова</i> : <i>Бывает</i> , <i>вдобавок</i> , <i>в конечном счёте</i> , <i>в общем</i> , <i>в-третьих</i> , между тем, <i>неожиданно</i> , <i>по-видимому</i> , по замыслу, по решению, <i>по слухам</i> , <i>приблизительно</i> , <i>разумеется</i> , <i>согласитесь</i> . Остальные выписывает обе группы слов: 1) <i>Бывает</i> , <i>в общем</i> , <i>в-третьих</i> , <i>по-видимому</i> , <i>по слухам</i> , <i>разумеется</i> , <i>согласитесь</i> 2) <i>Вдобавок</i> , <i>в конечном счёте</i> , между тем, <i>неожиданно</i> , <i>по замыслу</i> , <i>по решению</i> , <i>приблизительно</i>		
5. Самостоятельная работа с самопроверкой по образцу 12-15 мин.		Индивидуальные задания. Дифференцированная работа по карточкам. Проработка новой темы. Самостоятельная дифференцированная работа с учебником.	Познавательные: использование общих схем решения. Регулятивные: принимают и сохраняют учебную цель и задачи.	Организация самостоятельного выполнения учебной задачи.	творческие (репродуктивно-продуктивные) задания <u>Пример:</u> Используя вводные слова, ответьте двумя-тремя предложениями на вопрос: Что значит быть счастливым? Упр. 138 на стр. 125.	задания, способствующие осмыслению материала (репродуктивные) <u>Пример:</u> Вставьте подходящие по смыслу вводные слова, выделите их пунктуационно. Определите значение вводных слов. 1. Хорошая музыка увлекает и волнует не всех. (к сожалению) 2. Вот и знакомый дом, ябло-	задания, подводящие ученика к воспроизведению материала (рецептивно-репродуктивные) <u>Пример:</u> Выделите вводных слова пунктуационно, определите их значение. Приведите свои примеры вводных слов с тем же значением. 1.Пожалуй ни одно другое искусство так настойчиво не

						невый сад, крыша с петуш- ком. (нако- нец) Упр. 137 на стр. 124.	вторгается в жизнь челове- ка, как музыка. 2. Музыка без сомнения де- лает человека добрее, благо- роднее, краси- вее. Упр. 136 на стр. 124.
6. Включение в систему новых знаний и обобщение изученного. Формулирование учебной задачи 12-15 мин.		Кейс-портфель для проработки теоретического материала. Групповая работа.	Познавательные: обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Коммуникативные: развитие навыка сотрудничества. Регулятивные: самоконтроль	Организация учебного речевого взаимодействия. Подведение обучающихся к формулированию темы и задач урока	Работа в группе с кейс-портфелем, в который входит учебный материал по теме, справочные таблицы, алгоритмы работы с различными заданиями, контрольные работы (к.р.) учеников с ошибками, которые нужно исправить.		
					Находят и исправляют ошибки в к.р.	Комментируют исправленные ошибки с помощью теоретического материала	Наблюдают за исправлением ошибок и их комментарием, делают работу над ошибками в исправленных к.р.
7. Рефлексия 3-4 мин.		Интеграция на уровне содержания обучения.	Регулятивные: оценка степени усвоения темы. Коммуникативные: рефлексия своих действий.	Постановка проблемы следующего урока: «Тема изучена, но ...»	Формулируется тема: «Роль вводных слов и конструкций в тексте»		
					Ребята делают вывод о том, что стоит за этим НО, проанализировав, какие трудности возникли при проработке темы. Вывод: требуется обобщение знаний о вводных словах и конструкциях. В качестве домашнего задания для решения этой задачи подойдёт Упр. 135 на стр. 123–124.		

