

**БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

Н 

а правах рукописи

04200955514

**ПАРХОМОВА ЕЛЕНА СЕРГЕЕВНА**

**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ И ЛИНГВОКРАЕВЕДЧЕСКИЙ  
ПОТЕНЦИАЛ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ  
ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА (5-6 КЛАССЫ)**

Специальность: 13.00.02 - теория и методика обучения и воспитания  
(русский язык, уровень общего образования)

**ДИССЕРТАЦИЯ**  
на соискание учёной степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук,  
профессор  
Т.В. Самосенкова

Белгород - 2009

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
<b>Глава I. Лингвометодические основы обучения школьников</b>	
<b>5-6 классов русскому языку и культуре речи .....</b>	<b>15</b>
1.1. Лингвистические основы лингвокультурологического подхода в методике преподавания русского языка .....	15
1.2. Лингвокультурологический подход к обучению школьников русскому языку .....	22
1.3. Национально-региональный компонент в преподавании русского языка в рамках лингвокультурологического подхода.....	31
1.4. Сущность и структура языковой личности школьника в лингвометодическом аспекте .....	41
1.5. Языковая картина мира и формирование языковой личности школьника в процессе обучения русскому языку.....	53
1.6. Текст как лингвокультурологическая и дидактическая единица .....	62
<b>Выводы к первой главе.....</b>	<b>74</b>
<b>Глава II. Психолого-педагогические основы обучения школьников</b>	
<b>5-6 классов русскому языку в процессе</b>	
<b>формирования лингвокультурологической компетенции .....</b>	<b>77</b>
2.1. Возрастные особенности обучения учащихся 5-6 классов в процессе формирования лингвокультурологической компетенции .....	77
2.2. Национально-культурная специфика речевой деятельности учащихся 5-6 классов.....	87
2.3. Формирование лингвокультурологической компетенции у школьников .....	92
2.4. Анализ учебных программ и учебников .....	106

2.5. Урок развития речи как основная форма организации учебной деятельности школьников в процессе формирования лингвокультурологической компетенции.....	116
2.6. Соотношение лингвокультурологических знаний, умений и навыков в процессе обучения русскому языку в 5-6 классах.....	127
<b>Выводы ко второй главе .....</b>	<b>134</b>
<b>Глава III. Экспериментальная работа по реализации</b>	
<b>лингвокультурологического подхода в процессе</b>	
<b>обучения школьников русскому языку в 5-6 классах .....</b>	
	136
3.1. Уровень сформированности лингвокультурологической компетенции у учащихся 5-6 классов (на материале констатирующего эксперимента).....	136
3.2. Экспериментальное обучение русскому языку учащихся 5-6 классов на базе национально-регионального компонента.....	150
3.3. Принципы экспериментального обучения .....	156
3.4. Методы и приемы формирования лингвокультурологической компетенции у учащихся 5-6 классов в процессе обучения русскому языку.....	169
3.5. Система упражнений по формированию лингвокультурологической компетенции у учащихся 5-6 классов.....	176
3.6. Проверка эффективности экспериментального обучения учащихся 5-6 классов на базе национально-регионального компонента.....	188
<b>Выводы к третьей главе .....</b>	
	197
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>	
	199
<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ .....</b>	<b>202</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ.....</b>	<b>216</b>

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** В современный период переосмысления общих и социально-педагогических процессов активизируется поиск эффективных путей обучения русскому языку. Задача школы в целом - дать ученику возможность получить такое образование, которое не только обеспечит его необходимыми научными знаниями, практическими навыками и умениями, но и поможет осмыслить накопленные человечеством ценности и традиции. В связи с этим возрастает внимание к проблеме культуры и её трансляции в школьном образовании. Традиционная система обучения русскому языку в школе долгое время характеризовалась односторонним подходом к объекту обучения - языку, рассмотрением его преимущественно в системно-структурном аспекте, в отстранении от человека - носителя языка, члена общества, в котором язык функционирует, культуры, которую он выражает и развитию которой способствует. При таком подходе культураносная, духовная, «человекоформирующая» сущность языка оставалась вне поля зрения. В методике преподавания русского языка в школе методы и приемы, обеспечивающие взаимодействие языка, культуры, личности учащихся в процессе обучения, пока ещё находятся в стадии разработки. Таким образом, в новой образовательной парадигме лингвокультурологическому подходу к преподаванию русского языка придаётся особое значение. Образование рассматривается как важнейший компонент культуры, «как социокультурная система, обеспечивающая культурную преемственность развития человеческой индивидуальности, как способ подготовки человека к успешному существованию в социуме и культуре» [Занесоцкий, 2002: 35].

В связи с этим перед методикой преподавания русского языка в средней школе стоит проблема личностно формирующей и лингвокультурологической направленности обучения родному языку, опирающейся на теоретическую разработку проблем «Язык и культура», «Языковая личность», «Языковая

картина мира», «Межкультурная коммуникация», «Стереотипы общения», «Социокультурная ситуация», «Прецедентные имена и тексты» (работы А.А. Братиной, Р.А. Будагова, А. Вежбицкой, Е.М. Верещагина, В.В. Воробьева, Г.Д. Гачева, Д.Б. Гудкова, Ю.Н. Караулова, В.Г. Костомарова, В.А. Масловой, Ю.С. Степанова, Ю.Е. Прохорова, С.Т. Тер-Минасовой, В.М. Шаклеина и др.). Личностно ориентированный подход к обучению предполагает учет многоуровневой организации языковой личности, закономерностей ее формирования, включения языковой личности в контекст родной культуры.

Следовательно, задача формирования языковой личности школьника не ограничивается языковой и лингвистической компетенцией (практическое владение языком и основами науки о языке — лингвистики). Сегодня не вызывает никаких сомнений необходимость формирования лингвокультурологической компетенции (осознание языка как феномена культуры, культурно-исторической среды, национальной специфики языковой картины мира, национально-культурного компонента значения языковых единиц) наряду с компетенцией коммуникативной.

Системное обучение языку начинается с 5-го класса (с 10 лет). По отношению школьников к культуре и по степени осознания и принятия ими культурных ценностей важен возраст от 10 до 13 лет — это сложный переходный возраст от детства к взрослости. В это время происходит «схватывание» культуры, культурных норм и ценностей, их оценка и выработка позитивного/негативного отношения к феномену культуры. Данный период возрастного развития школьников является наиболее благоприятным, когда необходимо и наиболее результативно активное приобщение учащихся к отечественной культуре через изучение родного языка.

Одной из важнейших задач школьного курса родного языка наряду с другими, обозначенными в государственных программах, является развитие языковой личности школьника как носителя и творца национальной

культуры через приобщение к культуре своего народа, своего края, города или села, выраженной в слове.

Необходимость развития речевой культуры школьника в процессе формирования языковой личности неоднократно обосновывалась и лингвистами, и методистами (Ю.Н. Караулов, Г.И. Богин, Е.А. Быстрова, А.Д. Дейкина, М.А. Денисова, Т.К. Донская, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, З.В. Любичева, Н.М. Шанский, Н.Л. Мишатица, Т.Ф. Новикова и др.).

Идея единства и интеграции образования и культуры, развития личности школьника, совершенствования преподавания родного языка становится важным условием корректировки действующей образовательной системы.

Трудности учителя в реализации лингвокультурологического подхода связаны, в первую очередь, с отсутствием а) современной методической базы для систематического обращения к соизучению языка и культуры в учебном процессе; б) соответствующих дидактических материалов; в) возможности получить профессиональную консультацию.

Таким образом, актуальность настоящего исследования определяется теоретической и практической неразработанностью лингвокультурологического подхода к обучению русскому языку и развитию речи школьников.

**Цель исследования** - разработка научно обоснованной и экспериментально проверенной методической системы обучения русскому языку учащихся 5-6 классов на основе лингвокультурологического подхода.

**Объект исследования** - процесс обучения учащихся 5-6 классов русскому языку и культуре речи в соответствии с концепцией формирования языковой личности школьника.

**Предмет исследования** - методическая организация процесса обучения русскому языку и культуре речи учащихся 5-6 классов на основе лингвокультурологического подхода.

**Гипотеза исследования** заключается в предположении о том, что эффективность формирования лингвокультурологической компетенции может быть достигнута в результате реализации на практике предлагаемой методической системы, доминирующими компонентами которой являются:

- *использование* лингвокультурологического подхода как специально организуемой деятельности по взаимодействию личности школьника и родной культуры, позволяющей овладеть системой лингвокультурологических ценностей;
- *обеспечение* поэтапного формирования и развития языковой личности школьника на основе родного языка;
- *формирование* познавательной мотивации учащихся при эффективном использовании дидактического и культурного потенциала лингвокраеведческих знаний и применения их в самостоятельной речевой деятельности;
- *содержание* лингвокультурологического подхода находит воплощение в Программе, которая позволяет органично сочетать регионально-краеведческие знания с программным материалом по русскому языку и учебником;
- *использование* урока развития речи как основной формы организации учебной деятельности школьников.

Для достижения указанной цели и проверки гипотезы диссертационного исследования решались следующие **задачи**:

- 1) *выяснить* на основе анализа лингвистической, педагогической, психологической литературы степень изученности данной проблемы;
- 2) *проанализировать* потенциальные возможности Программы и альтернативных учебников для учащихся 5-6 классов с целью определения лингвокультурологического потенциала;
- 3) *определить* объем и содержание понятия «лингвокультурологическая компетенция» применительно к средней школе, *установить* критерии ее сформированности;

4) *произвести* отбор учебного материала, ориентированного на формирование лингвокультурологической компетенции у учащихся 5-6 классов;

5) *разработать* Программу, позволяющую включить культуроведческие знания в учебный материал по русскому языку для 5-6 классов;

6) *разработать* и экспериментально обосновать методическую технологию (принципы, методические приемы, средства обучения, система упражнений и т.д.) процесса обучения русскому языку на базе национально-регионального компонента.

В соответствии с характером поставленных задач и проверкой рабочей гипотезы в программу исследования включен комплекс адекватных объекту и предмету исследования **методов**:

- *аналитический* (анализ лингвистической, психолого-педагогической, психолингвистической и методической литературы);
- *педагогический* (анкетирование, наблюдение за ходом учебного процесса, анализ программ, учебников, сбор и накопление данных, выявление и качественная характеристика этапов усвоения изучаемого материала и т.д.);
- *экспериментальный* (констатирующий, обучающий, контрольный);
- *статистический* (качественно-количественный анализ результатов экспериментальной работы).

**Теоретическую и методологическую основу исследования составили:**

- идеи реализации культурологического подхода в образовании в целом (В.С. Библер, И.А. Бодуэн де Куртене, Ф.И. Буслаев, И.Ф. Исаев, В.В. Краевский, Д.С. Лихачев, Ю.М. Лотман, И.И. Срезневский, Н.М. Шанский, А.А. Шахматов и др.) и в обучении родному языку в частности (Е.П. Белозерцев, Е.А. Быстрова, Т.И. Вендина, А.Д. Дейкина, Т.К. Донская, Н.Б. Крылов, Н.Л. Мишати́на, Л.И. Новикова, Т.Ф. Новикова, Л.Н. Ходякова, Л.В. Юлдашева, Е.Я. Ямбург и др.);



- идеи зарубежных и отечественных педагогов и лингводидактов прошлого о культуросообразном обучении и воспитании (А.Ф. Дистервег, И.Г. Песталоцци, Я.А. Каменский, К.Д. Ушинский и др.);

- лингвокультурологические исследования о выражении в языке ментальных установок этноса (Н.Ф. Алефиренко, Н.Д. Арутюнова, А. Вежбицкая, В.В. Верещагин, В.Г. Костомаров, В.В. Колесов, И.А. Стернин, АТ. Хроленко и др.);

- лингвистические концепции развития языковой личности и языковой картины мира (М.М. Бахтин, Г.И. Богин, И.Б. Игнатова, Ю.Н. Караулов, Е.С. Кубрякова, Т.В. Самосенкова, И.И. Халеева и др.);

- психолингвистические теории формирования языковой личности обучаемого (Л.С. Выготский, А.А. Залевская, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, П.П. Блонский, Е.Н. Пузанкова и др.);

- исследования психолингвистических особенностей речетворческой деятельности школьников 10-13 лет (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Н.И. Жинкин);

- интеграционные процессы в методике преподавания русского языка (Е.С. Антонова, Т.М. Балыхина, Т.Г. Бирюкова, М.Р. Львов, Л.П. Федоренко, Н.М. Шанский, Т.В. Самосенкова и др.);

- идеи содержания и роли национально-регионального компонента в языковом образовании (Т.К. Донская, Л.К. Лыжова, Г.Ф. Ковалев, Т.Ф. Новикова и др.).

**Научная новизна** исследования обусловлена тем, что в нем:

- *сформулировано* понятие «*лингвокультурологическая компетенция*» применительно к школьному образованию (в частности, к учащимся 5-6 классов);

- *обоснован* лингвометодический статус урока развития речи как основной формы организации учебной деятельности школьника;

- *определены* психолингвистические основы формирования лингвокультурологической компетенции школьника;

*установлен* круг знаний и умений, формирующих лингвокультурологическую компетенцию учащихся 5-6 классов;

- лингвокраеведческий текст *определен* как эффективная основа формирования лингвокультурологической компетенции;
- экспериментально *обоснована* методическая технология процесса обучения русскому языку учащихся 5-6 классов на основе лингвокультурологического подхода.

**Теоретическая значимость** исследования состоит в следующем:

- *дано* теоретическое обоснование лингвокультурологического подхода к обучению русскому языку и культуре речи в процессе формирования языковой личности учащихся 5-6 классов;
- теоретически и экспериментально *обоснована* необходимость включения регионально-краеведческих материалов в систему работы на уроках русского языка и культуры речи в целях совершенствования обучения учащихся 5-6 классов;
- *дано* определение понятию «лингвокраеведческий текст»;
- *описаны* принципы отбора учебного регионально-краеведческого материала и возможности его совмещения с действующими программами по русскому языку;
- *разработаны* критерии и показатели уровней сформированности лингвокультурологической компетенции у учащихся;
- *предложена* научно обоснованная и экспериментально проверенная методическая система работы с регионально-краеведческим материалом на уроках русского языка и культуры речи в целях формирования лингвокультурологической компетенции у учащихся 5-6 классов.

**Практическая значимость** диссертации определяется тем, что разработанная методическая система формирования лингвокультурологической компетенции у учащихся средней школы (5-6 классы) является актуальной для реализации важных образовательно-воспитательных задач обучения

русскому языку: обогащение словаря школьника, развитие речевых и творческих способностей, приобщение учащихся к культуре своего народа, своего края, своего города или села, выраженной в слове. Отобран специальный программный дидактический материал для формирования лингвокультурологической компетенции и связанных с ней коммуникативно-речевых умений. Определен объем и последовательность введения регионально-краеведческого материала в процесс обучения русскому языку и культуре речи учащихся 5-6 классов в виде тематического планирования уроков русского языка и культуры речи и факультативных занятий. . Разработаны разнообразные приемы работы с регионально-краеведческим материалом для учащихся подросткового возраста, система регионально-краеведческих заданий и упражнений, отвечающая поставленным в исследовании задачам.

Материалы диссертационного исследования могут быть использованы в рамках реализации предметных общеобразовательных программ по русскому языку, в спецкурсах для студентов педагогических университетов, в работе методических объединений учителей-русистов и в их практической деятельности.

**Опытно-экспериментальная база исследования.** Апробация разработанной методической системы осуществлена в процессе экспериментального обучения, которое проводилось на базе муниципального общеобразовательного учреждения - средней общеобразовательной школы № 43 г. Белгорода и муниципального общеобразовательного учреждения «Головинская средняя общеобразовательная школа Белгородского района». В экспериментальной работе принимали участие учащиеся 5-6 классов городской и сельской школ. В частичном и полном обследовании были задействованы 143 учащихся школ, из них экспериментальную группу составили 52 учащихся, контрольную группу - 51. К участию в опытно-экспериментальном исследовании привлекались учителя 5-6 классов экспериментальной и контрольной групп.

**Исследование проводилось в несколько этапов:**

**Первый этап** (2005-2006 гг.) - изучение и анализ лингвистической, методической, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, изучение и обобщение педагогического опыта; подготовка экспериментальной базы исследования; обоснование цели, определение задач исследования; разработка гипотезы, подбор материала для проведения констатирующего и контрольного экспериментов.

**Второй этап** (2006-2007 гг.) - определение основных направлений экспериментального обучения в целях формирования лингвокультурологической компетенции; разработка экспериментальной программы, учебно-экспериментальных материалов, комплекса заданий и упражнений; апробирование разработанного комплекса уроков развития речи на основе регионально-краеведческого материала; обобщение, систематизация результатов апробации, внедрение их в практику работы школ.

**Третий этап** (2007-2008 гг.) - обобщение и систематизация накопленных научно-теоретических сведений; подведение итогов эмпирического этапа исследования; оформление данных в виде диссертационного исследования.

**Достоверность и объективность** полученных результатов исследования обеспечены экспериментальной проверкой выдвигаемых положений в процессе формирования лингвокультурологической компетенции учащихся 5-6 классов; привлечением разнообразной научно-методической литературы по теме исследования; применением методов, ориентированных на формирование лингвокультурологической компетенции и на активизацию речемыслительной деятельности учащихся; личным участием автора в опытно-экспериментальной работе; анализом полученного фактического материала.

**Основные положения, выносимые на защиту:**

1. Преподавание русского языка на основе лингвокультурологического подхода позволяет воплотить в жизнь идею сопряжения языка и культуры, интеграцию их потенциала в формировании и развитии языковой личности учащихся, что способствует духовному развитию, осознанному и глубокому постижению системы языка и культуры.

2. Соединение в учебном процессе трех составляющих (системы русского языка, национальной культуры и языковой личности школьника) позволяет наряду с языковой, лингвистической, речевой, коммуникативной, культуроведческой компетенциями сформировать лингвокультурологическую компетенцию школьников.

3. Учет трёхуровневой модели организации языковой личности школьника способствует формированию лингвокультурологической компетенции через систему регионально-краеведческих заданий и упражнений, направленных на совершенствование и закрепление конкретных речевых действий, интеллектуальных способностей учащихся и отражает деятельностный характер обучения.

4. Эффективность процесса формирования лингвокультурологической компетенции учащихся 5-6 классов достигается в результате:

- ◆ поэтапного формирования лингвокультурологической компетенции учащихся 5-6 классов на уроках русского языка и развития речи;
- ◆ обучения русскому языку на основе текстов регионально-краеведческого и национально-культурного содержания;
- ◆ использования уроков развития речи как основы формирования лингвокультурологической компетенции;
- ◆ учёта психолого-педагогических и лингвометодических особенностей работы с учащимися 5-6 классов.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Основные положения и результаты диссертационного исследования докладывались и

обсуждались на школьных методических объединениях и советах средней общеобразовательной школы № 43 г. Белгорода и Головинской средней общеобразовательной школы, на заседаниях городских методических объединений учителей русского языка и литературы, на аспирантских и методических семинарах международного" факультета Белгородского государственного университета. Основные теоретические и практические положения диссертационного исследования освещались в докладах и сообщениях на международных, межвузовских и региональных научно-практических конференциях в Белгородском государственном университете (г. Белгород, 2005, 2006, 2007, 2008 гг.), в Харьковском национальном автомобильном университете (г. Харьков, 2008 г.), в Белгородском региональном институте повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов (г. Белгород, 2007 г.) и интернет-фестивале «Открытый урок» (г. Москва, 2006 г.). Основные теоретические положения опубликованы в ряде научных сборников, изданных в г. Санкт-Петербурга («Межкультурная коммуникация и образование XXI века», 2006 г.), г. Воронеже («Перспективы развития современной школы», 2008 г.), г. Белгороде («Проблемы преподавания русского языка и литературы: Методология. Методика. Практика», 2007 г.) и др.

Цели и задачи работы определили **структуру диссертации**, которая состоит из введения, трех глав, заключения, приложения и списка использованной литературы (165 наименований). Объем диссертации составил 215 страниц.

По теме диссертации опубликовано 15 работ.

## ГЛАВА I

**ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ  
5-6 КЛАССОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ****1.1. Лингвистические основы лингвокультурологического подхода в  
методике преподавания русского языка**

Проблема взаимосвязи и взаимодействия языка и культуры на сегодняшний день является одной из основных для всех гуманитарных наук. В методической науке в этой связи широкое распространение получил лингвокультурологический подход, который рассматривает язык как феномен культуры. Э. Сепир писал «Язык - путеводитель, приобретающий все большую значимость в качестве руководящего начала в научном изучении культуры» [Сепир, 1992: 194].

Взаимосвязанное изучение языка и культуры рассматривает лингвокультурология, находящейся между науками, изучающими культуру, и лингвистикой. Это филологическая дисциплина, исследующая «живые коммуникативные процессы и используемые в них языковые выражения с синхронно действующим менталитетом народа» [Телия, 1996: 118]. Лингвокультурология исследует проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке (Н.Ф. Алефиренко, В.В. Воробьев, С.А. Кошарная, В.А. Маслова, В.Н. Телия, А.Т. Хроленко и др.). Она изучает «национально-культурную семантику языковых единиц во всей полноте их содержания и формы, проблемы отражения национальной культуры в языке и речевой деятельности в условиях межкультурной коммуникации» [Воробьев, 1997: 36]. Центральная триада лингвокультурологии - «язык - нация - культура».

Термин лингвокультурология появляется в публикациях Воробьева В.В. (1997), Масловой В.А. (2001), В.Н. Телия (1996). Решению проблемы

взаимосвязи и взаимодействия языка и культуры были посвящены работы В. Гумбольдта, А.А. Потебни, И.А. Бодуэна де Куртэне, Е.В. Верещагина, С.А. Кошарной, Л.К. Лыжовой, Т.В. Майоровой, Т.Ф. Новиковой и др.

С.А. Кошарная определяет лингвокультурологию как «науку, изучающую процесс осмысления и отражения в национальном языке элементов материальной и духовной культуры народа» [Кошарная, 1996: 14].

Объектом изучения лингвокультурологии является взаимосвязь языка и культуры и интерпретация этого взаимодействия. Предметом лингвокультурологии является язык «как реализация творческого начала человеческого духа, как отражение культурных ценностей этнического сообщества (материальная и духовная культура, созданная человечеством), одним словом, все, что составляет языковую картину мира, а главной проблемой - изучение языковой картины мира, специфической для каждого языкового коллектива» [Кошарная, 1999: 14].

Сформировавшаяся на стыке философии языка и философии культуры эта интегративная область современного социогуманитарного знания изучает проблемы отражения национальной культуры в лингвистике. В этой связи В.А. Маслова указывает, что задача лингвокультурологии - «раскрыть ментальность народа и его культуру через язык» [Маслова, 2001: 4]. Основной задачей лингвокультурологии С.А. Кошарная называет «моделирование знаний о материальных и нематериальных объектах культуры того или иного этноса посредством всестороннего анализа его языка» [Кошарная, 1999: 14].

Таким образом, главную цель лингвокультурологии можно определить так: она призвана выявить с помощью и на основе языковых данных «базовые оппозиции культуры, закрепленные в языке и проявляющиеся в тексте; отраженные в зеркале языка и зафиксированные в нем представления об окультуренных человеком сферах: пространственной, временной, деятельностной и т.д., проступающие сквозь призму языка древнейшие представления, соотносимые с культурными архетипами»



[Воробьев, 1996:31].