Модель 2: Урок-практикум формирования коммуникативных умений и навыков (с предварительным заданием к уроку: разбившись на 5 разноуровневых групп по 5–6 человек в каждой, собрать информацию о том, чем памятна дата, на которую падает урок презентации исторической справки, причём каждый член группы подбирает материал по одному из событий, по которому другие члены группы не могут готовиться – обучающиеся сами распределяют тематические блоки между собой)

Этапы дифференцированно-интегративной работы на уроке	SMART цели	Виды, формы, методы, приёмы работы	Формируемые УУД	Содержание педагогического взаимодействия			
				Деятельность учителя	Деятельность обучающихся		
					Высокий уровень обучаемости	Средний уровень обучаемости	Базовый уровень обучаемости
1. Постановка учебных задач (заготовленный дома мини текст сократить до 3-х осложнённых простых предложений) 5-7 мин.	S: обучающиеся смогут составить культурологический текст «Сегодня в истории России», используя в речи простые осложнённые предложения. M: оценка результата производится с помощью критериев и дескрипторов. <u>Критерии оценивания</u>	Открытый микрофон (каждый может высказаться)	Регулятивные: принимают и сохраняют учебную цель и задачи.	Погружение в проблему, создание ситуации разрыва	Обучающиеся вспоминают элементы, осложняющие простое предложение, составляют и записывают на доске схемы для каждого вида и присваивают им номера, после чего переходят к трансформации заготовленных мини текстов		
		Трансформация текста. Самостоятельная и групповая работа. Дифференцированная работа на уровне репродуктивного метода.	Познавательные: решение задачи известным способом		«Эксперты»: самостоятельно выполняют свою работу и проверяют работы новичков и консультантов; за помощью могут обратиться к учителю.	«Консультанты»: свою часть работы делают самостоятельно и помогают новичку, проверяют его работу и комментируют	«Новички»: при работе с текстом могут обратиться за помощью к консультанту
					Во время проверки экспертами работ консультантов консультанты и новички знакомятся с работами экспертов, во время проверки работ новичков консультан-		

	1) Восстановление текста по грамматическим основам предложений.					ты знакомят их со своими, уже проверенными, работами.
2. Подготовка групповой презентации 2-3 мин.	<i>Дескрипторы</i> разворачивание основной мысли а) полностью соответствует исходному варианту - 2; б) частично соответствует исходному варианту - 1; в) частично соответствует исходному варианту - 0. 2) Сохранение порядка слов в простых предложениях с осложняющими элементами. <i>Дескрипторы</i> структура предложения а) полностью повторяет оригинал - 3; б) частично повторяет оригинал - 2;	Сборка текста. Коллективная работа в группах.	Познавательные: фиксация проблемы. Личностные: важен вклад каждого	Организация коллективного выполнения учебной задачи	Группы готовят презентацию: договариваются о последовательности представления фактов; о том, кто какую информацию представляет (зачитывать свой текст не разрешается); о способах визуальной поддержки (например, указание года совершения события на доске)	
3. Выступления групп 10-12 мин.		Интерактивная презентация.	Познавательные: фиксация предикативных отношений в буквенной форме; цифровое обозначение дат и номеров схем. Коммуникативные: восприятие выступлений. Регулятивные: самоконтроль.	Моделирование речевой ситуации «Сообщение перед аудиторией». Активизация мыслительной деятельности. Организация учебного речевого взаимодействия	Проводится жеребьёвка: первая группа выступает, вторая фиксирует выступление (записывать в тетрадях можно только грамматическую основу, номер схемы с осложняющим элементом и год); затем вторая группа выступает, третья фиксирует и т.п.; первая группа фиксирует выступление последней выступающей группы. Выступающие поочередно зачитывают свои мини тексты, рабочая группа ведёт запись, остальные внимательно слушают. Каждой группе даётся 2 минуты на выступление	
4. Восстановление текста 3-4 мин.		Пересборка текста. Дифференцированно-интегративная работа. Дифференциа-	Познавательные: проведение коллективного исследования, конструирование нового	Фиксация предложенных учениками вариантов; организация их об-	Каждая группа восстанавливает свой текст. Сначала каждый член группы работает самостоятельно, затем объединяет усилия.	
					Восстановление предложений по грамматическим осно-	Восстановление предложений по грамматическим осно-
						Восстановление предложений по грамматическим осно-

	<p>в) полностью отличается от оригинала - 1.</p> <p>А: деятельность дифференцирована на уровне метода.</p> <p>Р: выполнена предваряющая домашняя работа.</p> <p>Т: временные рамки каждого этапа определяются сложностью поставленной задачи.</p>	<p>ция на уровне репродуктивно-продуктивного метода.</p>	<p>способа действия.</p> <p>Коммуникативные:</p> <p>участие в обсуждении содержания материала.</p> <p>Регулятивные:</p> <p>исследование условия учебной задачи, обсуждение предметных способов решения.</p>	<p>суждения.</p>	<p>вам, включая осложняющие элементы и год</p>	<p>вам, включая осложняющие элементы, опуская год</p>	<p>вам, опуская осложняющие элементы</p>
					<p>В группах обсуждают полученные результаты, корректируют предложения, дорабатывают текст, стараясь максимально приблизиться к первоисточнику.</p>		
<p>5. Повторная презентация текстов после восстановления 10-12 мин.</p>		<p>Взаимопрезентация.</p>	<p>Коммуникативные:</p> <p>интонационно-паузальное оформление речи, понятное для слушающих.</p> <p>Регулятивные:</p> <p>оценивание ответов одноклассников.</p>	<p>Оценивание выступлений вместе со всеми</p>	<p>От каждой группы выступает 1 человек, который зачитывает весь текст. Весь класс, кроме двух групп, работавших именно с этим текстом, оценивает презентацию, ориентируясь на критерии оценивания*.</p>		
<p>6. Составление списка событий 4-5 мин.</p>		<p>Дифференцированно-интегративная работа.</p> <p>Дифференциация на уровне рецептивно-</p>	<p>Познавательные:</p> <p>анализ фактов и аргументация своей точки зрения.</p> <p>Коммуникатив</p>	<p>Помощь в распределении функций внутри групп.</p> <p>Моделирование рече-</p>	<p>Трансляторы:</p> <p>устно проговаривают в своей группе все упомянутые другой группой события</p>	<p>Секретари:</p> <p>записывают события, которые вспомнила группа из выступления других</p>	<p>Связные:</p> <p>переносят на доску события из списка, составленного группой</p>

		репродуктивного метода. Переход от текста к смыслу.	ные: формулировка собственной позиции.	вой ситуации «Выражение мнения».	Переносу составленного списка на доску предшествует его согласование в группе.
7. Фронтальная сборка текста – подготовка к домашнему заданию 3-4 мин.		Интеграция на уровне содержания обучения. Переход от смысла к тексту.	Регулятивные: пошаговый контроль по результату. Коммуникативные: рефлексия своих действий.	Организация подведения итогов урока; работы по рефлексии и самооценке деятельности учеников. Подготовка к выполнению домашней работы.	Обучающиеся совместно корректируют план представления памятных событий, выпавших на дату проведения урока, исключая из него повторяющиеся блоки, которые оказались в презентациях разных групп – подготовительный этап создания нового текста в письменной форме (задание на дом).
* Критерии оценивания			Дескрипторы		
Восстановление текста по грамматическим основам предложений			разворачивание основной мысли:		
			полностью соответствует исходному варианту 2	частично соответствует исходному варианту 1	частично соответствует исходному варианту 0
Сохранение порядка слов в простых предложениях с осложняющими элементами			структура предложения:		
			полностью повторяет оригинал 3	частично повторяет оригинал 2	полностью отличается от оригинала 1
Максимальный балл:			5		