В обобщенном виде проблематику лингвокультурологии можно сформулировать следующим образом: изучение национально-культурной семантики русского слова; анализ национально-культурной семантики русской фразеологии и афоризмов; лингвокультурологический анализ текста; рассмотрение художественной литературы и других видов искусства в лингвокультурологическом аспекте и др.

Лингвокультурология основывается на понимании языка как общественного явления. Социальность языка проявляется прежде всего в его коммуникативной (быть средством общения) и кумулятивной (быть хранилищем накопленного культурного, исторического, коллективного опыта) функциях.

Сегодня за лингвокультурологией признается статус самостоятельной дисциплины, и, несмотря на возможные пересечения с другими смежными науками (социолингвистика, этнолингвистика), она акцентирует свое внимание на филологическом аспекте проблемы взаимосвязанного изучения языка и культуры. Лингвокультурология направлена как на анализ внеязыкового содержания культуры, так и на лингводидактическое описание взаимосвязи языка и культуры. В лингвистическом плане национальные особенности семантики языковых единиц представляют интерес с точки зрения выявления отраженной в них специфики языковой картины мира, присущей тому или иному народу. В лингвометодическом плане такие исследования позволяют выявить языковой материал, актуальный для лингвокультурологического подхода к обучению русскому языку.

Согласно новой образовательной парадигме, направленной на гармоничное развитие личности (гуманистическая цель образования), основой обучения должно являться развитие сознания и формирование мировоззрения языковой личности школьника, условием и основой корректировки современных действующих образовательных моделей становится понимание

образования как формы трансляции культуры, реализации ее потенциала, а культуры как условия развития личности.

Реализация лингвокультурологического подхода в процессе обучения родному (русскому) языку должна происходить, как указывает Н.А. Бердяев, с учетом того, что «культура никогда не была и никогда не будет отвлеченно-человеческой, она всегда конкретно-человеческая, то есть национальная» [Бердяев, 1997: 85].

В центре внимания лингвокультурологии - человек как носитель языка и культуры, его фоновые знания, поведенческие нормы, делающие индивида представителем данной культуры и центральной фигурой в коммуникативном процессе. Антропоцентричность лингвокультурологии соответствует общей тенденции исследований в лингвистике, в которой одним из активно развивающихся лингвистических направлений начала XXI века становится *антропологическая лингвистика*, основывающаяся на понимании того, что человек находится «и в центре человеческого мирозерцания, и в центре лексической системы языка» [Хроленко, 2000: 5].

Возникновение и эволюция антропоцентризма в лингвистике связаны с именами И. Гердера, Я. Гримма, В. Гумбольдта. И. Гердер в своих работах раскрывал в языке силу, объединяющую отдельный народ со всем человечеством. В. Гумбольдт построил цельную лингвистическую систему, отражающую внутреннее строение языка, его связи с умственной и духовной жизнью народа, его культурой. Язык, по мнению ученого, помогает понять особенность человека, его духовность. В. Гумбольдт писал: «Строение языков у человеческого рода различно, потому что различными являются и духовные способности народов» [Гумбольдт, 1984: 86]. Язык - «дом бытия духа» (Ю.С. Степанов), он «раскрывает духовное начало, присутствующее в человеке» [Арутюнова, 1998: 8], а духовное начало, как известно, связано с культурой, обусловлено ею и неотъемлемо от нее. В этой связи изучение языка в культуре и культуры в языке неотделимо от изучения языка и

культуры в свете антропоцентрического принципа, поскольку только он позволяет рассмотреть личность школьника как объект изучения и объект обучения одновременно с трех точек зрения:

- а) социально-психологической (индивидуальность человека);
- б) социально-лингвистической (языковая личность);
- в) лингводидактической (языковая личность, приобщающаяся через язык к языковой и концептуальной картинам мира).

Современная лингвистика ориентирована на человека (Ю.Д. Апресян, Г.И. Богин, Ю.И. Караулов, Е.С. Кубрякова и др.), и проблема человеческого фактора в языке находит свое воплощение и в коммуникативной лингвистике, и в методике, где центральным предметом изучения становится языковая личность, рассматриваемая «как часть многогранного понимания личности, вмещающей в себя и психолингвистический, и социальный, и этнический, и другие компоненты, преломленные через ее язык, ее дискурс» [Караулов, 1989: 7], что в первую очередь связано с теоретической разработкой проблем: «Язык и культура», «Языковая личность», «Языковая картина мира», «Межкультурная коммуникация», «Стереотипы общения», «Социокультурная ситуация», «Прецедентные имена и тексты», «Родной язык», «Региональный компонент образования по русскому языку» (см. работы А.А. Братиной, Р.А. Будагова, Е.А. Быстровой, А. Вежбицкой, В.В. Воробьева, Е.М. Верещагина, Г.Д. Гачева, Д.Б. Гудкова, Ю.Н. Караулова, В.Г. Костомарова, Л.К. Лыжовой, В.А. Масловой, Т.В. Майоровой, Т.Ф. Новиковой, Ю.Е. Прохорова, Т.В. Самосенковой, Ю.С. Степанова, С.Т. Тер-Минасовой, В.М. Шаклеина, и др.).

Таким образом, антропоцентризм в лингвистике имеет существенное значение, поскольку способствует развитию резервных возможностей учащихся.

Антропоцентрическая парадигма научного исследования «перенимает интересы исследователя с объектов познания на субъект, анализирует человека в языке и язык в человеке. В контексте вышеназванной парадигмы человек познает мир через осознание себя, своей теоретической и предметной

деятельности в нем». [Маслова, 2001: 5]. В центре коммуникативного процесса оказывается человек как творец языковой и речевой деятельности, этнокультурные стереотипы его мировоззрения и поведения. Описание языка, таким образом, осуществляется в русле особенностей его носителей, национального мышления, культуры и духовной жизни народа, ибо, по словам И.А. Бодуэна де Куртэне, «язык существует только в индивидуальных мозгах, только в душах, только в психике индивидов, составляющих данное языковое общество» [Бодуэн де Куртэне, 1963: 56].

Область исследований в рамках *психолингвистики* (связь речи и сознания) методологически важны для нашей работы, так как эта наука обращается к проблемам речевой деятельности и рассматривает их с различных сторон: с точки зрения процедур формирования и формулировки мысли (И.А. Зимняя), со стороны понимания речи (Г.И. Богин, Л.П. Доблаев), взаимосвязи речи и творчества (Н.А. Жинкин) и т.д.

Одним из направлений лингвистики является *этнопсихолингвистика* (А.К. Байрамова, Л.В. Бондаренко, М.З. Закиев, А.А. Залевский, А.С. Герд, В.Г. Костомаров, Ю.М. Лотман и др.), развивающаяся на стыке с этнопедагогикой, этнопсихологией, этнологией, антропологией, лингвистикой, психолингвистикой, культурологией, демографией. Объектом изучения этой науки становятся этнические особенности языка, мышления, национального характера, что определяется возросшей ролью национального фактора (так в программы по русскому языку средней школы введен национально-региональный компонент). Данная отрасль лингвистической науки в качестве главного фактора формирования психики этноса рассматривает влияние его языка и мышления, которые аккумулируют и отражают его исторический опыт.

Этнопсихолингвистика опирается в своих исследованиях на гипотезу «лингвистической относительности» Сепира-Уорфа, суть которой заключается в том, что люди, говорящие на разных языках и принадлежащие к разным культурам (этносам), по-разному воспринимают мир (Уорф, 1960).

Исходя из этой формулы, мы можем сформулировать предположение о «лингвокультурологической относительности», т.е. дети (учащиеся), принадлежащие к одной национальной культуре, способны по-разному воспринимать мир, ввиду реализации/нереализации лингвокультурологического подхода к обучению русскому языку и сформированности/несформированности лингвокультурологической компетенции.

В рамках нашего исследования целесообразно также указать на такое направление лингвистики, как *когнитивная лингвистика* (В.З. Демьянков, Е.С. Кубрякова Е.В. Падучев, В.Н. Телия, Ю.С. Степанов и др.), исследующая язык со стороны его участия в процессах взаимодействия человека со средой: в получении и переработке информации, приобретения опыта, знания, закреплении результатов познания в виде различных мыслительных образований и форм. Она изучает роль языка в процессах категоризации мира, при выражении знания в речи.

Таким образом, для рассмотрения вопросов о развитии языковой личности школьника, о связях между языком- и культурой требуется «содружество» между лингвистикой и смежными с ней науками, что наблюдается в последнее время в виде тенденции к взаимодействию и взаимопроникновению ряда наук в методику преподавания русского языка, проявляющейся в общности методологии, в использовании общих понятий, важных для гуманитарных наук, в появлении дисциплин, имеющих междисциплинарный характер. Методика преподавания русского языка в средней школе ориентирована на интеграцию с культурологией, этнопедагогикой, психолингвистикой, антропологической лингвистикой, этнопсихолингвистикой, когнитивной лингвистикой и лингвокультурологией. В связи с этим возникает необходимость переосмысления имеющегося методического инструментария с позиции лингвокультурологического подхода к обучению русскому языку школьников.

## **1.2 Лингвокультурологический подход к обучению школьников русскому языку**

Осознание необходимости углубленного осмысления феномена культуры как явления, пронизывающего все сферы социального бытия, воспитания человека культуры является актуальной проблемой общества XXI века.

В сфере школьного языкового образования сегодня появляются новые подходы к определению целей и задач обучения русскому языку. В этой связи в лингводидактике особую остроту и значимость приобретает проблема лингвокультурологической направленности обучения русскому языку (проблема о сущности, форме и способе усвоения ребенком национальных культурных ценностей, зафиксированных в языке).

В последние десятилетия XX века идеи воспитания, гуманизации и гуманитаризации знаний лишь декларировались, «погоня за фактологическими знаниями обеднила систему отечественного образования» [Новикова, 2005: 99]. В области методики русского языка это проявилось в приоритете формальных знаний о языковых категориях, обучение характеризовалось односторонним подходом к объекту - языку, рассмотрением его преимущественно в системно-структурном аспекте, в отстранении от человека - носителя языка, члена общества, в котором язык функционирует, культуры, которую он выражает и развитию которой способствует. При таком подходе культураносная и духовная сущность языка оставалась вне поля зрения.

Таким образом, образование («образование знаний») как способ понимания и видения феномена культуры, как канал передачи знаний от старшего поколения подрастающему, определяющий любое знание как элемент культуры, начинает рассматривать язык как своеобразное материальное основание для создания ценностей, средство выражения и

отражения культуры. Язык включен в культуру, поскольку любое явление культуры только тогда входит в сознание людей, когда фиксируется в языке, т.е. получает номинацию и сигнификацию. Культура включена в язык, то есть язык выступает как реализованная внутренняя форма выражения культуры, как средство аккумуляции знаний культуры. По известной формуле Э. Сепира, «культура есть то, что данное общество делает и думает, а язык - есть то, как думает» [Сепир, 1992: 121]. Таким образом, язык - это своеобразный код культуры, связующее звено между личностью, культурой и обществом.

Взаимодействие языка и культуры, языка и общества отмечалось многими отечественными лингвистами и методистами (И.А. Бодуэн де Куртенэ, Ф.И. Буслаев, Е.М. Верещагин, А.Х. Востоков, В.Г. Костомаров, М.В. Ломоносов, Р.И. Срезневский, А.А. Шахматов, Л.В. Щерба и др.). Л.П. Федоренко подчеркивала: «Усвоив родной язык, человек окажется в состоянии увидеть за ним богатства духовных сил всех поколений русского народа, создателя этого языка, проникнется национальной гордостью за свой язык, ощутит себя неотъемлемой частицей своего народа, своей страны, воспримет ее идеалы, заботы и радости как свои собственные...» [Федоренко, 1984: 12]. Языку принадлежит огромная роль в плане воспитания и развития «человека культуры»: «под именем языка мы преподаем культуру» [Леонтьев, 1983: 15].

В условиях духовно-нравственного возрождения России языковое образование нацелено на приобщение учащихся к национальной культуре через обучение родному языку, который играет важнейшую роль не только в формировании сознания растущего человека, но, что самое главное, в его «вживании» (Т.Ф. Новикова) в культуру. Постигая язык своего народа, человек усваивает параметры своей культурной идентичности и вместе с осознанием единства родного языка с мировым лингвистическим процессом и мировой культурой - понимание не только этнокультурной особенности, но и

общности с представителями других народов. Таким образом, «русский язык», как предмет мировоззренческий призван обеспечивать единство и взаимодействие языка, культуры, личности, общества.

«Русский язык» как предмет духовный обуславливает единство и взаимодействие языка, культуры и личности в процессе ее обучения и развития. Школьник, усваивая язык, не только познает мир путем накопления суммы знаний о нем, но и приобретает ценностные ориентиры, вживается в национальную и общемировую культуру, естественным путем приобщается к духовным богатствам, хранимым языком, соотносит знания, получаемые на школьных уроках, с опытом повседневной жизни, в результате чего человек осознает свое место в современном обществе. В этом и заключается специфика учебного предмета «русский язык» как гуманитарного предмета, предмета мировоззренческого, духовного, способного стать проводником культуры народа.

Постижение учащимися национальной культуры в процессе обучения ' русскому языку должно учитывать тот факт, что с каждым днем в обществе усложняется характер межнациональных коммуникаций, и для адекватного взаимопонимания от участников межкультурной коммуникации все больше требуются знания культурологических особенностей коммуникантов, принадлежащим к другим культурам, в результате чего внимание к языку как орудию коммуникации дополняется возрастающим интересом к самой коммуникации с ее лингвистической, социальной и культурологической ценностями. Изучение языка и культуры другого народа происходит через призму знаний, сформированных в процессе овладения родной культурой, т.е. родная культура является ключом к пониманию культуры иностранной.

В связи с этим лингвокультурологический подход к обучению языку как особый способ вживания личности в культуру, «понимания и видения лингвистического образования, в качестве феномена культуры приобретает новое значение в связи с концепцией диалога культур» [Бельчиков, 1999: 201].



Если говорить о межкультурной коммуникации, происходящей в рамках одной культуры, то, как верно отмечает Т.В. Самосенкова, происходит «отсутствие понимания одним из участников коммуникативного акта (учащимся) другого (текста как проводника иной культуры), поскольку они принадлежат к разным временным пластам одной национальной культуры» [Самосенкова, 2003: 54], т.е. современный школьник без дополнительного комментария не поймет произведения В.Г. Распутина, В. И. Шукшина, В. Ф. Астафьева, М.И. Зощенко, не говоря уже о А.С.Пушкине, М.Ю. Лермонтове, Л.Н.Толстом, Ф.М. Достоевском. Поэтому происходящий на сегодняшний день процесс замены научно-тематической (просветительской) образовательной парадигмы культурологической, на наш взгляд, прежде всего должен быть нацелен на формирование коммуникативных способностей носителей языка одной национальной культуры (чтобы «дети» понимали «отцов»), обучение учащихся разным способам речевой и мыслительной деятельности, развитие их творческих способностей, а в конечном итоге - культуры личности.

Образование сегодня выступает как «средство трансляции культуры, овладевая которой человек не только адаптируется к условиям постоянно изменяющегося социума, но и становится способным к неадаптивной активности, позволяющей выходить за пределы заданного, развивать собственную субъективность и приумножать потенциал мировой цивилизации» [Педагогика, 1998: 121].

В методике преподавания отечественного языка идея соизучения родного (русского) языка и культуры была высказана еще в середине XIX века Ф.И. Буслаевым, который в своей работе «О преподавании отечественного языка» говорил о том, что благодаря изучению родного языка «мы становимся истинными соучастниками своего народа и наследниками его духа», поскольку «родной язык так сросся с личностью каждого, что учить оному значит вместе с тем и развивать духовные способности учащихся» [Буслаев,

1992: 30]. К сожалению, долгие десятилетия эта идея не разрабатывалась.

И.И. Срезневский в 1849 г. писал: «Народ выражает себя всего полнее и вернее в языке своем. Народ и язык, один без другого, представлен быть не может... народ действует; его деятельностью управляет ум; ум и деятельность народа отражаются в языке его» [Срезневский, 1991: 136].

Язык теснейшим образом связан с национальной культурой: он прорастает в нее, развивается в ней и выражает ее. В силу своего особого положения в системе культуры язык содержит огромные возможности в плане воспитания и развития личности учащегося. Это значит, что культураносная, духовная, «человекоформирующая» сущность языка является главным (и на сегодняшний день все более утверждающимся) подходом в обучении школьников родному языку.

Взаимосвязь народного языка, народной жизни с процессом обучения всегда подчеркивал и обосновывал К.Д. Ушинский. Он с болью и горечью писал: «Самое резкое, наиболее бросающееся в глаза отличие западного воспитания от нашего состоит... в том, что человек западный, не только образованный, но даже полуобразованный, всегда всего более и всего ближе знаком со своим отечеством: с родным ему языком, литературой, историей..., а русский человек всего менее знаком именно с тем, что к ней относится» [Ушинский, 1974: 207]. К.Д. Ушинский видел огромную роль родного языка в становлении человека с самобытным национальным характером. «Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое, историческое живое целое. Он не только выражает собою жизненность народа, но есть именно сама эта жизнь» [Ушинский, 1974: 557].

В настоящее время в методике преподавания русского языка получает распространение и становится приоритетным лингвокультурологический подход, позволяющий рассматривать язык *не как систему правил*, которую школьник вынужден заучивать, а прежде всего *как феномен культуры*,

объективизации ключевые концепты национальной ментальности, в которых архивирован познавательный, потенциально и эмоционально осмысленный опыт народа. Важность лингвокультурологического подхода для лингводидактики и роль лингвокультурологии в обучении русскому языку отмечалась в работах В.В. Воробьева, Д.С. Лихачева, М.Ю. Лотмана, М.М. Покровского, А.А. Потебни, Г.В. Степанова, М.С. Бургина, И.Б. Игнатовой, А.В. Полонского, Т.В. Самосенковой, В.П. Фурмановой.

Появление лингвокультурологического подхода знаменует смену научно-методической парадигмы знаний в области обучения русскому языку, заключающуюся в переходе к овладению языком через познание культуры народа. Именно культура формирует сложную знаковую систему, через которую происходит накопление, поддержание и организация опыта; непосредственно организует мышление языковой личности, развивающейся в определенном социокультурном и этническом контексте, позволяющем складываться определенным личностным знаниям, таким образом, язык и культура, находясь в постоянном диалогическом взаимодействии, представляют собой ту базу, на которой должно строиться обучение. В этой связи можно говорить о необходимости формирования у учащихся такой коммуникативной компетенции, которая включала бы в себя не только языковые и речевые умения, но и лингвокультурологические знания. Целенаправленная выработка такой компетенции становится основой взаимодействия в процессе коммуникации. Отметим, что в последнее время ряд методических концепций (И.Э. Абдрахманова, Е.Н. Просвиникова, И.А. Пугачев) ориентируются прежде всего на культурную составляющую коммуникативной компетенции.

В методической литературе используется также понятие «культуроведение» (Е.А. Быстрова, СИ. Львова, Л.И. Новикова и др.). Исследователи определяют предметом культуроведения совокупность сведений о духовных ценностях и опыте языковой личности данной

национальной культурной общности, которая включается в учебный процесс с целью обеспечения образовательных, воспитательных, интеллектуальных задач обучения. Лингвокультурологический-подход в обучении русскому языку предполагает не только культурологическую осведомленность учащихся, но и языковую грамотность, тогда как лингвокультурологический подход ориентирован прежде всего на формирование коммуникативной и лингвокультурологической компетенции школьников.

Лингвокультурологический подход отражает произошедший в последнее время в области теории и обучения русскому языку сдвиг акцентов, заключающихся в переходе от стереотипного формирования знаний, умений и навыков на постепенное овладение и приобщение к родной культуре посредством адекватно выбранных языковых средств. Лингвокультурологический подход дает возможность более тщательного ознакомления обучаемых с определенными аспектами культуры. Правомерность такого подхода находит свое подтверждение в различных исследованиях, среди которых работы Н.Ф. Алефиренко, Е.А. Быстровой, В.В. Воробьева, Т.К. Донской, В.В. Колесова, С.А. Кошарной, В.А. Масловой, Н.Л. Мишатиной, Л.И. Новиковой, Т.Ф. Новиковой, А.В. Полонского, Т.В. Самосенковой, Ю.С. Степанова, В.Н. Телии и многих других, чьи научные интересы направлены на изучение связей сознания, культуры и языка.

Овладение языком как смысловым, а не только как «значенским» феноменом (А.А. Леонтьев), введение школьника в культуру как царство смысла оказывается возможным на базе лексического регионального материала. Он многообразен, поэтому его использование в процессе обучения русскому языку носит интегрированный характер: знакомство с топонимической лексикой, с текстом о культуре родного края, с художественным текстом дает новые знания и по русскому языку, и по географии, и по истории, обогащает и развивает речь, то есть в процессе изучения регионального материала формируются нравственные основы

личности, ее духовный мир.

Широкое и многоаспектное использование на разных этапах обучения лексических, лексикографических, этимологических данных краеведческого характера, оживляет «сухие», на взгляд ребенка, правила грамматики и нормы правописания, а лингвистический анализ текстов, отражающих особенности национального мышления, национального образа жизни, речевого поведения и русского менталитета в целом, способствуют, по нашему убеждению, включению учащегося в национальную культуру и её постижению. Усваивая язык, школьник приобретает ценностные ориентиры, проникает в национальную и общемировую культуру, т.е. как бы «вживается» (Т.Ф. Новикова) в общемировую культуру, становится хранителем, творцом, созидателем национальной культуры.

Таким образом, мы считаем, что в процессе обучения родному языку на фоне культуры и истории «малой» родины, где человек появился на свет и вырос, только через познание и соизучение языка и культуры родного края возможно вживание в культуру нации, так как эта часть национальной культуры наиболее близка, дорога, понятна и интересна каждому ученику.

В культуuroбразовательной парадигме основной ценностью признается человек, а главной целью является развитие и формирование, помимо лингвистической, коммуникативной и лингвокультурологической компетенции, формирование целостной культурно-языковой личности.

Таким образом, важность лингвокультурологического подхода для лингводидактики сегодня ни у кого не вызывает сомнений. В методике преподавания русского языка необходимо добиваться более глубокого изучения языка, опираясь на лингвокультурологический подход, поскольку реальное употребление слов в речи определяется знанием социокультурной жизни говорящего на данном языке коллектива.

Происходящая в сфере образования смена ориентиров от «знаниецентристского» подхода к «культурообразному» (термины

А. Дистервега) предполагает, что обучение и воспитание как единый процесс строятся с учетом языковой среды обитания человека, с учетом культурных традиций, обычаев, ценностей народа. Реализация лингвокультурологического подхода в процессе обучения школьников русскому языку осуществляется благодаря внешним и внутренним факторам процесса образования. Внешние факторы связаны, прежде всего, с интернационализацией образования, развитием межкультурной коммуникации, с разработкой взаимосвязанной политики в области культуры, образования и науки, с гуманизацией образования. Внутренние факторы определяются сменой образовательной парадигмы, антропоцентрическим подходом к описанию языка, спецификой предмета «Русский язык», который призван обеспечивать единство и взаимодействие языка, культуры в процессе обучения и развития языковой личности школьника. Лингвокультурологический подход в методике преподавания русского языка позволяет учителю вместе со своим учеником пройти путем познания, культуры к вершинам знаний о языке.