Модель 3: Урок повторения, систематизации и обобщения изученного материала

Этапы дифференцированно-интегративной работы на уроке	SMART цели	Виды, формы, методы, приёмы работы	Формируемые УУД	Содержание педагогического взаимодействия			
				Деятельность учителя	Деятельность обучающихся		
					Высокий уровень обучаемости	Средний уровень обучаемости	Базовый уровень обучаемости
1. Организационный момент	С: обучающиеся получают представление об алгоритмах связи изученных видов	Тема-вопрос (Как определить вид сказуемого в предложении?)	Личностные: интерес к учебной деятельности; социальная мотивация.	Приветствие, создание положительного эмоционального настроения; мотивация учебной деятельности	Эмоциональный отклик, психологический настрой		
2. Проверка домашнего задания	сказуемых в единую систему. М: за время урока обучающиеся строят структуру изученных понятий и алгоритмов.	Взаимопроверка	Регулятивные: самоконтроль, взаимоконтроль.	Организация взаимопроверки и работы у доски	Обмен тетрадями, 1 ученик у доски, его тетрадь у учителя		
3. Повторение материала предыдущих уроков по теме «Сказуемое». Локализация индивидуальных затруднений	А: новый способ действия, связан с построением структуры изученных понятий и алгоритмов. Р: формирование у обучающихся способностей струк-	Фронтальный опрос. РКМ: составление кластеров.	Личностные: построение межличностных отношений. Познавательные: поиск и выделение необходимой информации. Коммуникативные: планирование учебного сотрудничества со сверстника-	Актуализация изученного ранее. - Какие виды сказуемого вам известны? - Как определить, является ли сказуемое ПГС/СГС/СИС? - Составьте кластеры для каждого вида сказуемого и приведите к ним свои примеры. - Запишите предложения,	Участвуют в учебном диалоге - Простое глагольное сказуемое (ПГС), составное глагольное сказуемое (СГС), составное именное сказуемое (СИС). - ПГС - глагол в форме одного из наклонений (включая сложные формы глаголов будущего времени и повелительного наклонения) или глагольные фразеологические сочетания; СГС = вспомогательный глагол + инфинитив; СИС = глагольная связка + именная часть. Обучающиеся составляют кластеры*, опираясь на перечисленные признаки и имеющиеся таблицы; приводят примеры предложений для каждого вида сказуемого. 1 ученик работает у доски, остальные – в тетрадях: И <u>царица хохотать</u> , и плечами <u>пожимать</u> , и <u>подми-</u>		