### **1.3. Национально-региональный компонент в преподавании русского языка в рамках лингвокультурологического подхода**

Введение национально-регионального компонента в базовый стандарт среднего образования благотворно влияет на формирование национального самосознания подрастающего поколения. Вопрос о возможностях использования регионального компонента в процессе школьного обучения в настоящее время приобретает особую значимость и является одной из актуальных проблем современной методики преподавания русского языка в школе.

Связь национально-регионального компонента с концепцией языка как культурно-исторической среды обоснована еще в трудах Ф. Гумбольдта, Ф.И. Буслаева, И.А. Бодуэна де Куртенэ, А.А. Потебни, А.А. Шахматова и др., признававшими возможность через изучение языка постижение уникальной национальной культуры, национального мышления. Российскими учеными всегда осознавалась значимость «местного колорита» в преподавании школьных наук, так как краеведческие сведения естественнее других являются основой нравственного и патриотического воспитания учащихся. Эти идеи развиваются и в работах современников: Е.И. Белозерцева («культурно-историческая педагогика»), Е.А. Ямбурга («педагогика смыслов и ценностей»), В.Ю. Троицкого («русская национальная школа»), В.К. Шаповалова («этнокультурологическая школа») и др.

Обращение к региональному компоненту в процессе обучения школьников – это внимание к языку «как культурно-исторической среде и расширение знаний о разновидностях родного русского национального языка» [Лыжова, 1994: 13]. Теоретически обоснован национально-региональный компонент в исследованиях Е.А. Быстровой, Т.С. Кудрявцевой, Л.К. Лыжовой, СИ. Львовой и др. В современной лингводидактике под региональным компонентом школьного лингвистического курса следует понимать «систематическое и последовательное включение в общеобразовательный

курс русского языка местного языкового материала, как в тематическом отношении, так и в отношении сугубо лингвистическом» [Благова, 1993: 17]. Некоторые методисты (Н.Г. Благова, Т.В. Майорова, Л.К. Лыжова, Т.Ф. Новикова и др.) предлагают рассматривать региональный компонент в преподавании русского языка как углубленную лингвокраеведческую работу, так как «живое слово земляков и о земляках на уроках русского языка воспитывает интерес к малой родине, рассказывает о ее истории и о сегодняшнем дне» [Благова, 1993: 17].

Национально-региональный компонент образования понимается нами как составная часть государственного стандарта, устанавливающая комплекс норм, правил, требований к обучению русскому языку в регионе. Рассматриваемый компонент включает в себя два аспекта:

1) *национально-культурный аспект*, который является обязательной частью курса русского языка и который должен обеспечить «возможность самоидентификации как представителя того или иного этноса, установление духовной связи между собой и своим народом» [Быстрова, 2001: 67], приобщение учащихся к общекультурным и национально значимым ценностям, осмысление школьниками национального своеобразия родного языка, формирование чувства принадлежности к национальной культуре, национального самосознания. Национально-культурный аспект реализует федеральный и частично региональный компоненты государственного образовательного стандарта;

2) *региональный аспект*, направленный прежде всего на воспитание у учащихся любви к «малой родине», обеспечивает осмысление учащимися языковых фактов, специфичных для определенного региона России, создает условия для усвоения школьниками социального опыта, способствующего их успешной социальной адаптации (т.е. становлению человека, обладающего многофункциональными компетентностями).

Федеральная целевая программа «Русский язык», провозглашающая необходимость обновления содержания и методов обучения русскому языку,



декларирует усиление роли русского языка в российском образовательном и воспитательном пространстве, проект Государственного образовательного стандарта рекомендует включение лингвокраеведческого, а также этнокультурного материала в современный урок русского языка за счет региональных учебных программ и планов.

Государственный стандарт базисного учебного плана определяет «назначение учебной дисциплины «Русский язык как родной» в качестве основного средства человеческого общения и познания действительности, приобщения к национальной культуре русского народа» и таким образом определяет её задачи:

- обеспечить свободное владение родным языком в разных ситуациях общения;
  - обеспечить формирование познавательной, нравственной культуры учащихся;
  - обеспечить активное участие в общественной жизни страны, успешную организацию своей собственной личной жизни;
  - воспитание культуры общения, культуры поведения учащихся».
- [Государственные образовательные стандарты в системе общего образования, 2002: 183].

В настоящее время тезис о том, что язык как объект школьного преподавания представляет собой не просто набор лексико-грамматических единиц и правил их сочетаемости, но и хранилище социокультурной информации, является общепризнанным. Все формы духовного и социального функционирования школьника на определенных территориях опираются на собственную систему ценностей, воплощенную в идеальной форме материальной среды и образе жизни, которая ориентирует школьника на многообразие факторов окружающей жизни, обеспечивает взаимопонимание в рамках данной социокультуры. С этих позиций включение лингвокраеведения в школьный учебный процесс открывает дополнительные возможности в

преподавании русского языка.

Лингвокраеведение, направленное на коммуникативно-ориентированное интегрированное изучение русского языка и культуры края, позволяет школьникам овладеть:

- 1) языковыми единицами, наиболее ярко отражающими национальные особенности культуры, географии, экономики народа данного региона;
- 2) реалиями, обозначающими предметы и явления, характерными для культуры данного региона и отсутствующие в других;
- 3) коннотативной лексикой (добавочные семантические или стилистические оттенки, которые накладываются на основное значение слова);
- 4) фоновой лексикой, обозначающей предметы и явления, которые имеют аналогии в русской культуре в целом, но отличаются региональными особенностями функционирования форм, обозначения предметов и т.д.

Мы предлагаем следующие дополнения к перечню традиционных задач преподавания русского языка:

- > знакомство учащихся со структурными и функциональными особенностями русского языка в Белгородской области;
- > обогащение словарного запаса школьников за счет местного языкового материала, ценного с познавательной и эстетической точки зрения;
- > расширение знаний учащихся об истории, культуре Белгородчины, традициях и обычаях местных жителей на основе погружения в язык;
- > использование различных путей языкового обогащения учащихся.

Местный языковой материал входит составной частью как в базовое, так и в дополнительное образование по русскому языку, находит место в урочной и внеурочной деятельности учащихся.

Включение краеведческого материала в уроки лексики, фонетики и орфоэпии, словообразования, грамматики (задания и упражнения по культуре речи, дидактические языковые материалы - отрывки из произведений местных

поэтов и писателей) предполагает использование интегрированных уроков, уроков развития речи, уроков-экскурсий, ролевых игр, творческих конкурсов, уроков - путешествий и т.д.

Как известно, учебники, реализующие федеральный компонент образования в области русского языка, не обеспечивают реализацию регионального компонента в преподавании, в результате чего на уроках практически не используется языковой материал, отражающий специфику того или иного региона России, нами используются на уроках лингвокультурологической направленности и факультативных занятиях книги белгородских писателей (Б. Осыков «Белгородская энциклопедия»), отрывки из художественных и публицистических произведений белгородских писателей (И. Чернухин, В. Молчанов, А. Филатов, Д. Маматови др.) и ученых (М.В. Федорова «Русские имена в XX веке», С.А. Кошарная «В зеркале лексикона», И.И. Жиленкова «Региональная топонимика»), а также адаптированные тексты с лингвистическими заданиями по географии, экономике, истории, культурной жизни города и области.

Таким образом, в условиях модернизации в сфере языкового образования имеет место использование лингвокраеведческого материала в обучении и воспитании на уроках русского языка, то есть можно говорить о лингвистическом краеведении, которое предполагает соизучения языка и культуры родного края, понимаемое как:

- а) особый ракурс обучения, ориентированный на изучение культуры родного края и страны в целом;
- б) способы трансляции ценностей культуры посредством конкретного предмета;
- в) направленность обучения языку и речи, которая позволяет транслировать культурную информацию, не заслоняя ею изучаемые языковые факты и закономерности;
- г) гуманистическая позиция учителя, стремящегося через предмет

передать определенные культурные ценности учащихся;

д) методологический принцип, позволяющий рассматривать систему языка, культуры и языковой личности школьника в едином образовательном пространстве и проектировать образовательные траектории в антропологическом, лингвистическом, личностнотворческом направлении.

В целом, лингвокультурологический подход к обучению, составной частью которого является и лингвокраеведение, - это важное направление современной методики, представляющее собой, по нашему мнению, совокупность теоретических положений, практических наработок, экспериментальных исследований, позволяющих учителю стать **посредником** между **учеником**, с одной стороны, **культурой и языком** - с другой, а учащимся приобщиться к культуре народа через познание его языка, стать активным участником межкультурной коммуникации, воспринять, эмоционально пережить и присвоить базовые ценности национального и общечеловеческого характера.

В рамках реализации национально-регионального компонента в преподавании русского языка работают учителя белгородских школ №№ 4, 17, 20 (В.А. Маслова, В.Н. Алексенко, М.Ф. Фатьянова и др.). Методическим объединением учителей-словесников школы № 20 уточнены и расширены программы с целью определения в них места и объема краеведческого материала на каждом уроке, собран и классифицирован разнообразный дидактический материал, тематически связанный с Белгородской областью: тексты диктантов и изложений, тематика изложений и рефератов, рукописные издания, словари, сборники пословиц, поговорок, стихи местных поэтов, альбомы, подборки книг и картин, образцы лучших сочинений учащихся о своем крае.

О возможностях использования краеведческого материала Белгородской области в качестве регионального компонента на уроках русского языка

говорят преподаватели Белгородского государственного университета Н.А. Туранина и Т.В. Яковлева в статье «Краеведение на уроках русского языка» (1998). Авторы отмечали, что краеведение - это важнейшее средство всестороннего развития личности, связи процесса обучения с жизнью, воспитания национального самосознания. По их утверждению «именно русский язык как средство обучения и воспитания является важнейшим учебным предметом, способным сформировать мировоззрение школьников на основе усвоения материала о родном крае» [Туранина, 1998: 220].

Проблеме реализации принципа преемственности начальной и старшей школы посвящена статья Л.М. Курганской «Реализация преемственных связей в работе над краеведческими текстами (3-5 классы)» (1999). Формированию лингвистических знаний на начальном этапе обучения русскому языку, как отмечает автор, способствует целенаправленная работа с текстами краеведческого содержания, которая продолжается и в старших классах с учетом преемственных связей. Такая работа обеспечивает «прочное усвоение' грамматического материала, совершенствование навыка связной речи при работе над текстом, постижения истории и природы родного края» [Курганская, 1999: 119].

Г.А. Дручинина предлагает использовать топонимический материал на уроках русского языка: «Применение на уроках текстов, содержащих топонимический материал, очень важно для обучения и воспитания школьников, ведь любой топоним — это своего рода визитная карточка любого географического объекта, своеобразный памятник эпохи». В ткань урока она предлагает включать тексты, упражнения, творческие задания, основанные на знании гидронимического материала. Это дает возможность для активизации пассивного словаря, пополнения лексического запаса детей, развития связной речи [Дручинина, 1999: 116].

Сорокина Н.А., учитель русского языка и литературы средней школы № 39 г. Белгорода, разработала программу элективного курса «Белогорье,

поле отчее...» (литературное краеведение). Автор программы предлагает изучение литературы Белгородчины, что, по ее мнению, позволяет расширить кругозор учащихся, выработать самостоятельность и потребность в общении с произведениями искусства родного края, сформировать гражданское, национальное самосознание и патриотизм на основе истории родного края, жизни замечательных земляков.

Т.Ф. Новикова говорит о введении специальных региональных уроков русского языка и словесности под общим названием — РУСиЯ (Региональные уроки словесности и языка). Специальные уроки представляют собой «промежуточную (переходную) форму между учебной и внеучебной видами работы, они могут быть реализованы и как основа для программы спецкурса (элективного, предпрофильного или профильного курса), и как система специально организуемы классных часов и бесед» [Новикова, 2005: 63].

Т.Ф. Новикова также разработала целую систему элективных курсов региональной направленности для экспериментальных профильных 10-11 классов школ Белгородской области («Язык, культура, общество», «Социоллингвистика» («Белгородская социоллингвистика»), «Стилистика и, культура речи: региональный аспект», «Слово писателей-белгородцев» и другие). Автор считает, что элективные курсы не должны представлять собой случайный набор курсов, поскольку «наиболее эффективным и результативным будет путь, когда из одного краткого обзорного курса или из какой-нибудь его темы, вопроса, как из зернышка, вырастает новый курс, который в свою очередь может стать ступенью для очередного спецкурса (даже!) по иностранному языку, литературе, истории, праву и другим гуманитарным предметам» [Новикова, 2005: 14].

Предлагаемая нами технология обучения, определяя место регионального компонента в лингвистическом образовании современных школьников среднего звена (5-6 классы) на фоне соизучения языка и культуры, не предполагает коренной перестройки традиционного содержания

обучения русскому языку или введения новых самостоятельных разделов курса. Местный языковой материал последовательно и систематически включается как в базовое, так и в и дополнительное образование по русскому языку, находит место в урочной и внеурочной деятельности учащихся. Национально-региональный компонент - это конкретизирующая часть традиционных разделов и ряда тем при изучении русского языка; общие языковые закономерности получают осмысление на региональном материале. Для реализации национально-регионального компонента в процессе преподавания русского языка в 5-6 классах нами предлагается при изучении каждого раздела школьной программы использование учебных и художественных текстов краеведческого содержания, которые

- знакомят учащихся со структурными и функциональными (фонетическими, лексическими, фразеологическими, грамматическими, стилистическими) особенностями русского языка в родном крае;
- расширяют словарь школьников за счет включения местного языкового материала, ценного с эстетической точки зрения;
- углубляют знания учащихся по топонимике, микротопонимике;
- пополняют знания учеников о культуре, истории, обычаях и традициях родного края через изучение языка;
- воспитывают внимание к слову: к его форме, значению и употреблению в устной и письменной живой речи;
- развивают познавательный интерес к языку русского народа - государственному языку Российской Федерации.

Конечно, идеальным способом реализации лингвокультурологического подхода является проведение специальных уроков развития речи лингвокраеведческого наполнения, например, на занятиях в 5-6 классах средней школы № 43 г. Белгорода нами проводился структурно-семантический анализ микротопонимов города (улицы, переулки, бульвары и т.д.), сравнение украинизмов с русскими аналогами, обсуждение сообщений и докладов об



исторических судьбах отдельных слов, выражений, фразеологизмов. Эффективны также вводимые по рекомендации учителя этимологические и лингвокраеведческие «минутки» и целые уроки.

Безусловно, даже эпизодически проводимые этнокультурные экскурсии и беседы имеют большое воспитательное значение, такая работа благотворна и благодарна, поскольку вызывает «ощущение связи с былым, далеким, общим, всегда расширяющим нашу душу» (И.А. Бунин), воспитание и языковое развитие учащихся при этом осуществляется исподволь, и ребенок усваивает полезные и очень важные для себя сведения, при этом вырабатывая отношение к ним естественно, без ложной патетики и принуждения.

Таким образом, подобная работа оказывается чрезвычайно полезной для языкового и речевого развития учащихся и шире - формирования духовного мира ребенка. Поиск предмета, сбор материала о нем всегда сопряжены с беседами со старшими, с бабушками, дедушками, родными, соседями. При таких расспросах ребенок узнает немало нового о родном доме, крае, об особенностях жизни в прошлом, об истории родного края, о своем народе. Описание предмета, рассказ о своих поисках, встречах со старшими способствует развитию речи учащихся, а работа по анализу диалектных слов, характеристика их особенностей - пополнению лингвистических знаний. Так происходит «впитывание, понимание и принятие человеком отечественной культуры различных временных пластов, ее ценностей, традиций, обычаев» [Самосенкова, 2003: 14].

Учет языковой среды, культурных традиций своего города, края, идеалов и ценностей земляков предполагает максимально полное и эффективное использование потенциала регионального компонента в виде новых программ, использования новых методов и приемов, освоения новых организационных форм обучения, а также текстов лингвокраеведческого содержания позволяет сделать процесс обучения русскому языку регионально ориентированным в новой культурологической парадигме языкового образования.

#### **1.4. Сущность и структура языковой личности школьника в лингвометодическом аспекте**

Понять природу языка и обобщить ее можно только изучив человека и его мир. Данная закономерность определяет значимость «человеческого фактора в языке» (термин Э. Бенвениста), который лежит в основе современной антропологически ориентированной лингвокультурологической теории лингводидактики, центральным понятием которой является понятие языковой личности. «Нельзя познать язык сам по себе, не выйдя за его пределы, не обращаясь к его творцу, носителю, пользователю - человеку, конкретной языковой личности» [Воробьев, 1997: 38].

В Государственных образовательных стандартах обозначено: «Без знания языка невозможна социализация личности» [Народное образование, 2005: 114]!, поэтому в центре внимания современных ученых находится антропоцентрическая парадигма исследования, «определяющая заслуживающим внимания триаду язык - культура - человеческая личность» [Вендина, 2002: 42].

Обращение к языковой личности связано с именем немецкого учёного Й. Вейсгербера. Основы исследования языковой личности заложены в трудах В. Гумбольдта, Бодуэна де Куртенэ, В.В. Виноградова, М.М. Бахтина, Г.И. Богина, Ю.Н. Караулова и мн. др. Первые попытки описания языковой личности принадлежат ученым XIX века, в частности, особое внимание исследованию языковой личности уделял И.А. Бодуэн де Куртенэ. Изучая психологию языка и речи, он рассматривал языковую личность «как вместилище социально-языковых форм и норм коллектива» [Бодуэн де Куртенэ, 1963:45].

Впервые понятие языковая личность ввел В.В. Виноградов. М.М. Бахтин исследовал становление языковой личности в диалоге культур. О «говорящей личности» писал А.А. Леонтьев. Г. И. Богин создал модель языковой личности, в которой человек рассматривается с точки зрения его «готовности производить речевые поступки, создавать и принимать

произведения речи» [Богин, 1986: 27]. А.Т. Хроленко определил языковую личность как «личность, выраженную средствами языка в языке (текстах) и в основных чертах выявляемую в результате анализа языковых средств» [Хроленко, 2002: 137]. Особая роль в обосновании и разработке языковой личности принадлежит Ю.Н. Караулову, который ввел в широкий научный обиход это понятие. В своих исследованиях ученый говорил о том, что за каждым текстом стоит языковая личность, владеющая системой языка.

Известный психолог и лингвист Н.И. Жинкин выделил три основные программы, которые управляют поведением человека как языковой личности:

- 1) *наследственная программа*, которая вырабатывается в процессе эволюции, итог достижения программы - естественный отбор;
- 2) *условно-рефлекторная программа*, которая вырабатывается в индивидуальном опыте (обучение в школе, институте и т.д.), в результате чего происходит формирование индивидуального опыта за данное время;
- 3) *коммуникативная программа*, которая вырабатывается в процессе общения людей, в результате чего достигается овладение общественно-культурно-историческим опытом [Жинкин, 1966: 14 ].

Последняя программа представляет наибольший интерес для нашего исследования, поскольку человек существует прежде всего в языке и выражается через язык, а язык характеризует человека, в первую очередь, в его отнесенности к процессу коммуникации.

С позиций лингвистики, каждый человек (в том числе и учащийся), принадлежащий той или иной культуре, является языковой личностью, под которой понимается «человек, готовый производить речевые поступки, создавать и понимать произведения речи» [Маслова, 2001: 269]. В этой связи языковая личность имеет две особенности: во-первых, это понимание языковой личности как личности, обладающей способностью пользоваться языком - родовое свойство человека, во-вторых, языковая личность есть

национальная личность, и она тесно связана с национальной литературой и языком, продуктами национального духа.

Языковая личность нами исследуется в концепции соизучения языка и культуры: *культура* детерминирует содержание языковых единиц, а они в свою очередь обуславливают коммуникативное поведение носителей этой культуры (Г.И. Богин, Ф.И. Буслаев, Е.Л. Быстрова, А. Вежбицкая, Е.М. Верещагин, Б.М. Гаспаров, В. Гумбольдт, Ю.Н. Караулов, А.Н. Леонтьев, Н.М. Шанский и др.), *языковая личность школьника* исследуется в процессе обучения родному языку на фоне изучения национальной культуры.

В исследовании языковой личности школьника мы опирались на *лингвистическое, ■ социолингвистическое и лингвокультурологическое* направления лингвистики.

Объектом изучения ученика как языковой личности с позиции *лингвистического направления* являются те разнотиповые и разножанровые тексты, которые он создает в разной (официальной и неофициальной) обстановке' в устной и письменной форме (исследования Г.Н. Ивановой-Лукьяновой, Л.В. Кнориной, Т.В. Ларышной, М.Р. Желтухиной, В.В. Дементьева и др.).

*Социолингвистическое направление* раскрывает понятие языковой личности как носителя языка определенной социальной группы (коллектива), формируемого и сформированного под воздействием социальных, психических и других процессов. Данное направление исследует языковую личность как вид полноценного представления личности, вмещающий психический, социальный, этический, прагматический и другие компоненты, преломленные через ее язык (исследования Г.Н. Ивановой-Лукьяновой, М.А. Кормилицыной, Т.В. Кочетковой, Л.П. Крысина, СЕ. Никитиной, Е.Ю. Кукушкиной и др.). Ученик как языковая личность является членом разных групп (формальных и неформальных, первичных и вторичных и многих других), где происходит усвоение им основных нравственных норм,

формируется отношение к жизни и к людям. Такая принадлежность определяет не только поведение, но и «речевой портрет» школьника.

Основным средством превращения школьника в языковую личность выступает процесс социализации. Предполагаем, что в этом процессе можно выделить два аспекта: а) включение в определенные социальные отношения; б) активная речемыслительная деятельность по нормам и эталонам, заданным той или иной этноязыковой культурой.

*Лингвокультурологическое направление* определяет языковую личность как личность, являющуюся хранителем, создателем и проводником культуры, выраженную в языке (текстах) и через язык и реконструированную в основных своих чертах на базе языковых средств. В исследованиях языковой личности данное направление опирается прежде всего на соизучение культуры и языка художественных произведений, языковую коммуникацию.

Таким образом, исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что языковая личность формируется на основе присвоения школьником всего языкового богатства, созданного предшественниками. Язык конкретной личности состоит в большей степени из общего языка и в меньшей - из индивидуальных языковых особенностей. С позиции лингвокультурологического подхода индивидуальное в языковой личности формируется через внутреннее отношение к родному языку как культурному наследию народа.

Языковая личность - это индивидуальное в культурно-социальном, т.е. личность, обладающая совокупностью определенных индивидуальных знаний, умений и навыков, проявляющая и реализующая себя в речевой деятельности в особых условиях социальной среды, которая существует в пространстве культуры, отражённой в языке, в формах общественного сознания, в поведенческих стереотипах и нормах, в предметах материальной культуры. Языковая личность - это своеобразный «узелок», завязывающийся в сети взаимных отношений между членами конкретного этнокультурного сообщества в процессе их совместной речевой деятельности.