	<p>турировать и систематизировать изученное предметное содержание в совместной деятельности.</p> <p>Т: временные рамки каждого этапа определяются сложностью поставленной задачи.</p>	<p>Выборочный диктант. Дифференцированная работа. Взаимодействие «ученик-ученик», «ученик-учитель», «ученик-группа».</p>	<p>ми.</p> <p>Регулятивные: планирование деятельности, коррекция, контроль.</p>	<p>выделите грамматическую основу, определите вид сказуемого.</p>	<p><u>гивать</u> глазами, и <u>прищелкивать</u> перстами, и <u>вертеться</u> подбочась, гордо в зеркальце глядясь. - ПГС (А. Пушкин)</p> <p>Непонятная душевная <u>тревога мешала</u> ему <u>читать</u> и <u>сосредоточиться</u>. - СГС (А. Чехов)</p> <p><u>Широка степь</u> и никем <u>не измерена</u>. - СИС (М. Шолохов)</p> <p>Ведь я у вас <u>не милостыню прошу</u>. - ПГС (А. Островский)</p> <p>И <u>мальчики</u>, приходившие к Ане в гости, обыкновенно в рваных сапогах и в поношенных брюках, тоже <u>должны были выслушивать</u> наставления. СГС (А. Чехов)</p> <p><u>Изменник</u> и <u>трус одного поля ягоды</u>. - СИС (Пословица)</p> <p>Этой краткой жизни вечным измененьем <u>буду</u> неустанно <u>утешаться я</u>. - ПГС (И. Бунин)</p>									
				<p>Организация самостоятельной дифференцированной работы: выписать предложения с конкретным видом сказуемого из текста** под диктовку; затем собраться в группы по типу сказуемого, которое выписывалось, и перераспределиться в смешанные груп-</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="1357 895 1603 970">СИС 1, 3, 5</th> <th data-bbox="1603 895 1850 970">СГС 4, 6, 8</th> <th data-bbox="1850 895 2087 970">ПГС 2, 7, 9</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="3" data-bbox="1357 970 2087 1417"> <p>Ученики самостоятельно объединяются в группы так, чтобы в каждой группе был минимум 1 человек, который выписывал предложения с ПГС, 1 или более человек с выписанными СГС и не менее 2 человек с выписанными СИС (это нужно для того, чтобы каждому ученику мог помочь разобраться тот, у кого уровень сформированности коммуникативной компетенции и функциональной грамотности выше или примерно такой же). Задача каждого члена группы – доказать, что выписанное им предложение содержит именно тот вид глагола, который был у него по заданию.</p> </td> </tr> <tr> <td colspan="3" data-bbox="1357 1417 2087 1487"> <p>По одному представителю с разными видами выписанных видов сказуемых покидает свою</p> </td> </tr> </tbody> </table>	СИС 1, 3, 5	СГС 4, 6, 8	ПГС 2, 7, 9	<p>Ученики самостоятельно объединяются в группы так, чтобы в каждой группе был минимум 1 человек, который выписывал предложения с ПГС, 1 или более человек с выписанными СГС и не менее 2 человек с выписанными СИС (это нужно для того, чтобы каждому ученику мог помочь разобраться тот, у кого уровень сформированности коммуникативной компетенции и функциональной грамотности выше или примерно такой же). Задача каждого члена группы – доказать, что выписанное им предложение содержит именно тот вид глагола, который был у него по заданию.</p>			<p>По одному представителю с разными видами выписанных видов сказуемых покидает свою</p>		
СИС 1, 3, 5	СГС 4, 6, 8	ПГС 2, 7, 9												
<p>Ученики самостоятельно объединяются в группы так, чтобы в каждой группе был минимум 1 человек, который выписывал предложения с ПГС, 1 или более человек с выписанными СГС и не менее 2 человек с выписанными СИС (это нужно для того, чтобы каждому ученику мог помочь разобраться тот, у кого уровень сформированности коммуникативной компетенции и функциональной грамотности выше или примерно такой же). Задача каждого члена группы – доказать, что выписанное им предложение содержит именно тот вид глагола, который был у него по заданию.</p>														
<p>По одному представителю с разными видами выписанных видов сказуемых покидает свою</p>														