Рассматривая структуру языковой личности, мы не можем оставить без внимания некоторые компоненты ее формирования и развития, а именно, особенности национального языка и культуры. Национальный язык, который усваивает современный школьник, являясь активным участником межкультурной коммуникации, - это есть сосредоточие культуры нескольких эпох. Только через язык происходит процесс присвоения той или иной национальной культуры. Особенности национального языка и культуры, на базе которых собственно и формируется языковая личность, составляют вневременную и инвариантную часть структуры языковой личности.

Закрепленный в языке (преимущественно в лексике и синтаксисе) базовый национально-культурный прототип носителя определенного языка позволяет, по мнению В. В. Красных, выделить в ней следующие компоненты:

- 1) человек говорящий - личность, одним из видов деятельности которой является речевая деятельность;
  - 2) собственно языковая личность — личность, проявляющая себя в речевой деятельности, обладающая совокупностью знаний и представлений;
  - 3) речевая личность - это личность, реализующая себя в коммуникации, выбирающая и осуществляющая ту или иную стратегию и тактику общения, репертуар средств;
  - 4) коммуникативная личность - конкретный участник конкретного коммуникативного акта, реально действующий в реальной коммуникации.
- [Красных, 2002: 45]

Плодотворной в этом отношении нам представляется идея Л.П. Клобуковой [Клобукова, 1997: 28], которая предлагает рассматривать языковую личность как многослойную и многокомпонентную парадигму речевых личностей. Мы считаем необходимым для определения сущности языковой личности уточнить взаимоотношения и функционирование языковой и речевой личностей, а также само понятие речевой личности.

Решение обозначенной проблемы находим в работе Ю.Е. Прохорова [Прохоров, 1996: 34], который разделяет понятия языковая и речевая личность и полагает, что речевая личность раскрывается в конкретной ситуации общения и для достижения положительного результата этого общения реализует все компоненты языковой личности, этому способствующие.

Мы выделили следующие особые условия проявления языковой личности в процессе обучения родному языку на фоне изучения культуры:

- 1) овладение формами устной и письменной речи;
- 2) овладение грамматикой родного языка;
- 3) овладение нормами литературного языка и этикетными формами общения;
- 4) овладение знаниями о национальной культуре через анализ языка художественных произведений.

Следовательно, имеется достаточно оснований утверждать, что структурными компонентами языковой личности являются:

1) язык как знаковая система. Вся категоризация объектов и явлений внешнего мира, все достижения культуры отражаются и фиксируются в языке.. Язык рассматривается как фактор культурного наследия. В центре внимания находится его кумулятивная, накопительная функция - быть сокровищницей культуры;

2) языковая способность как «своеобразный способ хранения языка в сознании и способ реализации отраженных сознанием элементов системы» [Шахыарович, 1995: 214];

3) механизмы речи, деятельностно-коммуникативные потребности, речевая деятельность в целом (от наглядно-действенной до интеллектуальной);

Таким образом, мы видим, что речевая личность - это компонент языковой личности, реализующийся в заданных рамках коммуникативного акта.

В контексте нашего исследования мы опираемся на структуру языковой личности, разработанную Ю.Н. Карауловым. По словам ученого, невозможно

в отрыве от языковой личности, «без учета ее многоуровневой организации, без обращения к принципам формирования и структуры создавать эффективную модель обучения» [Караулов, 1989: 17]. Ю.Н. Караулов различает языковые личности на вербально-семантическом уровне (семантико-строевой, инвариантный), который отражает степень владения обыденным языком. Элементами, формирующими этот уровень, являются слова, грамматико-парагматические, семантико-синтаксические отношения, а также модели словосочетаний и предложений. Ю.Н. Караулов определяет первый уровень как *уровень нормального владения естественным языком*. Носитель языка, как правило, не задумывается о нормальности и естественности владения родным языком, впитывает слова, что называется, с молоком матери, не подвергая сомнению и анализу.

На вербально-семантическом уровне у школьников формируются лексико-грамматические основы правильной русской речи, формируется умение идентифицировать национально-культурный компонент. Так, например, при изучении темы «Диалектные слова» в 5 классе учащимся предлагалось понаблюдать за речью родителей, бабушек, дедушек, родственников соседей и составить словарь диалектных слов и выражений. Изучение на первый взгляд сухих норм правильной русской речи становится познавательным и эмоциональным.

Второй уровень — лингвокогнитивный, на котором происходит актуализация и идентификация существенных знаний и представлений, присущих языковой личности и создающих коллективное и (или) индивидуальное когнитивное пространство. Этот уровень мы определяем как *пропедевтический*, который охватывает интеллектуальную сферу личности, позволяя через язык, процессы говорения и понимания, познавать и понимать человека и предполагает отражение языковой модели мира личности, её тезауруса, культуры. Единицами этого уровня являются понятия, идеи, концепты, складывающиеся у каждой языковой индивидуальности в



своеобразную (индивидуальную) «картину мира». Таким образом, как отмечает Ю.Н. Караулов, начиная именно с лингвокогнитивного уровня и следует говорить о становлении языковой личности, поскольку «только начиная с этого уровня оказывается возможным индивидуальный выбор, личностное предпочтение одного понятия другому» [Караулов, 1989: 33]

На данном уровне у школьников формируются лингвокультурологические знания и умения анализировать лингвокультурологическую информацию, заключенную в языковых знаках. Например, при изучении темы «Словообразование» в 6 классе в качестве лексического материала на уроке использовался микротопонимический материал г. Белгорода (названия улиц, бульваров, переулков, площадей и т.д.). Учащиеся проводили исследование микротопонимов, их словообразовательный и семантический анализ, узнавали историю происхождения названий улиц города.

Третий, высший, прагматический уровень — включает в себя выявление и характеристику мотивов и целей, движущих развитием языковой личности. Единицами прагматического уровня являются деятельностно-коммуникативные потребности. Этот уровень позволяет, оценив речевую деятельность языковой личности, осмыслить ее реальную деятельность в мире, и выступает как показатель уровня *сформированности языковой личности*. На мотивационном (прагматическом) уровне языковая личность сливается с личностью в самом общем, «глобальном социально-психологическом смысле», что закономерно, поскольку, по определению Ю.Н. Караулова, *языковая личность* есть *личность*, выраженная в языке и через язык.

На этом уровне у учащихся происходит развитие умений творчески использовать лингвокультурологические знания для выражения своих мыслей в любой речевой ситуации, возникает потребность создавать собственные тексты. То, что на вербально-семантическом уровне было накоплено,

обобщено на лингвокогнитивном уровне, реализуется на мотивационно-примитивном уровне.

На каждом уровне развития языковой личности школьника нами выделены *лингвокультурологические готовности*, понимаемые как предрасположенность школьников к социальному реагированию с использованием языковых знаний, умений, навыков в речевой деятельности, определяющие становление и развитие языковой личности школьника в родном лингвокультурном социуме.

В структурном отношении мы выделили шесть компонентов, формирующие лингвокультурологические готовности:

1. *эмоциональный* (сензитивный) компонент, связанный с отношением говорящего к родному языку

2. *коммуникативный* компонент облегчает/затрудняет развитие лингвокультурологических готовностей;

3. *когнитивный* компонент выявляет индивидуальные различия в особенностях познавательного процесса;

4. *мотивационный* компонент связан с осознанием оптимальных средств речевой деятельности;

5. *поведенческий* компонент демонстрирует пассивно-активную деятельность, начальные региональные знания и их использование в своем социуме;

6. *рефлексивный* компонент стимулирует саморегуляцию личности и самопознание к оценке собственных действий (сочинения, изложения и т.д.)

Выделенные лингвокультурологические готовности языковой личности школьника представлены нами в таблице 1.

Таблица 1

**Соотношение уровней развития языковой личности школьника и лингвокультурологических готовности**

<b>Уровни развития языковой личности</b>	<b>Содержание уровня</b>	<b>Единицы уровней развития языковой личности</b>	<b>Готовности языковой личности к речевой деятельности</b>	<b>Лингвокультурологические готовности</b>
I. Вербально-семантический	определение роли языковых единиц в тексте, нормы употребления и приемы использования.	Единицы: - семантические, - синтаксические, морфологические - лексические, - фонетические.	Готовности: - выбирать и использовать правила говорения; - понимать и воспроизводить в речи средства выражения; - владение «общенным языком».	Формировать элементарное представление о родном языке как средстве выражения и постижения национальной культуры
2. Когнитивный	Осуществление различных видов речевой деятельности, с опорой на культурно-ориентированные тексты.	- понятия, - концепты, - идеи, - картина мира.	Готовности: - дать определение используемым понятиям; - отыскивать, извлекать, понимать и перерабатывать необходимую информацию в текстах (с опорой на ключевые слова, понятия); аргументировать; импровизировать.	Осознавать эстетическую ценность языковых единиц, использовать в своей речи изобразительно-выразительные возможности родного языка.
3. Прагматический	Развитие навыков свободного общения	- цели, - потребности, - установки, - интересы.	Готовности: - управлять общением;	Оценивать различные языковые явления в сравнении с

	тивно- целесо образной • владения^ родным языком в его устной и письменной формах/. стилистиче ских> разновид ностях.-	.	целенаправленно строить высказывания; обладающие необходимой; мерой воздействия; - анализировать. текст; -убедительно высказываться на родном языке..	другими языками, с точки зрения / современных проблем культуры национального языка; соотношения понятий • национальная культура - родной: язык - языковая культура русского народа.
--	--	---	--	--

Такое соотношение уровней развития языковой личности и лингвокультурологических готовности дает возможность учителю четко; представлять языковую личность школьника в ее развитии; становлении; «в ее движении от одного уровня; владения; языком к другому, более высокому» [Караулов, 1989: 67].. Отметим,, что национально-региональный! компонент в процессе обучения г русскому, языку является основополагающим, звеном: культурологической! парадигмы языкового образования.

Таким образом,, коммуникативная! деятельность как важный компонент формирования: языковой личности школьника, в родном «лингвокультурном социуме; оказывается; тем' узлом, в котором\* пересекаются и взаимодействуют язык как- система знаковых единиц разных' уровней и культура- в; которой г от существует, а также национально-региональный компонент, формирующий лингвокультурологическую компетенцию школьников.

Языковая, личность школьника, рассматриваемая нами как объект обучения; и; развития; позволяет обозначить г следующие; направления в процессе обучения? родному языку в рамках лингвокультурологического подхода:

- 1) выделение лингвокультурологических готовностей и соотношение их с уровнями формирования языковой личности школьника, определяющих направление процесса соизучения языка и культуры;
- 2) конкретизация целей и определение содержания обучения;
- 3) выявление совокупности требований к языковой личности школьника, критериев для диагностики уровня ее развития в свете лингвокультурологического подхода.

Таким образом, рассматривая структуру языковой личности школьника, содержание речевого поведения учащихся как систему взаимообусловленных речевых проявлений языковой личности в рамках лингвокультурологического подхода к преподаванию родного языка можно говорить об интеграции антропоцентрической и лингвокультурологической парадигмы образования.

### **1.5. Языковая картина мира и формирование языковой личности школьника в процессе обучения русскому языку**

Язык - важнейший способ формирования знаний человека о мире, это язык данной культуры, а слово национального языка есть фрагмент культуры народа. Совокупность этих знаний, запечатленных в языковой форме, и представляет собой то, что принято называть «языковой картиной мира» конкретного народа. «Сознание движется по свету вместе с языком, ... словарь свидетельствует, о чем люди думают, а грамматика - как они думают» [Степанов, 1997: 27].

Исследование человеческого фактора в языке приобретает новый ракурс в связи с изучением языковой картины мира. Каждый язык имеет собственную языковую картину мира, в соответствии с которой носитель языка организует содержание высказывания и именно так проявляется специфически человеческое восприятие мира, зафиксированное в языке.

Понятие «языковая картина мира» впервые упоминается в работах В.фон Гумбольдта, который писал, что различные языки являются для нации органами оригинального мышления и восприятия. Гумбольдтовская идея языкового мировидения получила развитие в современном неогумбольдтианстве. Действительно, каждый народ, по-своему расчлняя многообразие мира, называет его фрагменты. Своеобразие конструируемой картины определяется тем, что в ней опредмечивается индивидуальный, групповой и национальный (этнический) вербальный и невербальный опыт. Неогумбольдтианцы рассматривают национальное своеобразие языковой картины мира не как результат длительного исторического развития, а как изначально данное свойство языков. По их мнению, люди с помощью языка создают свой особый мир, отличный от окружающего. Действительно, картина мира говорящего существенно отличается от объективного описания свойств,

предметов, явлений, от научных представлений о них, ибо она есть субъективный образ объективного мира. Однако эту субъективную картину мира создает не сам язык. Понятие картины мира (в том числе и языковой) строится на изучении представлений человека о мире. Если мир - это человек и среда в их взаимодействии, то картина мира - результат переработки информации о среде и человеке.

Явления и предметы внешнего мира представлены в человеческом сознании в форме внутреннего образа. По мнению А. Н. Леонтьева, существует особое «пятое квазиизмерение, в котором представлена человеку окружающая его действительность: это «смысловое поле», система значений» [Леонтьев, 1969: 8]. Следовательно, картина мира-это система образов.

Между картиной мира как отражением реального мира и языковой картиной мира как фиксацией этого отражения существуют сложные отношения. Картина мира может быть представлена с помощью пространственных, временных, количественных, этических и других параметров. На ее формирование влияют язык, традиции, природа и ландшафт, воспитание, обучение и другие социальные факторы.

Вопрос о языковой картине мира является одним из ключевых вопросов современной лингвистики. Языковая картина мира дополняет объективные знания реальности. Совокупность этих знаний, запечатленных в языковой форме, представляет собой то, что в различных концепциях называется «языковым промежуточным миром», «языковой репрезентацией мира», «языковой моделью мира», «языковой картиной мира». В силу большей распространенности мы выбираем последний термин, который и определяет специфические особенности языка на всех его уровнях. В силу специфики языка в сознании его носителей возникает определенная языковая картина мира, сквозь призму которой человек видит мир.

Таким образом, мы можем предположить, что роль языка состоит не только в передаче сообщения, но прежде всего во внутренней организации

того, что сообщается. Возникает как бы «пространство значений»: закрепленные в языке знания о мире, куда вплетается национально-культурный опыт конкретной языковой общности. Формируется мир говорящих на данном языке, то есть языковая картина мира как совокупность знаний о мире, запечатленных в лексике, фразеологии, грамматике.

Понятие «языковая картина мира» коррелирует с понятием «языковое сознание», под которым понимаются «особенности культуры и общественной жизни данного человеческого коллектива, определившие его психологическое своеобразие и отразившиеся в специфических чертах данного языка» [Ахманова, 1966: 18].

Следовательно, роль языка состоит не только в передаче сообщения, но в первую очередь, во внутренней организации того, что подлежит сообщению. Возникает как бы «пространство значений» (в терминологии А.Н. Леонтьева), т.е. закрепленные в языке знания о мире, куда непременно вплетается национально-культурный опыт конкретной языковой общности. Таким образом формируется мир говорящих на данном языке, т.е. языковая картина мира как совокупность знаний о мире, запечатленных в лексике, фразеологии, грамматике [Леонтьев, 1969: 13].

В.А. Маслова считает, что термин «языковая картина мира - это метафора, ибо в реальности специфические особенности национального языка, в которых зафиксирован уникальный общественно-исторический опыт определенной национальной общности людей создают для носителей этого языка не какую-то иную, неповторимую картину мира, отличную от объективно существующей, а лишь специфическую окраску этого мира, обусловленную национальной значимостью предметов, явлений, процессов, избирательным отношением к ним, которое порождается спецификой деятельности, образа жизни и национальной культуры данного народа» [Маслова, 2001:89].



Картина мира, которую можно назвать знанием о мире, лежит в основе индивидуального и общественного сознания. Язык же выполняет требования познавательного процесса. Концептуальные картины мира у разных людей могут быть различными, например, у представителей разных эпох, разных социальных, возрастных групп, разных областей научного знания и т.д. Люди, говорящие на разных языках, могут иметь при определенных условиях близкие концептуальные картины мира, а люди, говорящие на одном языке, - разные. Следовательно, в концептуальной картине мира взаимодействует общечеловеческое, национальное и личностное.

В рамках антропоцентрической концепции обучения русскому языку языковая картина представлена в виде системы образов, заключающих в себе окружающую действительность и, как отмечает Г.А. Золотова, человека, так как он есть «центральная фигура языка и как лицо говорящее, и как главное действующее лицо мира, о котором он говорит» [Золотова, 2001: 5].

Кроме того, языковая картина мира задает нормы поведения; определяет отношение человека к миру (природе, животным, самому себе как элементу мира). Каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации (концептуализации) мира. Выражаемые в нем значения складываются в некую единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, которая определяется как обязательная для каждого носителя языка. Структурным элементом языковой картины мира, формирующимся в результате деятельности человека, является концепт.

Именно для обеспечения операций такого рода и создаются в языке концепты. Концепт - это «первоузелок в самом начале нити» (Ф. Гете).

З.Д. Попова и И.А. Стернин, проанализировав различные определения концепта, пришли к выводу, что в сознании человека он формируется из непосредственного эмпирического опыта (восприятия мира органами чувств), предметной деятельности человека, мыслительных операций с другими уже

существующими в сознании концептами, языкового общения и самостоятельного познания языковых единиц.

Термин «концепт» нами понимается как структурный элемент языковой картины мира, содержащий весь потенциал значения слова, включающий в себя, помимо основного смысла, комплекс ассоциативных приращений, реализующихся в речи при определенном наборе слов в контексте.

Концепт обладает сложной структурой. С одной стороны, в него входит то, что является содержанием понятия, с другой — то, что делает концепт явлением культуры. Он включает в себя компоненты, являющиеся элементами различных культурных эпох, принадлежащие разным историческим слоям. Эти слои отличаются временем образования, происхождением и семантикой.

Сейчас в лингвистике можно обозначить три основных подхода к пониманию концепта. Первый подход (представителем которого является Ю.С. Степанов) рассматривает культуру как совокупность взаимосвязанных концептов. Из этого следует, что концепт - основной элемент культуры в ментальном мире человека. Согласно второму пониманию концепта (Н.Д. Арутюнова и ее школа, Т.В. Булыгина, А.Д. Шмелев), единственным способом формирования концепта является семантика. Сторонники третьего подхода (Д.С. Лихачев, Е.С. Кубрякова) считают, что концепт не возникает непосредственно из значения слова, а является результатом столкновения значения с национальным и личным опытом носителя языка. Таким образом, концепт предстает как посредник между словом и реальностью. Концепты - это главные составляющие языковой картины мира. «Концепт всегда представляет собой часть целого, несущего на себе отпечаток системы в целом», а также «концепт - микромодель культуры, а культура - микромодель концепта. Концепт порождает культуру и порождается ею» [Кубрякова, 1986: 14]. В данном исследовании мы придерживаемся определения, данного профессором В.И. Карасиком, где концепт определяется как первичное

культурное образование, выражение объективного содержания слов, имеющее смысл и поэтому транслируемое в различные сферы бытия человека, в частности, в сферы преимущественно понятийного (наука), преимущественно образного (искусство) и преимущественно деятельностного (обыденная жизнь) освоения мира. Область, концептуализируемая концептом, осмыслена в языковом сознании и получает однословное обозначение [Карасик, 1996: 3]. Концепты представляются как «ментальное образование, замещающее в процессе мысли некое множество однородных объектов» [Маслова, 2001: 8].

В каждой культуре модель мира составляется из целого ряда универсальных концептов, но у каждого народа между этими концептами присутствуют свои, особенные, отношения, создающие основу национального мировидения. Например, В. А. Маслова выделяет следующие группы концептов: 1) мир (пространство, время, родина, голубь...); 2) природа (вода, огонь, дерево...); 3) нравственные концепты (совесть, стыд...); 4) представление о человеке (гений, юродивый, интеллигент...); 5) социальные понятия и отношения (свобода, война...); 6) эмоциональные концепты (счастье, радость...); 7) артефакты (дом, храм, колокол, сарафан...) и др: Все эти группы содержат в себе определенный смысловой участок единой концептосферы, имеют огромное значение для культуры как своеобразный сгусток информации о том или ином аспекте мировоззрения, отображаемых посредством языка.

Анализ концептов помогает выявить некоторые особенности национального мировидения, языковой картины мира народа, определяя концепт как элемент культуры, ее носитель. Совокупность концептов, образующих единую концептосферу (текст), является основным эффективным средством формирования лингвокультурологической компетенции у учащихся.

Категории культуры, концепты (пространство, время, судьба, право, богатство, труд, совесть, смерть), отражающие специфику существующей

системы ценностей и задающие образцы социального поведения и восприятия мира, представляют своеобразную систему координат, которая формирует языковую личность.

«Всю познавательную деятельность человека, - пишет В.А. Маслова, - можно рассматривать как развивающую умение ориентироваться в мире...» [Маслова, 2001: 8]. Подобная деятельность обязательно сопряжена с необходимостью отождествлять и различать окружающие объекты.

В развитии языковой личности, которое продолжается на протяжении всей жизни, школьному периоду, рассматриваемому нами, принадлежит определяющая роль как периоду «вращения личности в культуру» (А.В. Аверинцев, М.М. Бахтин, В.С. Библер, Н.И. Жинкин, Ю.М. Лотман и др.), т.к. «система личности есть ни что иное, как индивидуализированная система культуры» [Леонтьев, 1981: 32].

Ребенок - это особый тип языковой личности, «формирующий свой, особый взгляд на мир и на себя в этом мире. Образ мира, запечатленный в языке детей, во многом отличается от «картины мира» взрослых носителей языкового сознания, что объясняется свойствами мышления детей, своеобразием их мироощущения и мировосприятия» [Тухарели, 2001: 114]. Само формирование представлений о детской языковой картине мира происходит на пересечении интересов лингвистики, психологии, педагогики и ряда других дисциплин.

Таким образом, в содержание обучения языковой личности школьника включаются такие компоненты:

\) *ценностный*, мировоззренческий компонент содержания воспитания, т.е. система ценностей или жизненных смыслов. Язык обеспечивает первоначальный и глубинный взгляд на мир, образует тот языковой образ мира и иерархию духовных представлений, которые лежат в основе формирования национального характера и реализуются в процессе языкового диалогового общения;

2) *культурологический* компонент, т. е. уровень освоения культуры как эффективного средства повышения интереса к языку. Привлечение фактов культуры изучаемого языка, связанных с правилами речевого и неречевого поведения, способствует формированию навыков адекватного употребления и эффективного воздействия на партнера по коммуникации;

3) *личностный* компонент, т.е. то индивидуальное, глубинное, что есть в каждом человеке.

В системе школьного образования учебный предмет «Русский язык» занимает особое место, т.к. является не только объектом изучения, но и средством обучения. Как средство познания действительности русский язык обеспечивает развитие интеллектуальных и творческих способностей ребенка, развивает абстрактное мышление, память и воображение, формирует навыки самостоятельной учебной деятельности, самообразования и самореализации языковой личности. Будучи формой хранения и усвоения различных знаний, русский язык неразрывно связан со всеми школьными предметами и влияет на качество усвоения всех школьных предметов.

Данная целевая установка предполагает решение следующих задач в процессе формирования языковой личности школьника:

- осознание языка как феномена культуры, культурно-исторической среды, включающей в себя историю, культуру, обычаи народа; представление о языке как хранителе культуры; умение осознавать и вычленять национально-культурный компонент языковых единиц;

- овладение культурой общения или речевой культурой; формирование языковой, коммуникативной и культурологической компетенции обучаемых, то есть овладение системой языка, правилами его функционирования (нормами речевого общения) и коммуникации, в том числе межкультурной;

- восприятие эстетической функции языка как средства создания художественной литературы - искусства слова; осуществление лингвокультурологического анализа текстов.