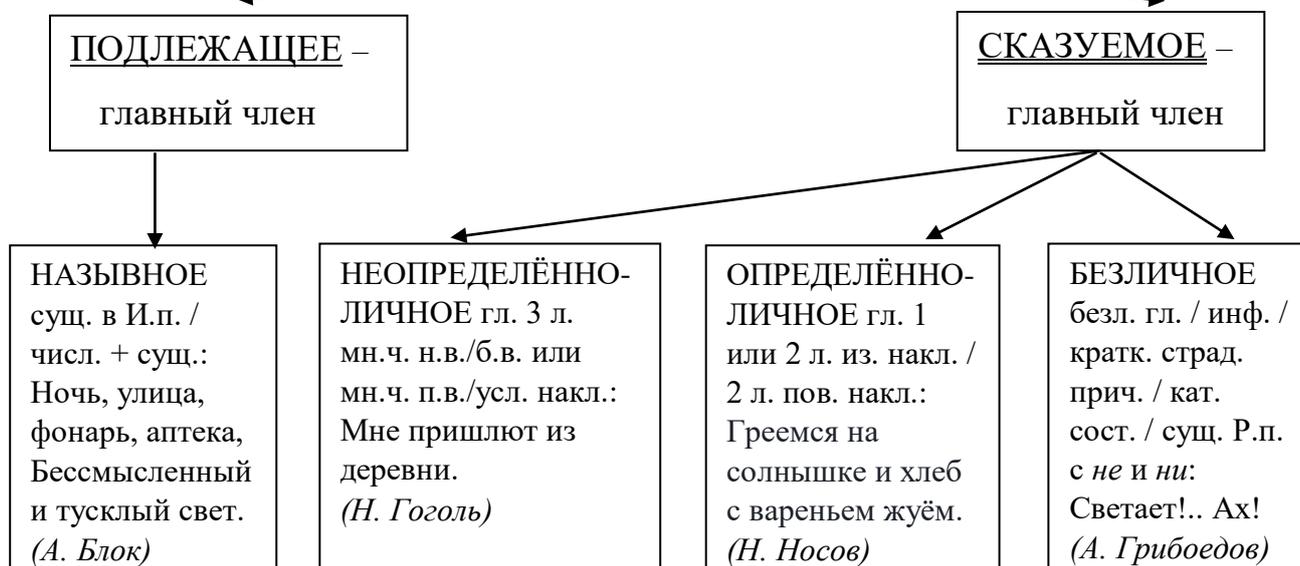
				пы; поменять группу.	группу и переходит в другую для сверки результатов.
4. Обобщение и систематизация материала по теме		Визуализация. Интеграция.	Познавательные: структурирование знаний по теме, самостоятельное создание алгоритма действий для решения проблемы поискового характера. Коммуникативные: участие в коллективном обсуждении проблемы, адекватное выражение своих мыслей.	Оценивание выполнения каждой операции, коррекция, организация самостоятельной коррекционной работы	Обучающиеся совместными усилиями составляют алгоритм определения сказуемого на основе кластеров и выводов, сделанных при работе в группах. (Приложение 3)
5. Закрепление изученного материала		Фронтальная работа	Коммуникативные: рефлексия своих действий Регулятивные: саморегуляция	Организация практической работы	Обучающиеся выполняют задания 1, 2, 3 рубрики «Проверяем себя»
6. Рефлексия.		Анализ и содержание итогов работы, формирование выводов по изученному материалу	Регулятивные: рефлексивная самоорганизация.	Организация подведения итогов урока; работы по рефлексии и самооценке деятельности учеников.	Обучающиеся осмысливают свои собственные действия, устанавливают связь между способами действий и конечным результатом урока.

	лу. Выбор домашнего задания.	Предложение домашнего задания и выбор.	Ученики выбирают задания (4 или 7) к Упр. 4 на стр. 195 из рубрики «Проверяем себя»
<p>* Кластеры «Виды сказуемых»</p> <p>The diagram illustrates three clusters of predicates (сказуемые):</p> <ul style="list-style-type: none"> ПГС (Предикатная группа с одним словом): <ul style="list-style-type: none"> однословные (личная форма гл., инф.) неоднословные (сложная форма б.в., глагольный фразеологизм) СГС (Сложнопредикатная группа): <ul style="list-style-type: none"> вспомогат. гл. + инф. фазовый гл. модальный гл. гл. эмоции СИС (Сложнопредикатная группа с связкой): <ul style="list-style-type: none"> гл.-связка + именная часть форма гл. «быть» гл. из ПГС гл. с ослабл. лексич. зн-ем 			
<p>** Текст выборочного диктанта: 1. Решение о создании суворовских военных училищ в 1943 году <u>было продиктовано</u> (СИС) необходимостью организовать условия для обучения и воспитания детей погибших во время войны защитников Отечества и тружеников тыла. 2. Училища <u>формировались</u> (ПГС) по образцу дореволюционных кадетских корпусов с семилетним сроком обучения. 3. Устройство суворовских училищ <u>было подчинено</u> (СИС) единой цели – подготовка грамотного, высоконравственного, преданного защитника Отечества. 4. Сегодня конкурс при поступлении в суворовское училище <u>может доходить</u> (СГС) до 8 человек на место, как в престижных вузах. 5. <u>Альтернативой</u> привычной параллели из нескольких классов здесь <u>становится</u> (СИС) рота. 6. Устав училища <u>запрещает</u> курсантам <u>использовать</u> (СГС) гаджеты. 7. <u>Существует</u> (ПГС) множество других непреложных правил. 8. За нарушение дисциплины <u>может последовать</u> (СГС) наказание, и даже отчисление. 9. Суворовские военные училища <u>выпускают</u> достойных представителей офицерского корпуса и <u>формируют</u> (ПГС) военную элиту нашей страны. (По материалам Интернета)</p>			