Языковая картина мира не стоит в одном ряду со специализированными научными картинами, она предшествует им, формирует их; человек способен воспринимать и изучать окружающий мир только благодаря языку, в котором закрепляется общественно-исторический опыт, культура.

Признание языковой личности в качестве феномена и объекта изучения требует перефокусировки теоретических и практических задач обучения русскому языку с учетом культурологической парадигмы образования, согласно которой личность школьника становится субъектом обучения, активно усваивающим родной язык на фоне изучения национальной культуры. В связи с этим лингвокультурологический подход позволяет преодолеть разрыв между уровнем знаний и уровнем умений, свести в единый процесс познание картины мира и определить новые дидактические пути обучения языку и речи.

### **1.6. Текст как лингвокультурологическая и дидактическая единица обучения**

Современный мир - это мир текстов. Цивилизация, культура, вселенная, город, школьный кабинет, учебник, деловой костюм, математическая формула, стихотворение и т.д. — это система взаимосвязанных в определенном порядке знаков, ситуативно-уместных, выполняющих одну задачу, т.е. служащих одной цели.

Интерес к проблеме текста обусловлен, в первую очередь тем, что информационная революция, характеризующая состояние современной мировой культуры, требует осознанного овладения законами информации во многих профессиональных сферах. Человек живет среди текстов, а текст является высшей единицей общения на знаковом уровне, значит, взаимопонимание между людьми напрямую зависит от их способности понимать тексты.

Текст объединяет в себе различные аспекты осмысления действительности, являясь ее целостной проекцией и включающей в себя различную знаковую информацию. Текст фиксирует «определенную картину мира данной лингвокультурной общности, отражает уровень культуры» [Воробьев, 1997: 302]. Как транслятор культуры текст обладает способностью хранить информацию (кумулятивная функция), кроме того, содержит высокий познавательно-воспитательный потенциал и несет эмоционально-эстетический заряд. В этой связи главная функция текста - донести культурную информацию от отправителя к адресату.

Лингвокультурологический подход в исследовании текста есть прежде всего функциональный подход: текст как лингвокультурологическая единица мыслится как важнейшая функционирующая единица культуры: задействованные в ней языковые единицы способствуют созданию лингвокультурологического пространства текста. Структура текста подчиняется требованиям национально-культурной специфики, что может

оказаться определяющим для появления ошибок в межкультурной коммуникации. В рамках текста существуют смыслы, понятные без предварительных объяснений, прежде всего, представителями данной национально-культурной общности.

В свете современных исследований в лингвистике и методике преподавания русского языка все более утверждается взаимосвязь понятий: человек - культура - язык - текст. «Текст есть средство материализации знаний», и познание мира происходит через тексты, а «за текстом стоит система языка и языковая личность» [Караулов, 1989: 49], т.е. язык привносит в текст посредством своих единиц фрагменты картины мира, закрепленной языком в сознании языковой личности. Языковая личность раскрывается в тексте и через текст. Текст есть результат речевой деятельности языковой личности. Описание языковой личности через текст предполагает:

- 1) знание системно-структурного уровня организации языка;
- 2) реконструкцию модели мира и тезауруса языковой личности;
- 3) выявление ценностных координат личности, ее мотивов.

В этой связи особое значение приобретает национальный и культурный компонент. Текст таким образом становится средством выражения человека говорящего, он отражает уровень и характер развития культуры.

В настоящее время в лингвистике насчитывается более трехсот определений текста. В наиболее общем виде текст может быть определен как любая последовательность слов и последовательность из нескольких или многих предложений, построенных согласно правилам языка. Таким образом, не любая совокупность слов, а соединение предложений - «единиц формирования и выражения мысли» образуют текст.

Новое понимание текста идет от идей М.М. Бахтина, который еще в первой половине XX века определил текст как связный знаковый комплекс,



организованный, упорядоченный, структурированный. Такое представление о тексте легло в основу современного научного направления - семиотики.

Под текстом понимают эмпирическое явление, обладающее единой значимостью (мы создаём его, когда говорим или пишем). В этом определении подчёркивается семантическое единство текста, но нет указания на функцию текста, способную обеспечивать структуризацию человеческой деятельности.

Одно из самых удачных определений текста принадлежит отечественному филологу И.Р. Гальперину: «Текст - это произведение речетворческого процесса, обладающее завершённостью, объективированное в виде письменного документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединённых разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определённую направленность и прагматическую установку» [Гальперин, 1987: 16]. Из этого определения следует, что под текстом необходимо понимать не фиксированную на бумаге устную речь, всегда спонтанную, неорганизованную, непоследовательную, а особую разновидность речетворчества, имеющую свои параметры, отличные от параметров устной речи.

Под термином «текст» в лингвистике понимается выраженная в письменной или устной форме упорядоченная последовательность языковых единиц, имеющая три аспекта: информативный (содержание), образно-эстетический (воздействующий на психику, чувственное восприятие читателя) и смысловой, определяющий все остальные аспекты текста и являющийся основной целевой установкой для его существования.

Уникальный статус текста, находящегося на стыке языка и культуры, определяет Ю.Н. Караулов, обозначая его как «прецедентный текст». Прецедентный текст - это текст, «значимый для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, хорошо известный и широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и, наконец, такой, обращение к которому возобновляется

неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [Караулов, 1989: 105]. Как явление культуры прецедентный текст обладает ценностной значимостью для социокультурной группы. Как явление языка прецедентный текст является текстом и разделяет все свойства данной структурной и смысловой единицы.

В ходе диссертационного исследования нами были рассмотрены тексты краеведческого содержания (культуре, истории, быте народа, края, города села).

Как единица языка и сложное семантическое образование текст обладает, рядом лингвистических характеристик, отсутствующих у других единиц родного языка, которые нужно учитывать в лингвокультурологическом аспекте обучения языку. Так, слово и словосочетание региональной семантики представляют собой структурно-семантические единицы языка, которые служат для наименования предметов и их свойств, явлений, отношений действительности определенной социокультурной общности. Предложение, являясь единицей речевого общения, соотнесено с ситуацией и ориентировано на участников речи и учитывает коммуникативную ситуацию. Таким образом, всякий текст, в том числе краеведческого содержания, представляет собой сложное семантическое образование, имеет ряд характеристик:

1) *связность* (языковые единицы, образующие текст, связаны между собой в определенном порядке);

2) *цельность* (текст в отношении содержания и построения представляет собой единое целое);

3) *упорядоченность* или *структурность* (все языковые единицы, образующие текст, все его части и все его содержательные, смысловые стороны определенным образом упорядочены, организованы);

4) *информативность* (текст обязательно включает в себе краеведческое содержание, культууроориентированную информацию);

5) *отграниченность* (текст имеет четкие границы - начало и конец);

6) *выраженность* (текст всегда выражен в устной или письменной форме).

Основными свойствами текста краеведческого содержания являются связность и цельность. Связность - важная категория текста. Он является связным, если представляет собой законченную последовательность предложений, связанных по смыслу друг с другом в рамках общего культуроориентированного замысла. В количественной характеристике связности отражается тот факт, что реципиент воспринимает предложения как семантическое единство.

В противоположность связности цельность есть характеристика текста как смыслового единства, которая определяется на всем тексте (или на отдельных его фрагментах, относительно законченных в содержательном отношении). Выделяют внешние признаки целостного текста, определённые языковые и речевые границы завершенности.

Как дидактическая единица текст рассматривается нами в двух направлениях: учебный текст как средство обучения и учебный текст как объект понимания. Первое направление находит своё отражение в теории учебника, согласно которой учебник - это основная учебная книга по предмету, созданная для обучения, воспитания и развития учащихся определённого возраста, его ядром, сложным составляющим является текст (см. параграф 2.4). Согласно второму направлению особенностью *учебного текста* является его назначение: изложение информации об изучаемом явлении. В данном тексте освещается результат познавательной деятельности, но не процесс его получения.

Исходя из четырехкомпонентного содержания образования, которое предполагает передачу через учебные тексты совокупности знаний, умений и навыков, развитие мыслительной деятельности, а также решение воспитательных задач, нами выделено три основных типа учебных текстов краеведческого содержания:

- тексты, формирующие научные знания;
- тексты, формирующие предметные умения и навыки;

- тексты, формирующие эмоционально-ценностное отношение к культуре родного края.

На наш взгляд, включение трех основных типов учебных текстов краеведческого содержания в процесс обучения русскому (родному) языку способствует эффективности развития и формирования языковой личности школьников в рамках лингвокультурологического подхода.

По стилю большинство учебных текстов краеведческого содержания можно классифицировать следующим образом: научные, научно-популярные и художественные тексты. Критериями для их определения являются: отображение действительности, метод и логика изложения регионального материала.

В особую группу учебных текстов мы включаем *лингвокраеведческие тексты*. Важно отметить, что при выделении лингвокраеведческого текста в отдельный тип учебных текстов мы опирались на существующее в методической науке положение о культуроведческом тексте, который рассматривается учеными-методистами не только как речевое, вербальное произведение, но и как всякое произведение (в том числе и невербальное), несущее в себе художественный образ [Новикова, 2005: 27]. Исходя из данного определения, *лингвокраеведческий текст* понимается нами как разновидность культуроведческого текста, где историко-лингвистические сведения, связанные с реалиями родного края. **Главная особенность этого текста — работа с лексикой лингвистической, этнокультуроведческой и нравственной тематики.**

Специфика лингвокраеведческого текста диктует и *принципы* его отбора:

1) *концептный* (текст содержит в себе концепты, отражающие ценностную картину мира, - *язык, отечество, дом/семья, малая родина, белгородский край и др.*);

2) *когнитивный* (наличие познавательного и информативного потенциала текстов, выполняющих образовательную функцию);

- 3) *дидактический* (наличие обучающего и воспитательного потенциалов, необходимых для формирования языковой и коммуникативной компетенции в ходе ценностно-ориентированного обучения языку);
- 4) *сензитивный* (соответствие содержания текста и его языкового оформления возрастному уровню развития учащихся);
- 5) *тематический* (тексты объединены единой темой, имеющей краеведческую направленность).

Лингвокраеведческий текст как средство обучения имеет следующие функции: операционную, информативную, воспитательную.

- ♦ *Операционная функция* текста определяет назначение текста как некой инструкции к действию, руководства речевой деятельности.
- ♦ *Информативная функция* текста обеспечивает извлечение читателем информации из текста в процессе восприятия и усвоения её. Текст как одна из подструктур языка играет важнейшую роль при формировании знаково-символической деятельности человека. Текст является тем материалом, на основе которого устанавливаются связи между знаком и символом, происходит усвоение принципов построения и использования естественного языка в разных его формах (письменной и устной).
- ♦ *Воспитательная функция* наиболее выражена в художественных текстах, где сюжет и личностные качества героя являются факторами развития личности учащегося. В других текстах эту функцию выполняют факты, сравнения, создающие почву для осмысления проблемы и формирования определённых качеств личности. В культурологическом аспекте воспитательная функция учебных текстов очень важна, поскольку она позволяет сформировать у школьников чувство гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности...»

[Государственные образовательные стандарты в системе общего образования, 2002, 122]. Для реализации этих функций в учебной деятельности нами определены следующие *требования к лингвокраеведческому тексту*:

1) *посильный уровень сложности* — доступность понимания содержания текста, возможность его усвоения и самостоятельной работы с ним;

2) *научный уровень текстов* — соответствие фактов современной ступени развития современной науки;

3) *адекватность возрастным особенностям учащихся* - соответствие степени абстракции изложения сформированности мыслительных операций, выбор грамматических и лексических единиц, доступных пониманию учащихся данного возраста;

4) *адекватность дидактического объёма целям и задачам обучения* — отбор информации, обеспечивающий достижение целей обучения, но не засоряющий память ребёнка;

5) *воспитывающий и развивающий характер обучения*.

Можно вполне обоснованно утверждать, что проблема «язык - культура - текст» обретает новое осмысление в методике преподавания русского языка в школе в связи с все более утверждающейся антропоцентрической и лингвокультурологической направленностью обучения родному языку.

Таким образом, реализовать лингвокультурологическое направление в преподавании родного языка в 5-6 классах с учетом программного материала возможно, *систематически* включая в структуру урока лингвокраеведческие тексты.

Достижение поставленной цели на фоне соизучения языка и культуры мы видим в развитии способности эстетического восприятия мира через поэтический текст, который рассматривается нами как элемент культуры. Так, например, с начала учебного года в структуру урока русского языка включается лингвокраеведческий текст о самобытности, своеобразии

национальной культуры, о красоте, эстетической ценности русского языка и поэтического слова. Особое внимание на таких уроках уделяется текстообразующей и экспрессивно-изобразительным функциям языка, работа носит занимательный характер, прививает познавательный интерес к предмету, представляет собой творческое взаимодействие учителя и учащихся, направленное на формирование у учащихся потребности выразить свои мысли и чувства. Например, на уроках русского языка в 5-6 классах на «минутках поэзии» мы предлагаем выразительно прочитать наизусть понравившееся стихотворение (отрывок) о природе, любви к родине, о русском языке и т.п. Задание детям дается заранее, на уроке выступают 1-2 учащихся, далее следует небольшое обсуждение по вопросам, включающее и начальное знание теории стихосложения.

Так на уроке в 5 классе (тема «Обращение. Знаки препинания при обращении») в качестве лексического материала мы использовали

стихотворение белгородского  
Малая родина,                      поэта      Ты мне навеяла вновь      П.Савина «Малая родина»:  
Тихая родина!      Поле      Синее-синее,                      родное

И небо со звездами -  
Выгон, да клен у плетня,      Нежное-нежное      Все, чем на свете живу.  
Все ль ещё вьётся За      Детство из радужных  
огородами Тайная      снов.  
тропка моя? Грустью      В желтом ли платье,  
безбрежною                      В шелках ли березовых

Видятся мне наяву Учащимся

были предложены следующие задания:

1. Внимательно прочитайте стихотворение про себя (самостоятельное чтение).
2. Значение каких слов вам непонятно? (2 ученика-помощника работают со словарем)
3. Выразительно прочитайте стихотворение.

4. Какое настроение у вас возникло при прочтении/прослушивании этого стихотворения?
5. Как вы понимаете выражение «малая» родина?
6. Ведущей в стихотворении является тема (выберите правильный вариант ответа):

1) природы;    2) дружбы;    3) любви к «малой» родине.

7. Какова идея данного стихотворения?
8. Проведите лексическую работу в стихотворном тексте:
  - 1) найдите обращения, какую роль они выполняют в тексте;
  - 2) найдите эпитеты, метафору, олицетворение;
  - 3) объясните роль художественных средств в стихотворении.
8. Еще раз внимательно прочитайте стихотворение и кратко запишите свое понимание основного содержания.

Включение в структуру урока краеведческого материала направлено на решение образовательной и воспитательной задач. Важным моментом работы с текстом являются задания, разработанные с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, типа урока, программным материалом, изучаемой темы, а также подготовки к итоговой аттестации и ЕГЭ. Например:

1. На уроке повторения и обобщения знаний по теме «Синтаксис» в 6 классе учащимся предлагалось следующее задание.

Прочитайте текст и выполните задания.

1) Длительное время, сто миллионов лет назад наша Белгородчина представляла собой пустынную равнину с жарким и сухим климатом. 2) Вскоре морской климат сменил великую засуху. 3) Однако береговая линия моря была неустойчива, мелководье неоднократно сменялось заболоченной прибрежной равниной. 4) Это создало благоприятные условия для появления специфических полезных ископаемых. 5) Со временем стали появляться отложения известняка и белого писчего мела.

1) Из предложений 1-3 выпишите прилагательные, которые образованы



суффиксальным способом.

2) Из предложений 1-5 выпишите собственное имя существительное.

3) Из предложения 5 выпишите все словосочетания.

4) Среди предложений 1-3 найдите сложное. Напишите номер этого предложения.

5) Среди предложений 3-5 найдите предложение, осложненное однородными подлежащими. Напишите номер этого предложения.

2. На уроке развития речи в 5 классе по теме «Текст. Стили и типы речи» учащимся предлагался следующий текст и задания.

Земля, на которой мы живем, была когда-то дном теплого моря. На морском дне образовался известняк, мел. В нашем крае его особенно много. Десятки, сотни населенных пунктов Белгородчины получили свое название благодаря этому полезному ископаемому. Беловское, Белянка, Беломестное, Белая Криница...

Мел с незапамятных времен служит человеку. Сегодня он - ценнейшее сырье для строительной, цементной, резиновой, химической, стекольной и других отраслей промышленности. Широко используют мел в сельском, хозяйстве в качестве минеральных удобрений.

Запасы мела в нашей области исчисляются миллиардами тонн и имеют мировое значение. У села Лотовое возле города Шебекино имеется большое месторождение мела. Его добывает и обрабатывает Логовской мелкомбинат.

1) Озаглавьте текст, используя данные варианты, или предложите свой

вариант:

1. Белгородский мел;      2. Белые горы.      3. О Белгородчине.

2) Определите тип речи текста:

1) повествование;      2) описание;      3) рассуждение;

3) Определите стиль речи:

1) разговорный; 2) публицистический; 3) научный; 4) художественный.

4) Расскажите о том, почему населенные пункты Беловское, Беянка,

Белгород и др. получили такое название? Как образуются такие слова? Назовите еще населенные пункты, которые получили свое название благодаря полезным ископаемым.

- 5) Что вы знаете о полезных ископаемых, которые добывают в нашем крае?
- 6) Напишите небольшой текст об их применении. Найдите населенные пункты, названия которых образуются от названия полезных ископаемых.

Урок, в ходе которого мы работаем с лингвокраеведческим тестом, восполняет пробелы в знаниях учащихся о национальной культуре, истории родного края, способствует формированию лингвокультурологических готовностей (способностей и умений) языковой личности школьника в родном лингвокультурном социуме, а также готовит к ЕГЭ. Нам представляется, что подобная лингвистическая и краеведческая работа на уроках родного (русского) языка является наиболее эффективным способом реализации идеи соизучения языка и культуры.

Таким образом, исследование на уроках лингвокраеведческих текстов определяет лингвокультурологическую направленность в обучении русскому языку. В процессе многоаспектной (лингвистической, лингвостилистической, речеведческой, культурологической) работы с лингвокраеведческим текстом также совершенствуются орфографические и пунктуационные навыки учащихся. Кроме того, школьники используют родной язык не только как средство общения, но и как средство познания мира и себя в нем, учатся грамотно, активно и творчески владеть всеми видами речевой деятельности на родном языке.

## **74 ВЫВОДЫ К ПЕРВОЙ ГЛАВЕ**

Анализ лингвистической, психолингвистической и методической литературы позволяет сделать следующие лингвометодические выводы, которые явились теоретической базой для создания технологии формирования лингвокультурологической компетенции учащихся 5-6 классов на основе лингвокультурологического подхода в обучении русскому языку:

1. Тенденция к интеграции, взаимодействию и взаимопроникновению ряда наук в методику преподавания русского языка проявляется в общности методологии, в использовании общих понятий, важных для гуманитарных наук, в появлении дисциплин, имеющих междисциплинарный характер. Методика преподавания русского языка тесно связана с культурологией, этнопедагогикой, психолингвистикой, антропологической лингвистикой, ЭТНОПСИХОЛИНГВИСТИКОЙ, когнитивной лингвистикой и лингвокультурологией. В связи с этим возникает необходимость переосмысления имеющегося методического инструментария с позиции лингвокультурологического подхода к обучению русскому языку.

2. Появление лингвокультурологического подхода знаменует смену научно-методической парадигмы знаний в области обучения русскому языку, заключающуюся в переходе к овладению родным языком через познание культуры народа и его ментальных стереотипов. Лингвокультурологический подход в методике преподавания русского языка позволяет учителю вместе со своим учеником пройти путем познания культуры к вершинам знаний о языке.

3. Одной из основных целей филологического образования школьников в настоящее время является формирование национального сознания учащихся, поэтому введение национально-регионального компонента в базовый стандарт среднего образования благотворно влияет на формирование национального самосознания подрастающего поколения, осознающих себя россиянами, в каком бы регионе они ни родились. Национально-региональный компонент в

процессе обучения русскому языку является основополагающим звеном культурологической парадигмы языкового образования.

4. Языковая личность школьника - это индивидуальное в культурно-социальном, т.е. личность, обладающая совокупностью определенных индивидуальных знаний, умений и навыков, проявляющая и реализующая себя в речевой деятельности в особых условиях социальной среды, которая существует в пространстве культуры, отражённой в языке, в формах общественного сознания, в поведенческих стереотипах и нормах, в предметах материальной культуры. Основные компоненты ее формирования и развития - это особенности национального языка и культуры. Признание языковой личности в качестве феномена и объекта изучения требует перефокусировки теоретических и практических задач обучении русскому языку. В учебном процессе личность школьника становится субъектом обучения, активно усваивающим родной язык на фоне изучения национальной культуры.

5. Лингвокультурологические готовности языковой личности школьника - это отражение субъектом языковой действительности, определенные предрасположенности школьников к определенному реагированию в лингвокультурном социуме с использованием языковых знаний, умений, навыков в речевой деятельности. Соотношение уровней развития языковой личности и лингвокультурологических готовностей дает возможность учителю четко представлять языковую личность школьника в ее развитии, становлении, «в ее движении от одного уровня владения языком к другому, более высокому» [Караулов, 1989: 67].

6. Картина мира, которую можно назвать знанием о мире, лежит в основе индивидуального и общественного сознания. Совокупность этих знаний, запечатленных в языковой форме, и представляет собой то, что принято называть «языковой картиной мира» конкретного народа. Языковая картина мира не стоит в одном ряду со специализированными научными картинами, она предшествует им, формирует их, так человек

способен

воспринимать и изучать окружающий мир только благодаря языку, в котором закрепляется общественно-исторический опыт, культура. Образ мира, запечатленный в языке детей, во многом отличается от «картины мира» взрослых носителей языкового сознания, что объясняется свойствами мышления детей, своеобразием их мироощущения и мировосприятия» [Тухарели, 2001: 114]. Формирование представлений о детской языковой картине мира происходит на пересечении интересов лингвистики, психологии, педагогики и ряда других дисциплин.

7. В свете современных исследований в лингвистике и методике преподавания русского языка утверждается взаимосвязь понятий: человек - культура - язык - текст. Текст отражает уровень культуры, хранит информацию, а также содержит высокий познавательный-воспитательный потенциал. В рамках лингвокультурологического подхода текст рассматривается как лингвокультурологическая единица - важнейшая функционирующая единица культуры, в которой задействованные языковые единицы способствуют созданию лингвокультурологического пространства текста.

8. Лингвокультурологическое направление в преподавании родного языка в 5-6 классах реализуется при *систематическом* включении в структуру урока с учетом программного материала лингвокраеведческих текстов. В процессе многоаспектной (лингвистической, лингвостилистической, речеведческой, культурологической) работы с лингвокраеведческим текстом совершенствуются орфографические и пунктуационные навыки учащихся, кроме того, школьники овладевают знаниями о русской национальной культуре, жизни, быте своего народа, а также используют родной язык не только как средство общения, но и как средство познания мира и себя в нем, учатся грамотно, активно и творчески владеть всеми видами речевой деятельности на родном языке.

## ГЛАВА II

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ 5-6 КЛАССОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

#### **2.1. Возрастные особенности обучения учащихся 5-6 классов русскому языку в процессе формирования языковой личности**

Одним из основных средств формирования и развития языковой личности школьника на базе национальной культуры выступает содержание образования. Образование с позиций лингвокультурологического подхода представляет собой «сложный культурный процесс полисистемной передачи нормативно-ценностного и творческого опыта и создания условий для культурных форм самоопределения, саморазвития и саморегуляции языковой личности», кроме того, образование есть «культурная деятельность субъектов образования», это комплексная система, которая способна выполнить функции «сохранения и обновления» национальной культуры [Быстрова, 2001: 69].

Лингвокультурологический подход в образовании предполагает, что культура выполняет в образовательном процессе ряд важнейших функций, среди которых Т.Ф. Новикова указывает следующие:

- 1) наследование, развитие и изменение системы ценностей, обеспечение условий их постоянного обновления;
- 2) создание и обеспечение адекватных связей, взаимодействий и коммуникаций в сообществе;
- 3) обеспечение качества жизнедеятельности сообществ и человека в них; создание условий для социальной реализации и творческой самореализации человека, выявления и роста его индивидуальных особенностей [Новикова, 2005: 34].



Реализация данных функций предполагает решение важной задачи -объединение национальной культуры и личности ребенка в процессе обучения русскому (родному) языку.

В наиболее употребительном смысле обучение означает «целенаправленную, последовательную передачу (трансляцию) общественно-исторического, социокультурного опыта другому человеку в специально организованных условиях семьи, школы. Обучение предполагает единство преподавания (организация процесса обучения) и учения (целенаправленный процесс приобретения учащимися определенных знаний, умений, навыков)» [Педагогика, 1998: 121].

В узком смысле обучение - процесс взаимосвязанной деятельности обучающего и обучаемого. Учитель излагает программный материал, организует и стимулирует процесс познания учащихся, ученик воспринимает, усваивает, овладевает знаниями.

Основная движущая сила процесса обучения на базе национально-регионального компонента состоит в разрешении противоречия между выдвигаемым в ходе обучения познавательным краеведческим материалом, и уровнем знаний, умений, навыков школьников. Ребенок проходит сложный многоступенчатый путь от незнания к знанию.

Основной формой организации обучения является урок, его содержание определяют следующие *составные элементы* процесса обучения (см. таблицу 2):

**Таблица 2**

**Основные элементы процесса обучения**

<i>Целевой компонент</i>	Предполагает осознание педагогом и принятие учениками цели и задач изучения темы или раздела.
<i>Стимулирующе-</i>	Порождает положительные мотивы <del>изучения</del>

<i>мотив ационный компонент</i>	(призван не понуждать, а побуждать детей обучаться).
<i>Содержание обучения</i>	Определяется учебным планом, программами и учебниками.
<i>Операционно-деятельностный компонент</i>	Реализуется посредством определенных методов, средств и форм организации обучения.
<i>Контрольно-результирующий компонент</i>	Предполагает контроль учителя, самоконтроль учащегося, обеспечивает обратную связь, выявляет затруднения и пробелы в знаниях.

Элементы обучения определяют *основные этапы учебного процесса*, так называемые звенья, которые присутствуют на каждом уроке. Звено - это составная часть, как бы виток спиралеобразного поступательного движения учеников от незнания к знанию, что, в частности, отражает суть дидактики.

В ходе исследования нами выделены следующие этапы процесса обучения русскому языку на базе национально-регионального компонента:

1. *Подготовительный* - постановка проблемы, цели и осознание ее учащимися.
2. *Восприятие новой краеведческой информации* — отражение в сознании учащихся изучаемых объектов и образование правильных представлений и понятий о них.
3. *Осмысление изучаемого материала* — включение воспринимаемой краеведческой информации в систему языка.
4. *Запоминание учебного материала* - усвоение изучаемого материала через его понимание и запоминание.
5. *Применение знаний* — высокий уровень владения языковым материалом: умение использовать краеведческий материал в новых речевых ситуациях, разбирать материал на составляющие его

структурные элементы и комбинировать полученные знания,

создавать собственные тексты краеведческого содержания

(выполнение творческой работы). 6. *Оценки* - оценивание значения материала (учебного текста, текста

художественного произведения) для конкретной учебной цели. В процессе обучения предложенные этапы подчиняются реализации трех основных функций обучения в рамках лингвокультурологического подхода:

- 1) *образовательная* функция предполагает усвоение лингвистических и лингвокультурологических знаний, формирование общенаучных (работа с книгой, библиографическим аппаратом, справочниками, рациональная организация самостоятельной учебной деятельности и др.) и специальных умений и навыков;
- 2) *воспитательная* функция обучения предполагает формирование у учащихся чувства сопричастности к культуре, истории страны, родного края, сознательного бережного отношения к языку как феномену духовной культуры, а также взглядов и убеждений, способов соответствующего поведения и деятельности в обществе, системы идеалов и потребностей, т.е. человека культуры.
- 3) *развивающая* функция предполагает всестороннее развитие личности обучающегося, его интеллектуальное, эмоциональное, нравственное, потребностно-деятельностное начало. Эта функция обучения, которая подчиняет себе и две другие, реализует основную цель системы лингвистического образования — развитие языковой личности обучающегося.

Связь обучения, воспитания и развития школьника - одна из центральных проблем педагогической психологии. Развитие - сложное эволюционное поступательное движение, в ходе которого происходят прогрессивные и регрессивные интеллектуальные, личностные,

поведенческие, деятельностные изменения в самом человеке.  
Развитие

личности учащегося в ходе обучения в целом представляет собой как внутренне противоречивый процесс, связанный с возникновением психических и личностных новообразований.

Основным для организации культууроориентированного обучения оказывается положение, нам хотелось бы особенно это выделить, сформулированное Л.С. Выготским, из которого следует, что обучение и развитие находятся в единстве, причем обучение, опережая развитие, стимулирует его, и в то же время оно само опирается на «актуальное развитие» (термин Л.С. Выготского). Следовательно, обучение, ориентированное на формирование лингвокультурологической компетенции на базе национально-регионального компонента актуализирует развитие языковой личности, формирование человека культуры.

Эффективность процесса обучения определяется учетом возрастных, психологических и индивидуальных возможностей школьников. В своем исследовании мы попытались определить возрастные особенности учащихся 5-6 классов, необходимых при обучении языку.

Для определения типического «психологического портрета» обучающегося, мы рассмотрели возрастную периодизацию, предложенную Б.Г. Ананьевым, который выделяет следующие периоды: преддошкольный (3-5 лет), дошкольный (5-7 лет), младший школьный (7-11 лет), подростковый (средний школьный) возраст (11-15 лет), ранняя юность, или старший школьный возраст (15-18 лет) и студенческий возраст (поздняя юность, ранняя зрелость) - 17-18 лет - 22-23 года [Ананьев 1980:39].

Возрастной период 10-13 лет - это сложный переходный возраст от детства к взрослости, занимающий центральное место в общем цикле развития личности ребенка. Психологи (А.В. Петровский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.) выделяют данный период интеллектуального,

личностного и деятельностного становления ребенка, неотделимого от других и влияющего на последующие периоды, что обуславливает и определяет развитие школьника в целом как личности, и как субъекта учебной деятельности.

По отношению школьников к культуре и по степени осознания и принятия ими культурных ценностей, по мнению Н.Б. Крыловой, можно выделить пять возрастных групп детей:

- до 3 лет (понятия «я» и «культура» ребенком не дифференцируются, существуют в синкретическом единстве);
- до 7 лет (ребенок осознает свои особенности и отличия от других, доброжелательно принимает внешнюю культурную среду как данность);
- до 12 лет (усвоение культурных норм и ценностей начинает вытесняться развитием рефлексии, критического отношения к среде и самому себе; формируется среда «потаенного»);
- до 15 лет (углубляется автономность культурного саморазвития в сочетании со стремлением к самоопределению и самовыражению, появляется потребность в молодежной субкультуре, развивается оппозиция к субкультуре взрослых);
- до 18 лет (человек имеет определенный культурный опыт, на основании которого строятся его отношения с окружающей средой; появляется необходимость определения дальнейшего пути) [Крылова, 2000:146 -152].

Данная периодизация помогает определить, что у школьника в период с 10 до 15 лет происходит активное «схватывание» культуры, культурных норм и ценностей, их оценка и выработка позитивного/негативного отношения к феномену культуры, т.е. возраст 10-13 лет - это время, когда необходимо и наиболее результативно активное приобщение учащихся к культуре.

Системное обучение родному языку, начинающееся с 5-го класса (10 лет), является для учителей русского языка наиболее благоприятным возрастом соизучения языка и культуры. Возрастной период 10-13 лет (5-6

классы) детского развития определен как средний школьный (подростковый) возраст, когда возникает центральное психическое, личностное новообразование человека - «чувство взрослости», но это, повторим, и благоприятный возраст для «вживания» ребенка (Т.Ф. Новикова) в национальную культуру. Все формы духовного и социального мира ориентируют школьников этого возраста в многообразие факторов окружающей жизни, дают ключ к интерпретации, обеспечивают взаимопонимание в рамках социокультуры.

Специфическая социальная активность подростка в этот период заключается в большой восприимчивости, сенситивности к усвоению норм, культурных ценностей. Социальное взаимодействие воплощается в межличностном общении подростка со сверстниками, взрослыми [Эльконин, 1989: 42]. В отличие от младшего школьника, подросток не довольствуется тем местом в системе отношений, которое предоставлено ему взрослыми. Он пытается самостоятельно выбирать деятельность, "в которой он готов участвовать, и ту функцию в ней, которую он согласен выполнять.

Для формирующейся личности важно в этот период решить проблему ориентации в мире взрослых, адаптироваться к этому миру, не вступить в конфронтацию с ним и теми мировоззренческими ценностями, которые проповедуют взрослые. Возрастные трудности осложняются социальными факторами, особенно актуальными в начале века. Современный подросток находится на «сломе двух культур: национальной и навязанной западной» [Маркова, 1990: 38], что приводит к потере идентичности подростка, его отчуждению от старшего поколения и обостренному чувству одиночества [там же, 42]. Как субъект учебной деятельности подросток характеризуется тенденцией к утверждению своей позиции субъективной исключительности, «индивидуальности», стремлением чем-то выделиться. Это усиливает познавательную



мотивацию, если соотносится с самим содержанием учебной деятельности - ее предметом, средствами, способами решения учебных задач. Употребив проявляющуюся социальную активность подростка в направлении на усвоение лингвокультурологических знаний посредством лингвокраеведческого текста и реализующуюся в коммуникативном плане через речевую деятельность, помогает определить мотивы подростка, чему отвечает лингвокультурологическая направленность обучения русскому языку.

Развитие речи на данном возрастном этапе идет, с одной стороны, за счет расширения богатства словаря, с другой - за счет усвоения множества значений, которые способен закодировать словарь родного языка. Подросток интуитивно подходит к открытию того, что язык, будучи знаковой системой, позволяет, во-первых, отражать окружающую действительность и, во-вторых, фиксировать определенный взгляд на мир [Мухина, 1997: 379].

Подростка интересуют правила употребления тех форм и оборотов речи, которые наиболее затрудняют письменную и устную речь. «Как правильно написать», «Как лучше сказать?» - эти вопросы подросток постоянно задает себе. Большинство учащихся испытывают явные затруднения в письменной и устной речи. Однако с восприятием чужой речи дело обстоит иначе: подросток легко улавливает неправильные или нестандартные формы и обороты речи у своих учителей, родителей, одноклассников, окружающих людей. Ребенок в этом возрасте начинает дифференцировать обороты речи и формы языка, свойственные прошедшему историческому времени, ставшие архаичными, мертвыми, стареющие сегодня обороты речи, произношение слов и современный язык.

В речевом развитии школьника отражаются не только прогрессивные изменения в умении ребенка построить связное высказывание на основе

расширяющегося словаря и овладения языковыми правилами (умения говорения), но и развитие слушания, чтения, письма, т.е. формирование процессов мышления, речи, общения, которые неотделимы друг от друга, тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Речевое развитие подростка основывается на его интеллектуальном развитии, и, в частности, на развитии понятийного мышления, речемыслительной деятельности, что означает становление всех речевых процессов, при помощи которых реализуется коммуникация.

В качестве основной единицы обучения русскому языку выступает текст. Главным в речевом развитии учащихся 5-6 классов является «осознание взаимосвязи идейно-эстетического и языкового уровней текста, зависимости отбора языковых средств от авторского замысла, овладение образными средствами языка» [Львов, 1999: 12]. В центре внимания в этот период оказывается художественный текст. Деятельность учащихся направлена на формирование потребности в его содержательной и эмоциональной оценке, потребности выражать свою мысль, свои чувства в слове, а также искать для реализации своего замысла наиболее выразительные языковые средства.

Предлагаемая нами методическая система работы с регионально-краеведческим материалом на уроках русского языка и культуры речи в 5-6 классах в рамках лингвокультурологического подхода дает возможность развивать не только лингвистические знания, психологические процессы (мышление, речь), адаптировать его к коммуникативным условиям общества, но тем самым сформировать всесторонне развитую гармоничную личность, гражданина и патриота.

Именно данный школьный возраст (10-13 лет) - время, когда выявляется общая направленность интересов и способностей языковой личности учащихся, когда возможно подлинное, искреннее погружение в истоки национальной культуры и, как следствие, приобщение к ней, когда

происходит формирование основ лингвокультурологической компетенции учащихся.

Таким образом, в рамках лингвокультурологического подхода, рассматривая образование как важнейший компонент и основной путь развития и формирования языковой личности школьника как субъекта национальной культуры, учебный процесс строится с учетом индивидуальных и возрастных особенностей учащихся, и русский язык как учебный предмет, понимаемый как предмет духовный, мировоззренческий призван формировать систему взглядов на природу и общество, воспитывать всесторонне развитую личность, гражданина и патриота.

## **2.2. Национально-культурная специфика речевой деятельности учащихся 5-6 классов средней школы**

Речевая деятельность школьника — это взаимосвязанные речевые действия, направленные на достижение цели коммуникации, которая необходима в их совместной учебной деятельности, в социальной жизни, в обмене информацией, в познании, в сохранении и передаче культурного наследия, выраженного в языке. Речевая деятельность пронизывает весь образовательный процесс, поскольку:

- речевая деятельность является выражением познавательной деятельности учащегося;
- речевая деятельность является выражением их отношений к содержанию учебного материала, к процессу деятельности, проявление межличностных отношений;
- речевая деятельность является выражением общения в различных вариантах; речевая деятельность способствует становлению учащегося как субъекта учебной деятельности.

Современная школьная методика обучения учащихся речевой деятельности базируется на положениях, которые в отечественной науке разработаны А.А. Леонтьевым, Л.С. Выготским, А.Р. Лурией, Н.И. Жинкиным и другими, реализованы в трудах Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, В.И. Капинос, Н.А. Ипполитовой и других.

Отечественная психолингвистика, опираясь на исследования Л.С. Выготского и его учеников, исходит из положения, что величайший момент во всем развитии ребенка состоит в соединении процесса становления языковой личности ребенка с его практической деятельностью. Так же, как «ребенок не приспосабливается к определенному миру человеческих предметов и явлений, а делает своим, то есть приспосабливает его в процессе развития деятельности, овладение языком (который, как и предметы окружающего мира, есть не что иное,

как общественный продукт опредмечивания сущностных сил предшествующих человеческих поколений) происходит при непосредственном влиянии предметной деятельности на ребенка» [Леонтьев, 1981:244].

Развивая концепцию трехуровневого представления языковой личности и принимая тезис о трехуровневом<sup>TM</sup> процессах речевой деятельности, Ю.Н. Караулов отмечает, что последние оказываются «конгруэнтными самому устройству языковой личности» [Караулов, 1987: 51]. Выделяя вербально-семантический, тезаурусный и мотивационные уровни развития языковой личности автор ставит их в параллель с этапами трехфазовой модели речевой деятельности: побуждающим, формирующим и реализующим.

В соответствии с предложенной Ю.Н. Карауловым концепцией, нами избирается путь решения проблемы формирования лингвокультурологической компетенции у школьников 5-6 классов через феномен формирования языковой личности учащихся, взаимосвязывающий многоуровневую структуру языковой личности с речевой деятельностью.

С одной стороны, речевая деятельность характеризуется предметной мотивированностью, целенаправленностью, а с другой стороны, речевая деятельность состоит из нескольких последующих фаз (ориентировки, планирования, реализации плана, контроля).

С точки зрения механизмов речи перед школьником стоят две задачи:

- 1) количественное накопление в памяти слов с пониманием всех его оттенков значения, их экспрессивных окрасок;
- 2) быстрый и точный выбор слов, включение их в предложения и текст в прямом и переносном значении, т.е. готовности словаря к речевой деятельности,

В основе процесса порождения речи лежит сложная мыслительная деятельность, в которой выделяются два аспекта: анализ предметной ситуации, результатом которой является некий наглядный образ действия, и

семантический синтез, результатом которого является соединение образного с языковым.

Исследуемый нами средний школьный возраст (10-13 лет) является» периодом качественных изменений: в коммуникативном' развитии личности; что связано с выходом общения\* на; уровень «ведущей , деятельности» (А.Ні Леонтьев; ВШ;Давыдов; Д.Б. Эльконин). Более того, в этом развитии, происходит формирование механизмов речи, становление языковых, средств; речевой деятельности по линии расширения и; структурной организации словаря и усвоения языковых правил, развитие способов\* формирования и формулирования; мысли? и? их осознанной дифференциации' для разных условий речевого общения, - с самим, собой? (внутренний способ) и с другими; людьми; присутствующими; или отсутствующими (внутренний,, устный: и ПИСЬМЕННЫЙ):

В этот период у учащихся совершенствуется деятельность аудирования, улучшается запоминание!, сохранение и дальнейшее; воспроизведение';. услышанного текста<sup>5</sup> за счет работы механизма; осмысления, логико-смысловой; обработки текста, его реконструкции и т.д. (И.В1 Скуридина;; Є.Д. Толкачева). В; речевой продукции; как письменной; так и устной; отмечается увеличение: объема высказывания; совершенствование его синтаксического и интонационного оформления, растут комплексированность мысли и связность речи, усложняется предикативная структура высказывания за счёт роста числа предикаций более высоких порядков; увеличивается частотность использования фраз оценочного характера, больше- внимания уделяется, раскрытию каузальных связей.

Национально-культурная специфика речевого общения, по. утверждению А.А. Леонтьева, складывается под влиянием системы факторов, действующих на разных, уровнях организации процессов общения, и имеющих разную: природу. Это факторы, связанные а) с культурной традицией;;б) с социальной ситуацией и социальными; функциями общения^ соотносящиеся с

функциональными

подъязыками и функциональными особенностями, а также с этикетными формами; в) с этнопсихологией в узком смысле, т.е. с особенностями протекания и опосредования психических процессов и различных видов деятельности; г) определяемые спецификой языка данной общности [Леонтьев, 1983: 191-192].

Все сказанное позволяет говорить о том, что проблема национально-культурной специфики речевой деятельности в современной лингвистике и дидактике является значимой и актуальной. Освоение учащимися национально-культурной специфики речевой деятельности является своеобразным вживанием в культуру через познание языка, овладение речевой деятельностью. Обучение родному языку является своеобразным катализатором, необходимым в овладении речевой деятельностью в условиях постижения культуры.

Овладение речью - это способ познания действительности, языковой картины мира, это главное условие межкультурной коммуникации. Степень овладения богатством и красотой речи подростка 10-13 лет во многом определяет речевая среда: а) семья, друзья; б) книги, газеты, радио, телевидение; в) школа (учебная деятельность, речь учителя). Наилучший источник обогащения речи - живое общение, речь, устная и письменная, художественный текст, где слово всегда как бы высвечивается семантически и художественно.

Знание структуры речевой деятельности позволяет учителю анализировать ошибочное речевое действие применительно к определенному уровню формирования языковой личности и организовать обучение с учетом этих условий в различных видах речевой деятельности и этапами трехфазовой модели речевой деятельности, а повышению эффективности развития речевой деятельности и постижению национально-культурной специфики, на наш взгляд, способствует продуманная система обучения, которая основана на включении в структуру урока материала о русском языке как средстве выражения культуры народа (о самобытности, своеобразии, красоте, эстетической ценности русского языка и русского слова), лексические,



лексикографические, этимологические данные, в том числе и краеведческого характера. Данная система уроков, не меняя, дополняет программу обучения, предполагает расширение теоретических знаний в области русского языка, выработку умений использовать приобретенные теоретические знания в практической деятельности, введение национально-культурных компонентов в коммуникативные ситуации, которые требуют использования учащимися полученных знаний, умений и навыков, то есть сформированности лингвокоммуникативной компетенции. Мы предлагаем изменить подход к обучению русскому языку школьников в области формирования лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций, включая национально-региональный компонент в преподавание русского языка.

Одна из важнейших задач сегодняшней школы - обучение живому «очеловеченному» языку через познание культуры народа - строится не только на основах описательной грамматики языка, но и на осознании его использования в различных речевых ситуациях общения для осознания передачи знаний о национальной культуре через слово, лингвокраеведческий текст.

### **2.3. Формирование лингвокультурологической компетенции языковой личности школьника**

В последнее время в лингводидактике особую важность и значимость приобретает интегрированное изучение языка и национальной культуры, постижение русского языка как материальной и духовной ценности народа, как составной части жизни общества, т.е. соотношение языка, культуры и жизни общества в целом (М.В. Ломоносов, И.А. Бодуэн де Куртенэ, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Ф.И. Буслаев, А.Х. Востоков, И.И. Срезневский, А.А. Шахматов, Л.В. Щерба, К. Д. Ушинский, А.А. Леонтьев, Л.П. Федоренко и др.).

Все более утверждается взаимосвязь понятий и неразрывность связей в триаде человек - язык - национальная культура (Р.А. Будагов, А. Вежбицкая, Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, Ю.Н. Караулов, Ю.С. Степанов, В.В. Воробьев, Ю.Е. Прохоров, С.Т. Тер-Минасова, В.А. Маслова, В.М. Шаклеин, Л.К. Лыжова, Т.В. Майорова и др.),

В этой связи усиливается культураносная и антропоцентрическая направленность в обучении русскому языку, которая реализуется при лингвокультурологическом подходе обучения родному языку. При таком подходе язык и культура рассматриваются в тесной взаимосвязи (изучение языка в культуре и культуры в языке), а человек - носитель языка, будучи членом общества, в котором язык функционирует, является, с одной стороны, выразителем (творцом) культуры, а с другой - пользователем, влияющим на развитие этой культуры.

Традиционная система обучения русскому языку в школе долгое время характеризовалась односторонним подходом к объекту обучения - *языку*, рассмотрением его преимущественно в системно-структурном аспекте, в отстранении от человека - носителя языка, члена общества, в котором язык функционирует, культуры, которую он выражает и развитию которой способствует.