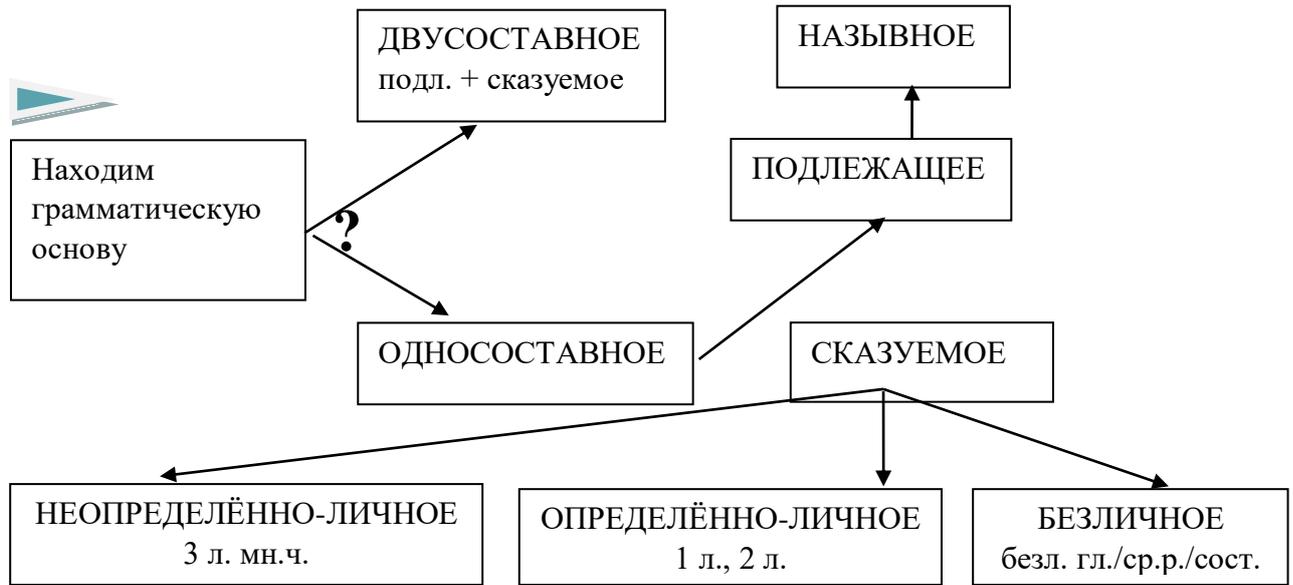
Приложение 3. Визуальные опоры

Виды предложений**Сочетаемость характеристик предложения по цели высказывания и интонации**

По цели высказывания / По интонации	Повествовательное	Вопросительное	Побудительное
Восклицательное	Для нас все новы заблужденья! (А.С. Пушкин)	Так <i>вы</i> меня позорите?! (И.С. Тургенев,)	Встань, неси меня, метелица! (А.И. Одоевский)
Невосклицательное	А заря, лениво Обходя кругом, Обсыпает ветки Новым серебром. (С.А. Есенин)	Кто писал стихи иль прозу? (А.А. Фет)	Вперед чужой беде не смейся, Голубок. (И.А. Крылов)