В настоящее время эта проблема обучения основам русского языка и культуры речи школьников актуальна как никогда, поскольку особое внимание уделяется взаимосвязи русского языка с родной русской культурой, с последующей проекцией на взаимосвязь с другими языками и культурами. Об актуальности проблемы свидетельствует включение региональной программы «Язык и культура» в обязательный минимум содержания образовательных программ по русскому языку проекта Федерального компонента Государственного образовательного стандарта общего образования.

Поиски эффективных путей обучения языку привели к разработке лингвокультурологического подхода к лингвистическому образованию, Соизучение языка и национальной культуры, выработка не только языковой, но и коммуникативно-культурологической компетенции личности школьника становится основной линией обучения русскому языку в средней школе.

Этот период смены научной парадигмы в современной лингвистики Е.С. Кубрякова охарактеризовала так: «Взамен требования изучать систему или структуру языка выдвигается требование изучать языковую способность идеального говорящего/слушающего, его языковые знания, его компетенцию» [Кубрякова, 1991: 6].

Впервые понятие «компетенция» появилось в проекте Федерального базового компонента образования по русскому языку в основной общеобразовательной школе, разработанном М.Т. Барановым, В.В. Бабайцевой, Г.Г. Граник, СИ. Львовой, Т.М. Пахновой, Ю.С. Пичуговым, М.М. Разумовской, Е.Н. Ширяевым под руководством Н.М. Шанского в 1993 году. Это понятие обозначало цель обучения. Формирование компетенции, включающей в себя два компонента: знания и умения, что составляло задачу обучения. В следующем проекте Федерального компонента государственного стандарта, созданного под руководством Ю.С. Пичугова, В.И. Капинос в 1993 году, компетенция определялась как задача обучения и была представлена

знаниями, сформированными в виде понятий и способов действия, и умениями. В третьем проекте Федерального компонента государственного образовательного стандарта, созданном М.Т. Барановым, Н.С. Бачмановой, А.И. Власенковым, Г.Г. Граник, З.П. Крыловой, СИ. Львовой, М.М. Разумовской, Е.Н. Ширяевым под руководством Н.М. Шанского и В.И. Капинос в 1996 году, компетенция рассматривалась как понятие целеполагания, а формирование ее как основная задача обучения родному языку.

В проекте Федерального компонента государственного образовательного стандарта, разработанном Е.А. Быстровой, О.М. Александровой, О.Ф. Вакуровой, Г.Н. Никольской, Л.М. Рыбченковой под руководством СИ. Львовой в 2002 году, компетенция понимается как цель обучения, заключающаяся в овладении школьниками знаниями, навыками и умениями. Реализация данной цели достигается в результате освоения базового содержания образования. В варианте 2004 года, разработанным тем же коллективом под руководством СИ. Львовой, компетенция понимается как средство достижения целей изучения русского языка и представлена знаниями и умениями.

Таким образом, исходя из содержания компетенций, раскрытых в данных документах, можно сказать, что под компетенцией авторы-разработчики понимают систему знаний, навыков и умений по русскому языку, которыми должны овладеть учащиеся в основной школе.

Однако отметим, что на современном этапе в методике преподавания русского (родного) языка еще не сложилось однозначное понимание понятия «компетенция»: это, с одной стороны, цель обучения, с другой, - содержание обучения, с третьей — результат, с четвертой - средство достижения результата обучения.

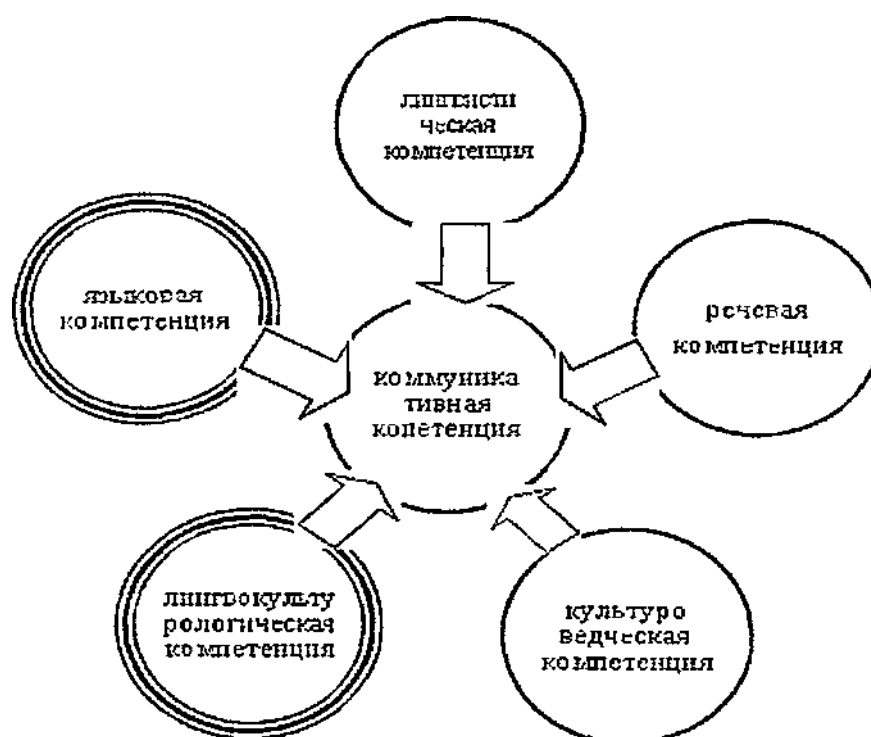
Проект Федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования 2004 года в концепции модернизации российского образования на период до 2010 года в качестве генеральной

линии выстраивания предметных стандартов определил ориентацию на формирование ключевых компетенций. Система ключевых компетенций в проекте Федерального компонента государственного образовательного стандарта представлена следующим образом: коммуникативная, языковая, лингвистическая, речевая, культуроведческая, лингвокультурологическая, где базой формирования языковой личности учащихся является коммуникативная компетенция.

Базой формирования коммуникативной компетенции служит языковая и лингвокультурологическая компетенции (см. схему 1).

Схема 1

### Модель формирования коммуникативной компетенции учащихся 5-6 классов



**Языковая компетенция** — система знаний, присущих учащимся и «позволяющих создавать и распознавать грамматически правильные произведения» [Белл, 1980: 43], «способность говорящего произвести на основе преподанных ему правил цепь грамматически правильных фраз»

[Верещагин, Костомаров, 1992: 58]. Достигаемый учащимися тот или иной уровень языковой компетенции демонстрирует уровень овладения языковым содержанием обучения.

Под *лингвистической компетенцией* понимается освоение необходимых знаний о языке как знаковой системе и общественном явлении, его устройстве, развитии и функционировании; овладение основными нормами русского литературного языка; обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся; формирование способности к анализу и оценке языковых явлений и фактов, умение пользоваться различными лингвистическими словарями.

*Речевая компетенция* предполагает овладение способами формирования и формулирования мыслей с помощью языка, обеспечивающих возможность организовать и осуществить речевое действие (реализовать коммуникативное намерение), способность такими способами использовать для понимания мысли других людей и выражение собственных суждений в устной и письменной форме в различных ситуациях общения, т.е. способность пользоваться языком в речевом акте.

При определении *коммуникативной компетенции* мы исходим из определения ее природы как законов межличностного взаимодействия, присущих школьникам средней школы. Коммуникативная компетенция школьников - «овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка в жизненно важных для данного возраста сферах и ситуациях общения» [Курганская, 1999: 24]. На наш взгляд, главным в обучении школьников 5-6 классов является формирование коммуникативной компетенции, так как знание социальных норм не менее важно для овладения языком, чем знание грамматики.

Особое место в системе обучения родному языку занимает *культуроведческая (этнокультуроведческая) компетенция* (Ю.Е. Прохоров,

В.В. Сафонов, В.П. Фурманова и др.), которая предполагает внимательное отношение к слову, к его форме, значению и употреблению в устной и письменной живой речи и осознание значимости родного языка, формирование национального самосознания и общероссийского гражданского осознания. Однако следует отметить, что наряду с термином «культуроведческая компетенция» используется термин «социокультурная компетенция» (Г.Н. Иванова-Лукьянова, М.А. Кормилицына, Т.В. Кочеткова, Л.П. Крысин, СЕ. Никитина, Л.И. Новикова, Е.Ю. Кукушкина и др.). «Приобретение социокультурной компетенции - это становление представлений человека об окружающем мире. Эти представления и их смыслы, сосредоточенные в структурах сознания, являются единством знания, отношения, ценности и функционирования и образуют специфический этнический, национальный образ мыслей» [Кулибина, 1991: 34]. Определение коммуникативной компетенции как оценки значимого потенциала, присущего социальной системе в интерпретации членов той или иной культуры (О. Оссер) приводит к необходимости выделения культуроведческих и лингвокультурологических компонентов.

В методической литературе разграничены понятия «лингвокультуроведческая» и «лингвокультурологическая» компетенции. Лингвокультуроведческая компетенция ориентирована на языковую грамотность и культурологическую осведомленность учащихся, тогда как лингвокультурологическая компетенция нацелена прежде всего на использование лингвокультурологической осведомленности в творческой речевой деятельности. *Лингвокультурологическая компетенция* понимается как система знаний о культуре, воплощенной в национальном языке, личностные качества, приобретаемые в процессе освоения системы культурных ценностей, выраженных в языке и регулирующих коммуникативное поведение носителей этого языка (В.В. Воробьев, С.А. Кошарная, В.А. Маслова и др.).

Термин «лингвокультурологическая компетенция» еще не устоялся, не стал общепринятым для школы. До сих пор в методической литературе, в документах можно встретить разные обозначения этой компетенции: культуроведческая, социокультурная, этнокультурная. Однако суть не в названии, а в осознании словесниками «другого» взгляда на свой предмет, заключающегося в том, чтобы «радикально изменить соотношение в школьном изучении содержательной и формальной сторон языка», чтобы «научить воспринимать язык не как чистую грамматическую схему..., но как спрессованные веками феноменальные стороны философии, истории, духовной культуры народа в целом» [Быстрова, 2001: 41].

Язык играет важнейшую роль в формировании сознания растущего человека, а также в формировании лингвокультурологической компетенции, которая предполагает не только практическое овладение языком и основами лингвистики, но и осознание языка как феномена культуры, культурно-исторической среды, национальной специфики языковой картины мира, национально-культурного компонента значения языковых единиц. Отсюда формирование лингвокультурологической компетенции языковой личности учащихся 5-6 классов должно проходить, на наш взгляд, в рамках системы уроков, решающих не только конкретные методические и общедидактические, психолого-педагогические задачи

Возраст учащихся 10-13 лет относится к лингвокогнитивному уровню развития языковой личности школьников, является фундаментом для формирования прагматического уровня в структуре организации языковой личности.

Следуя цели формирования лингвокультурологической компетенции у учащихся, нами систематически включается в структуру урока материал о русском языке как средстве выражения культуры народа (о самобытности, своеобразии, красоте, эстетической ценности русского языка и русского слова), лексические, лексикографические, этимологические данные, в том



числе и краеведческого характера. В настоящем исследовании лингвокраеведческие тексты рассматриваются как основные дидактические единицы, которые способствуют а) формированию языковой картины мира школьника; б) преодолению межкультурной интерференции (в рамках одной культуры).

Таким образом, включая в программу обучения русскому языку языковые средства, с помощью которых в сознании обучаемого формируются свойства и особенности образа мира, позволяет учащимся в процессе изучения русского языка овладеть:

- языковыми единицами, наиболее ярко отражающими национальные особенности экономики, географии, культуры народа, проживающего в данном регионе;
- реалиями, характерными для культуры данного региона и отсутствующими в другом регионе;
- коннотативной лексикой, отмечающейся по культурно-историческим ассоциациям;
- фоновой лексикой, обозначающей предметы и явления, которые имеют аналоги в русской культуре в целом, но различаются региональными особенностями функционирования форм, предназначения предметов и т.д.

Для реализации лингвокультурологического подхода в процессе преподавания русского языка мы в своей работе используем следующие виды учебной деятельности на уроке:

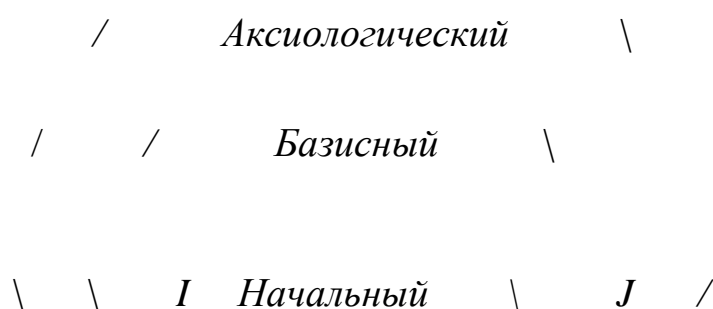
- > самостоятельная работа (например, лингвистический анализ текста краеведческого содержания);
- > индивидуальная (например, сбор сведений о распространенных фамилиях жителей города);
- > групповая (например, «лингвистическая экскурсия» по городу),

> коллективная (например, дискуссия на тему «Нужны ли городу «старые» названия улиц?»).

Рассматривая языковую личность в парадигме «язык - культура» нами были выделены уровни сформированности лингвокультурологической компетенции у учащихся 5-6 классов (см. схему 2).

## Схема 2

### Уровни сформированности лингвокультурологической компетенции у учащихся 5-6 классов



*Начальный уровень.* Учащиеся этого уровня имеют низкий уровень сформированности знаний об истории города, о народных традициях, календарно-обрядовых праздниках; у них небольшой словарный запас; учащиеся допускают речевые ошибки, они могут видеть и фиксировать культурологическую информацию в тексте, но данные наблюдения бывают нечастыми, хотя отмечаются факты особого интереса учащихся к информации краеведческого характера. Данный уровень частично формируется в начальной школе, а в 5-6 классах идет процесс формирования и развития лингвокультурологических знания, умений и навыков, происходит целенаправленное формирование у учащихся установки на получение и реализацию краеведческой информации, формирование познавательного интереса к русскому (родному) языку через приобщение к национальной культуре.

*Базисный уровень.* Учащиеся этого уровня обладают краеведческими знаниями и умеют применять их в практической деятельности; самостоятельно пополняют свои знания; учатся работать с дополнительной литературой краеведческого и культурологического содержания; умеют распознавать, анализировать лингвокультурологическую информацию, заключенную в учебных и художественных текстах, исторических документах, отраженную в речи граждан. На этом уровне формируются умения создания и реализации коммуникативно-речевых ситуаций, происходит развитие познавательного интереса к национальной культуре, выраженной в языке, приобщение личности к общечеловеческим ценностям.

*Аксиологический уровень.* Учащиеся этого уровня обладают обширными теоретическими и лингвокультурологическими знаниями; умеют применять эти знания в своей практической деятельности, умело и творчески включают лингвокультурологические умения и навыки в речь. На данном уровне происходит выявление и развитие креативных способностей и потребностей учащихся, формирование культурных ценностей, индивидуальной системы ценностей и идеалов через приобщение к культуре своего народа.

В процессе нашего исследования мы соотнесли уровни развития лингвокультурологической компетенции ' с уровнями формирования языковой личности, рассмотрели, как модель формирования языковой личности Ю.Н. Караулова работает в процессе развития лингвокультурологической компетенции у учащихся 5-6 классов (см. схему 3).

## Схема 3

**Соотношение уровней формирований языковой личности школьника и  
уровней формирования лингвокультурологической**

**компетенции**

<i>Начальный уровень</i>		<i>Вербально-семантический</i>
<i>Базисный уровень</i>		<i>Лингвокогнитивный</i>
<i>Аксиологический уровень</i>		<i>Прагматический</i>

Первое соотношение (*Начальный уровень - вербально-семантический*) отражает степень владения обыденным языком. У учащихся 5-6 классов на вербально-семантическом уровне формируются лексико-грамматические основы правильной русской речи через приобщение к лексико-грамматическому фонду русского языка. Через элементы, формирующие соотношение (грамматико-прагматические, семантико-синтаксические отношения, а также модели словосочетаний и предложений), происходит целенаправленное формирование у учащихся установки на получение и реализацию краеведческой информации. Воспроизведение предложенных в процессе обучения слов, словосочетаний и предложений с национально-региональным компонентом, узнавание их в тексте, умение реализовать их в речи и есть отражение вербально-семантического уровня языковой личности. На начальном уровне учащиеся должны научиться оперировать структурно-семантическими единицами, распознавать национально-культурный компонент структуры русского языка. Этот уровень рассматривается и в качестве начального в динамическом становлении языковой личности школьника. Следовательно, задача методики на данном уровне - формирование лингвокультурологических знаний, речевых навыков

в разных видах речевой деятельности в пределах стереотипизированных выражений (лингвокультурологических готовностей).

Второе соотношение (*Базисный уровень — лингвокогнитивный*) характеризует интеллектуальную сферу личности школьника, отражает ее языковую картину, культуру через язык, речевую деятельность процессы говорения и понимания. Это соотношение показывает, что базисный уровень, формирования лингвокультурологической компетенции предполагает вход в тезаурусную структуру языковой личности. Вслед за Ю'Н. Карауловым мы указываем на то, что, начиная именно с лингвокогнитивного уровня, следует говорить о становлении языковой личности в аспекте изучаемой проблемы.

В данном исследовании мы не ведем речь о полном, т.е. сформированном лингвокогнитивном тезаурусе в сознании обучаемых, ибо в практическом курсе обучения русскому языку в 5-6 классах эту задачу решить невозможно. Однако считаем необходимым для будущей учебной деятельности формирование у них лингвокогнитивного уровня языковой личности на основе владения определенным набором *базовых* языковых, речевых и лингвокультурологических знаний. В связи с этим мы считаем необходимым говорить о поэтапном формировании языковой личности школьника в плане освоения вербально-семантическим и лингвокогнитивным фондом русского языка.

Третье соотношение (*Аксиологический уровень — прагматический*) выявляет и характеризует мотивы и цели, движущие развитие языковой личности учащихся на базе национально-регионального компонента образования, сформированную систему культурных ценностей. Главными составляющими элементами этого соотношения- являются деятельностно-коммуникативные потребности учащихся, обладающих лингвокультурологическими знаниями умениями и навыками.

Изучение лингвометодической, психолого-педагогической литературы и данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента, позволили

сформулировать критерии сформированности лингвокультурологической компетенции, которые зависят от полноты формируемых качеств, соотношения внешних проявлений и внутренних качеств ребенка.

Для каждого уровня сформированности лингвокультурологической компетенции (*начальный, базисный, аксиологический*) мы выделили три соответствующих критерия: начальный, базисный, аксиологический, которые определялись по количественной и качественной характеристике как суммарная оценка, вытекающая из всех критериев.

Начальный критерий. Учащиеся имеют незначительный запас краеведческих знаний. Они обладают способностью анализировать, сравнивать, сопоставлять языковые факты и культурологическую информацию. Школьники не всегда умеют применить краеведческие знания на практике, допускают грубые ошибки в определении языкового факта в текстах культурологического и краеведческого содержания. Они слабо владеют речевыми нормами общения. Творческие работы учащихся отличает бедность словаря, отсутствие «краеведческой» лексики. Этим школьникам присущи элементарные познавательные потребности. Обучение носит репродуктивный характер: учащиеся выполняют задание только по образцу, получив подробную инструкцию; трудности у них вызывают задания, направленные на развитие творческого мышления работают в группах под руководством учителя или ученика-консультанта.

Базисный критерий. Учащиеся владеют достаточным запасом знаний из истории, культуры родного края; умеют применять полученные теоретические знания на практике: почти безошибочно анализируют культурологическую информацию с точки зрения языка, способны сопоставлять языковые и культурные факты. Учащиеся при выполнении творческих работ используют полученные лингвокультурологические знания, оперируют «краеведческой» лексикой. Для этих школьников характерны выраженные познавательные потребности, исследовательское отношение к материалу. Обучение носит

эвристический характер: учащиеся решают познавательные задачи, творчески подходят к выполнению заданий, учатся работать с архивными документами и другими источниками краеведческой информации. Они испытывают необходимость в помощи учителя, учеников-консультантов, родителей.

Аксиологический критерий. Учащиеся обладают теоретическими и лингвокультурологическими знаниями, способны определять соотношение фактов из языка и культуры, самостоятельно формулировать выводы и обобщения. Умело и творчески умеют применять полученные знания в своей практической деятельности, что проявляется, в первую очередь, в создании нового культуроориентированного текста, где отражены собственные идеалы и ценности. Работы учащихся отличаются правильностью речевого оформления, богатством производной лексики. Отличительной чертой является владение нормами речевого общения. Обучение носит исследовательский характер: у школьников отмечается высокий познавательный интерес, исследовательское отношение к краеведческому материалу; проявляют самостоятельность и творческий подход к своей деятельности

Таким образом, мы пришли к выводу, что лингвокультурологическая компетенция как компонент содержания обучения русскому языку в 5-6 классах средней школы формируется в зависимости от уровня развития структуры языковой личности, что позволяет по-новому рассмотреть систему формирования языковой личности школьника.

Разработанная нами методическая технология процесса обучения русскому языку учащихся 5-6 классов на основе лингвокультурологического подхода подчинена осмыслению отмеченных закономерностей. Обучение русскому языку на основе культуроориентированных лингвокраеведческих текстов способствует не только повышению качества обучения, но и повышению общей культуры школьников и культуры пользования русским языком в учебной и повседневной деятельности.

## **2. 4. Анализ действующих учебных комплексов по русскому языку для 5-6 классов**

Долгое время школьный курс русского языка характеризовался как описательно-классификационный, предполагающий усвоение элементарных знаний о языке в форме определений и правил. Такое изучение языка порождало механическое заучивание теоретического материала, тормозило речевое развитие учащихся.

Сегодня особую важность и значимость приобретает интегрированное изучение языка и национальной культуры, постижение русского языка как материальной и духовной ценности народа, соотношение языка и культуры общества в целом. Одной из целей обучения русскому языку является формирование лингвокультурологической компетенции. Это означает, что учащиеся должны не только усвоить систему определенных знаний, умений и навыков, которая обеспечивает свободное владение русским языком в различных условиях речевого общения, т.е. приобрести необходимую языковую и коммуникативную компетенцию.

На передний план выдвигается задача формирования языковой личности школьника средствами предмета «русский язык» на основе познавательной значимости языка, его коммуникативной функции в аспекте культуры. В решении этой задачи намечаются новые тенденции, которые реализуются в программах и учебниках.

Программы по русскому языку являются главным документом в организации деятельности учителя-словесника. Культурологическая направленность программы может быть обнаружена через объяснительные записки к ним и содержание Программ, направленность на изучение культуры в учебниках и учебных комплексах - через текстовый материал, который помещается в учебниках, а также через систему упражнений, заданий к ним и наглядность.



С целью выявления лингвокультурологической направленности программ и учебников, определения их потенциальных возможностей, позволяющих учителю организовать работу по приобщению к национально-региональной культуре учащихся 5-6 классов, нами был проведен анализ действующих программ и учебников с точки зрения отражения национальной культуры в выбранных объектах.

Мы рассмотрели следующие основные программы для 5-6 классов, которые соответствуют действующим в школах учебникам:

1. Программы общеобразовательных учреждений/Авторы-составители М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Н.М. Шанский и др., под научной редакцией Н.М. Шанского;

2. Программы общеобразовательных учреждений/Авторы-составители В.В. Бабайцева, Л.Д. Чеснокова, под научной редакцией В.В. Бабайцевой;

3. Программы общеобразовательных учреждений/Авторы-составители П.А. Лекант, М.М. Разумовская и др., под научной редакцией М.М. Разумовской и П.А. Леканта.