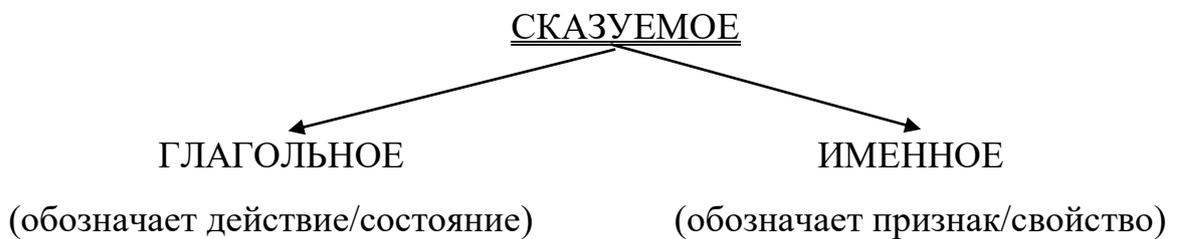
Структурные типы простого предложения**Виды односоставных предложений****ОДНОСОСТАВНОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ**

Пошаговый алгоритм определения вида предложения



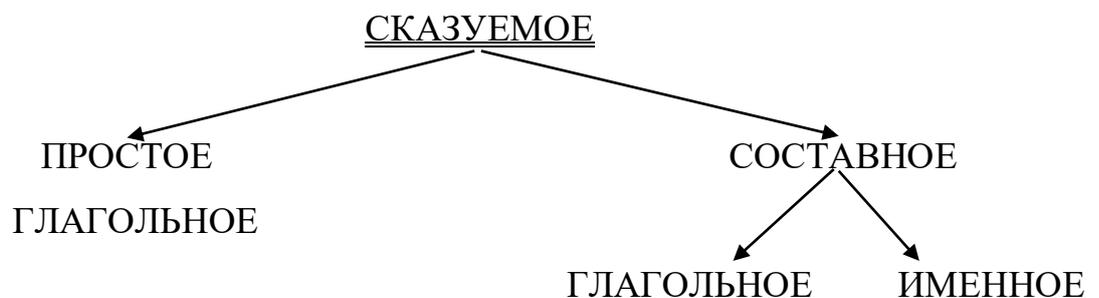
Виды сказуемого

Семантическая классификация*



* Важно: что говорится о предмете речи – о его действии или о его свойстве

Структурная классификация**



** Важно: количественно-качественный состав сказуемого

Таблица видов сказуемого

Вид	Способы выражения	Примеры
ПГС	1) личная форма глагола в изъявительном (в том числе сложная форма б.в.), повелительном или сослагательном наклонении; 2) инфинитив; 3) фразеологизмы глагольного типа	1) Я <u>буду ждать</u> тебя всегда. <i>(К. Бальмонт)</i> 2) Та – <u>бежать</u> и вприпрыжку под кровать! <i>(К. Чуковский)</i> 3) Бедный Ковалев чуть <u>не сошел с ума</u> . <i>(Н. Гоголь)</i>
СГС	<i>грамматическое знач-е</i> <i>лексическое знач-е</i> вспомогательное слово + инфинитив ↓ 1) фазовый глагол; 2) модальный глагол; 3) глаголы состояния	1) Голод <u>стал побеждать</u> . <i>(Б. Полевой)</i> 2) <u>Не могу</u> я теперь многого <u>видеть</u> . <i>(М Горький)</i> 3) <u>Боюсь исчезнуть</u> совершенно. <i>(М. Лермонтов)</i>
СИС	<i>грамматическое знач-е</i> <i>лексическое знач-е</i> глагол-связка + именная часть ↓ (сущ., прил, прич., числ.) 1) «быть» в разл. ф. времени и накл. (в том числе нулевой); 2) личная форма глагола (как в ПГС); 3) глагол с ослабленным лексическим значением	1) Ах! злые языки <u>страшнее пистолета!</u> <i>(А. Грибоедов)</i> 2) Долго <u>стоял</u> я <u>в сильном отчаянии</u> на том же месте. <i>(Л. Тольстой)</i> 3) Старый ястреб <u>оказался стоящим</u> не на высоте своей задачи. <i>(М. Салтыков-Щедрин)</i>

Пошаговый алгоритм определения вида сказуемого