М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская и Н.М. Шанский в качестве целей обучения русскому языку называют формирование и развитие трех компетенций: языковой, коммуникативной и лингвистической. В «Объяснительной записке» говорится, что содержание школьного курса составляют сведения о современном русском литературном языке. В программе указаны орфографические, пунктуационные и речевые умения и навыки и *не содержится* указания на перечень умений и навыков, ориентированных на историко-культурные особенности русского языка и его специфику как феномена культуры. В данной программе отмечается, что русский язык - это «язык русского народа, который служит средством общения людей, хранения и передачи информации, а также для связи поколений русских людей, живущих в разные эпохи» [Программы, 2007: 3].

В «Объяснительной записке» второй программы (авторы В.В. Бабайцева и Л.Д. Чеснокова) в качестве целей преподавания русского языка определено изучение русского языка и совершенствование русской речи. В данной программе указывается, что язык является средством развития мышления и воспитания учащихся, а также частью национальной культуры народа. Однако ни в содержании программы, ни в перечне умений и навыков *не раскрывается* данное положение о языке как части национальной культуры.

П.А. Лекант и М.М. Разумовская в своей программе целью обучения русскому языку определяют обеспечение языкового и речевого развития учащихся, формирование умений и навыков грамотного письма, рационального чтения, свободного говорения и письма на родном языке. В данной программе, как указывают авторы-составители, «актуализирована эстетическая функция родного языка, которая способствует формированию у учащихся чуткости к красоте и выразительности родной речи, гордости за русский язык и интереса к его изучению» [Программы, 2005: 6]. Данная программа, как и предыдущие, *не ориентируют* на обучение русскому языку в аспекте национальной культуры.

Анализ программ данных трех учебных комплексов показал, что кардинальных различий в их целевых ориентациях не существует. Все они направлены на развитие языковой, лингвистической и коммуникативной компетенции учащихся 5-6 классов; у всех явно выражена практическая ориентация на формирование:

а) предметных умений (на опознавание, анализ, сопоставление, характеристику и группировку изучаемых языковых фактов, проведение различного рода языковых разборов);

б) общеучебных навыков учебно-информационного и учебно-интеллектуального характера (работа с книгой, справочной литературой, словарями и т.д.);

в) коммуникативно-речевых умений, связанных с анализом и продуцированием устной и письменной речи, с обогащением лексического и грамматического строя речи и др.

Таким образом, в основных действующих программах по русскому языку ни в целевых установках, ни в содержании программ не наблюдается отражения и реализации лингвокультурологического подхода к обучению.

Проанализируем теперь соответствующие представленным выше программам действующие учебники по русскому языку для 5-6 классов с точки зрения того, как и в какой степени в них заложены возможности для формирования лингвокультурологических знаний, умений и навыков.

1) Русский язык. Учебник для 5 (6-го) класса общеобразовательных учреждений (2002 г.). Это учебники, подготовленные группой авторов: М.Т. Барановым, Л.Г. Григорян, И.И. Кулибабой, Т.А. Ладыженской, Л.А. Тростенцовой, под научной редакцией Н.М. Шанского, комплект рабочих тетрадей, разработанных Л.А. Тростенцовой, СИ. Невской, П.А. Гагаевым, Л.Б. Фоминой, О.А. Конек, Н.Г. Сорокиной, М.Г. Юрьевой;

2) Русский язык. Учебное пособие для 5 (6-го) класса общеобразовательных учебных заведений (2002 г.). Это учебники («Теория», «Практика»), подготовленные В.В. Бабайцевой и Л.Д. Чесноковой, под научной редакцией В.В. Бабайцевой, учебные пособия по развитию речи «Русская речь» Е.И. Никитиной под научной редакцией В.В. Бабайцевой;

3) Русский язык. Учебное пособие для 5 (6-го) класса общеобразовательных учреждений (2002 г.). Это учебники, подготовленные М.М. Разумовской, СИ. Львовой, В.И. Капинос, В.В. Львовым, Г.А. Богдановой, Н.Н. Сергеевой, под научной редакцией М.М. Разумовской и П.А. Леканта;

Учебный комплекс под научной редакцией Н.М. Шанского отражает структурно-семантическое направление в лингвистике: описывает явления и факты русского языка с точки зрения формы (структуры), значения (семантики) и назначения (функции) употребления в речи. Значительно

## по

широко и разнообразно представлены в учебниках данного комплекса общие сведения о языке. Они содержатся:

- 1) в теоретических сведениях, изложенных в лингвистических текстах упражнений (например, упр.8 (5 кл.), упр. 1 (6 кл.));
- 2) в высказываниях лингвистов, писателей, общественных деятелей о языке (например, упр. 12, 316, 535 (5 кл.), упр. 2, 3, 42 (6 кл.);
- 3) в пословицах, поговорках (например, упр. 11, 157 (5 кл.));
- 4) в исторических комментариях, этимологических справках, иллюстрирующих развивающийся характер языка, связь русского языка с другими славянскими языками, функции и роль языка в жизни человека, общества (например, упр. 275, 305, 617 (5 кл.), упр. 69,75-77, 90, 91(6 кл.)).

Однако, несмотря на достаточное количество материала, помогающего школьникам получить знания о языке как общественном явлении и развивающейся системе, сведения о культуре, истории, обычаях, традициях народа не представлены в данном учебном комплексе. Все это не может не сказаться на формировании лингвокультурологических знаний учащихся.

Учебный комплекс под научной редакцией В.В. Бабайцевой также отражает структурно-семантическое направление в лингвистике. В 5 и 6 классах на этапе изучения вводного курса русского языка учащиеся знакомятся с тем, какую роль выполняет язык в жизни общества, узнают о русском языке как одном из богатейших языков мира. В данном учебном комплексе содержатся следующие материалы о языке: высказывания писателей, ученых, общественных деятелей (упр. 279, 687), пословицы и поговорки, тексты о выразительности, богатстве русского языка, его роли в жизни человека (упр. 10, 22, 168, 321 424, 617 и др.(5 кл.); упр. 1, 5 (6 кл.)), тексты о пользе знаний и значений языка в познании жизни человека (упр. 86, 168, 279, 296, 589 и др. (5 кл.); упр.63, 120, 174, 196, 345, 589 (бкл.)). Эти материалы распределены по классам и по темам неравномерно, а самое

главное, не прослеживается интегрированное изучение языка РІ культуры народа, кроме того, задания к упражнениям не ориентируют учащихся на осмысление содержания высказываний и текстов. Они направлены на формирование учебно-языковых и правописных умений, и использование данных упражнений для формирования лингвокультурологической компетенции, мотивов учебно-познавательной деятельности и ценностных ориентации зависит только от желания учителя.

В учебном комплексе под научной редакцией М.М. Разумовской и П.А. Леканта более полно, чем в предыдущих учебных комплексах, представлено содержание обучения, формирующее лингвокультурологическую компетенцию (но не показана связь языка и культуры, о ней школьнику нужно только догадываться!). Так наряду с общими сведениями о языке (теоретические сведения - упр. 2, 3, 90 (5 кл.), упр.1 (6 кл.); высказывания лингвистов, писателей, общественных деятелей о языке - упр. 6, 10 (5 кл.), упр. 313 (6 кл.); пословицы и поговорки в упражнениях, напр., упр. 4,145 (5 кл.) приводится исторический комментарий, этимологические справки «Возьмите на заметку!», иллюстрирующие развивающийся характер языка, связь русского языка с другими славянскими языками, функции и роль языка в жизни человека, общества.

Таким образом, все рассматриваемые нами учебники в целом ориентированы на освоение обязательного минимума содержания образования для основной школы; имеют явно выраженную практическую ориентацию, связанную с формированием как предметных умений и навыков, так и общеучебных и коммуникативно-речевых. Различия заключаются только в степени и объеме работы, направленной на формирование этих умений и навыков.

Подобная ориентация существует во всех учебниках, преимущественно в разделах «Речь», когда при подготовке к работе творческого характера требуется актуализировать личный опыт учащихся.

Например: «Знаете ли вы герб своего города? Как он выглядит? Если у вас есть возможность, то найдите его и опишите» (УМК под ред. М.М. Разумовской, 6 класс, № 703). Однако в разделах, посвященных языковой системе, таких заданий, как правило, нет.

Задания на установление связей с окружающим миром есть в каждом учебнике, но их мало. Они встречаются преимущественно в упражнениях, связанных с развитием связной речи, когда учащимся, прежде чем создать собственное высказывание, предлагается понаблюдать за окружающей действительностью, собрать материал для сочинения.

Таким образом, проанализировав содержание всех рассматриваемых учебников, мы выделили пять условных групп упражнений. В *первую группу* вошли упражнения, в которых рассматривались концепты *язык, отечество, дом, семья* как духовные, национальные, общественные ценности. Во *вторую группу* были отнесены упражнения, реализующие лингвокультурный потенциал пословиц, поговорок, фразеологизмов, крылатых выражений. *Третья группа* состояла из упражнений со сведениями о жизни и деятельности выдающихся личностей (ученых, писателей, художников и т.п.). *Четвертую группу* составили упражнения с дополнительными лингвистическими сведениями из истории языка. В *пятую группу* вошли упражнения на сопоставление фактов русского языка и других языков, выявляющие особенности культур разных народов.

Результаты анализа учебников представлены в таблице 3, где в процентном отношении от общего числа упражнений показана часть культууроориентированных упражнений.

Таблица 3

**Отражение лингвокультурологической информации в  
учебниках русского языка для 5-6 классов (в %)**

<i>Название учебного комплекса</i>	<i>№гр.</i>	<i>5 кл.</i>	<i>6 кл.</i>
<i>Учебники по русскому языку (5-6 кл.) под ред. Н.М. Шанского</i>	1	7,5	6,3
	2	3,1	5,2
	3	4	6,7
	4	0,7	2,4
	5	-	0,6
<i>Учебники по русскому языку (5-6 кл.) под ред. В.В. Бабайцевой</i>	1	6,1	5,4
	2	4,5	4,2
	3	3	4,4
	4	1,5	2,1
	5	0,7	1
<i>Учебники по русскому языку (5-6 кл.) под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта</i>	1	5,2	6,7
	2	7,9	5,2
	3	9	11,4
	4	4,3	3,3
	5	2	2,3

Как видно из полученных данных, учебники практически не содержат упражнений пятой группы, в них отсутствуют сравнительные сведения о языках и культурах разных народов, которые способствовали бы овладению ценностной картиной мира. К первой группе многие упражнения отнесены лишь благодаря их тематическому соответствию, а не смысловому ценностному содержанию. Например, есть упражнения в данных учебниках, которые включают в себя познавательную информацию о российских городах, но не реализуют воспитательный потенциал (например, упр. 145). Кроме того, во вводных курсах всех рассматриваемых учебников представлены тексты о роли и значении языка в жизни общества и отдельного человека. Однако в своем большинстве они имеют декларативный характер, а задания к ним не предусматривают подробного текстового анализа, поэтому часто работа с

ними на уроках русского языка ограничивается только заданием на выразительное чтение (упр. 231).

При анализе учебников мы рассматривали использование пословиц, поговорок, загадок и отметили тот факт, что учебники В.В. Бабайцевой, Л.А. Тростенцовой, М.М. Разумовской и П.А. Леканта значительно ими обогащены (упр. 32, 74,156), но предлагаемые авторами задания не полностью отражают связь культуры и языка (большинство заданий ориентированы только на решение орфографических и пунктуационных задач, на раскрытие смысла, значения пословиц, поговорок).

В рассмотренных нами учебниках также нет текстов, ориентированных на воспитание уважения к национальным особенностям других народов, помогающих школьникам понять уникальность каждого народа (но прежде всего своего народа!), познакомиться с его вкладом в развитие мировой культуры.

Таким образом, проведенный нами анализ учебных комплексов выявил, что используемые учебники по русскому языку в меньшей степени содержат языковой материал, *целенаправленно* дающий учащимся 5-6 классов представление о ценностях национальной культуры, народных обычаях, традициях. Кроме того, полученные данные показывают: во всех проанализированных нами школьных учебниках отсутствует *система приемов* подачи сведений о культурных ценностях и их значении в жизни человека, не разработана и *система заданий*, в которой лингвокультурный компонент обучения языку находил бы свое отражение, отсутствуют задания, имеющие краеведческую направленность.

Программные художественные произведения, используемые во всех учебниках в виде упражнений и заданий к ним, не раскрывают культурологической ценности данных текстов, а являются лишь иллюстрацией языковых фактов, наблюдений за употреблением отдельных слов, использованием грамматических форм, синтаксических конструкций,



средств связи предложений и частей текста, а также за речеведческими особенностями текстов (стиль, жанр, тип речи)

В учебниках предполагается работа с произведениями живописи (репродукции картин), киноискусства (в основном у Е.И. Никитиной в учебнике «Русская речь»). К сожалению, главная цель таких творческих работ - овладение практическими умениями и навыками (напр., написание сочинения-описания по картине, умение находить в стихотворном и прозаическом тексте изобразительно-выразительные средства языка и т.д.).

Кроме того, проведенный анализ упражнений и заданий всех учебников позволил сделать следующий вывод: текст как хранитель культурного опыта народа в современных учебниках по русскому языку для 5-6 классов представлен крайне скупо, что свидетельствует о необходимости специального отбора дидактического материала этно- и социокультурной тематики, лингвокраеведческого содержания.

Решение обозначенной проблемы мы видим в необходимости корректировки содержания программ и учебников по русскому языку с учетом формирования лингвокультурологической компетенции учащихся наряду с лингвистической и коммуникативной компетенциями, необходимости поиска моделей и форм уроков, разработки методик, позволяющих осуществлять обучение русскому языку на основе *лингвокультурологического подхода с использованием краеведческих текстов.*

## **2.5. Урок развития речи как основная форма организации процесса формирования лингвокультурологической компетенции**

Развитие связной речи учащихся - важнейший аспект обучения родному языку. В последние годы коммуникативному воспитанию школьников предается особое значение. В этом направлении ученые видят залог успешного формирования социально активной личности школьника.

В методике обучения родному языку на смену грамматического направления постепенно приходит коммуникативное направление, то есть на первое место ставится обучение русскому языку как средству общения, обучение речевой деятельности, речевой коммуникации или «языковому существованию». Формирование и развитие коммуникативного направления в школах России связано с именами В.В. Бабайцевой, В.Г. Горецкого, Т.К. Донской, Т.А. Ладыженской, П.А. Леканта, М.Р. Львова, М.М. Разумовской, Т.Г. Рамзаевой и др.

Современная направленность программ на речевое развитие учащихся выдвигает задачу дальнейших методических поисков, связанных с определением места и роли уроков развития речи в системе обучения русскому языку. Это чрезвычайно актуально для всех звеньев школы, поскольку развитие речи является целью обучения и средством формирования языковой личности школьника. «Развитие речи является аспектом изучения русского языка, элементы развития речи вплетаются в каждый урок русского языка» [Львов, 1999: 249]. В системе речевого развития традиционно для средней школы выделяется специальный урок развития связной речи, а в качестве элемента этой системы - «работа по развитию речи, которая проводится на всех уроках изучения школьного курса русского языка, где отрабатываются в соответствии с программой определенные коммуникативно-речевые умения» [Львов, 1999: 249].

Термин «Урок развития речи» в практике не употребляется в типологическом смысле, а отражает содержательную сторону работы.

Уроками развития речи в средней школе традиционно считаются уроки подготовки к сочинению, изложению: сбор и систематизация материала, составление плана, языковая подготовка и прочее. Несмотря на наличие специальных уроков в среднем звене, развитие речи является «аспектом» изучения русского языка, и элементы развития речи вплетаются в каждый урок русского языка: словарная работа, словосочетание и предложение, элементы стилистики и культуры речи, беседы, связные развернутые ответы по грамматике, сочинения и изложения малых форм - все это создает непрерывную систему развития речи учащихся. Частью этой системы являются специальные уроки развития речи.

Таким образом в средней школе равноправно реализованы оба направления в развитии речи и «аспектное», и специальное.

В то же время' речевые курсы типа «Речь и культура общения» (составители Т.А. Ладыженская и Р.И. Сорокина), «Русская словесность» (составитель А.И. Власенков), «Развитие речи» (составитель Е.В. Архипова), появившаяся в последнее время, выдвинули перед методистами проблему разработки технологии специального урока развития речи в школе.

Урок развития речи сродни уроку словесности. Однако есть и различия: курс практической словесности направлен «на овладение как языком, так и литературой». Поскольку на таком уроке «работа строится по преимуществу на текстах, изучаемых в школе художественных произведений, то результатом ее оказывается творческое прочтение программных литературных произведений, глубокое осмысление их формы, а через форму - содержания» [Власенко, 1996: 3]. Между тем, на уроках развития речи ведется работа не только над литературным текстом, не только над восприятием речи - здесь учащиеся создают собственные высказывания в разных формах. Кроме того, на уроке развития речи осуществляется целенаправленная,

систематическая, не «аспектная» работа по обогащению словаря и грамматического строя речи учеников, а также акцентируется внимание на воспитании культуры речи, культуры общения.

Таким образом, задачи урока развития речи шире, чем урока словесности, поскольку охватывают более широкий круг проблем. Уроки развития речи, разработанные нами, построены на лингвокультурологическом материале, отражающем жизнь и быт русского народа и Белгородского региона, что соответствует требованиям Государственного образовательного стандарта [Государственные образовательные стандарты в системе общего образования, 2002:199].

В качестве лексического материала на уроках развития речи мы предлагаем использовать краеведческий текст, руководствуясь мыслью о том, что текст - главная дидактическая единица обучения. На уроке развития речи нами мы используются тексты, включающие в себя регионимы, слова, имеющие национально-культурную специфику значения. Особенностью таких уроков является интеграция грамматической и краеведческой тем (например, в 6 классе грамматическая тема: «Слово и его значение», а краеведческая — «Белгородские ремесленники»). Основная трудность разработки таких уроков развития речи связана с отбором материала, составлением и адаптацией текстов. Предлагаем следующую тематику текстов в 5 классе: «Старинный костюм белгородки» «Посуда в доме моей бабушки», «Письмо губернатору Белгородчины», «Улица, на которой я живу», «Знаменитые люди Белгородчины», «Святыни Белгородчины», «Прохоровское поле» и др. (Приложение 1). Уроки, построенные таким образом, способствуют формированию национального самосознания школьников.

Работа с краеведческим текстом оживляет процесс обучения школьников, формирует познавательный интерес к предмету, и, кроме того, на таких уроках учащиеся пользуются родным языком не только как средством общения, но и средством познания мира и себя в нем, учатся

грамотно, активно и творчески владеть всеми видами речевой деятельности на родном языке. Соединение краеведческого материала с обучением русскому языку не только обогащает школьников знаниями о культуре, традициях и обычаях народа, но и помогает донести до детей глубину, богатство, благозвучие, творческую неповторимость родного языка.

Таким образом, системное и целенаправленное использование краеведческого, лингвокультурологического материала на уроках развития речи является одним из эффективных средств приобщения школьников к национальной культуре, развития национально-культурной специфики речевой деятельности учащихся 5-6 классов, что в целом способствует формированию лингвокультурологической и коммуникативной компетенции.

Программа «Речь и культура общения» 5, б класса (Составитель Ладыженская Т.А. и Сорокина Г.И.) предлагает ведение уроков развития речи 1 раз в неделю. На любом уроке развития речи по этой программе в центре речевая деятельность во всех ее проявлениях: аудирование, говорение, чтение, письмо. На каждом уроке учитель планирует и объявляет учащимся две темы - грамматическую и речевую, ставит перед учащимся цели по усвоению \* грамматического (языкового) материала и по формированию новых речевых умений и навыков. Следовательно, потребность в специальном уроке развития речи в 5-6 классах становится настоятельной необходимостью. В связи с этим представляется актуальным вопрос о специфике таких уроков, по сравнению с другими разновидностями уроков русского языка, о разработке типологии и структуры урока.

Специфика уроков развития речи заложена уже в самом названии: приоритет здесь отдается развитию языковой личности школьника. Кроме того, она проявляется в целях содержания, а так же в методах и приемах обучения.

Вслед за Архиповой Е.В. мы выделяем следующие специфические цели урока развития речи:

- обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся; обучение нормам языка и их использование в речи;
- формирование коммуникативной компетенции и развитии языковой личности, совершенствование коммуникативных умений;
- обучение навыкам культуры речи и речевого общения;
- развитие основных видов речевой деятельности: говорения, письма, слушания и чтения;
- развитие мышления и формирование процессов мыслительной деятельности (анализа, синтеза, абстракции и обобщения) средствами языка, используемыми в речи;
- знакомство с основными речеведческими понятиями как теоретической основой обучения языку и развития речи.

Нами определены следующие основные задачи уроков развития речи лингвокраеведческого наполнения:

- 1) обогащение словарного запаса школьников за счет местного языкового материала;
- 2) расширение знаний учащихся об истории, культуре, традициях города, региона, области, села;
- 3) показ феноменальности родного языка, раскрытие путей языкового взаимообогащения.

Структура урока развития речи соответственно диктуется целями и содержанием учебных задач и речевых ситуаций. В лингводидактике выделяют следующие общие структурные элементы:

- введение в речевую ситуацию и создание мотивации речи;
- определение учебной задачи, нахождение способов и алгоритмов ее решения;
- организация учебной и речевой деятельности по восприятию или по рождению высказываний в устной и письменной форме;

- контроль и анализ с последующей корректировкой созданных высказываний и текстов; выводы и обобщения относительно достигнутых целей речи [Архипова, 2000: 27].

В практике нашей работы урок, построенный на использовании лингвокраеведческих текстов, состоит из следующих этапов:

■ **целеполагание:** ученики обсуждают тексты и задания с учителем, получают дополнительные инструкции по выбору и выполнению задания;

■ **планирование:** школьники вникают в содержание и идею текста; размышляют над способом выполнения заданий; вместе с учителем вырабатывают план действий;

■ **исследование текста:** учащиеся отвечают на вопросы учителя или самостоятельно работают над содержанием текста, определяют его структуру, тему, идею и т.д.

■ **дискуссия:** учащиеся обсуждают, анализируют, добавляют, корректируют наблюдения по тексту;

■ **итоговая творческая работа:** учащиеся обобщают материал в устной или письменной форме (выразительное чтение, пересказ, сочинение-миниатюра).

В условиях классно-урочной системы текст культурологической направленности становится стимулом для обсуждения различных проблем и предоставляет необходимый фактический и языковой материал для создания собственного речевого высказывания; развивает диалогическую и монологическую речь учащихся; формирует умение рассуждать на предложенную тему, приводить собственные доводы, формулировать выводы, что является немаловажным для подготовки к итоговой аттестации и единому государственному экзамену. Кроме того, как показывает опыт, выпускники демонстрируют низкий уровень сформированности лингвокультурологических знаний и умений при выполнении части С единого государственного экзамена. На уроках, где в качестве лексического материала используется

краеведческий текст, работа над ним, напрямую связана с подготовкой к выполнению части С единого государственного экзамена (определение темы, проблемы, стиля, типа речи и т.д.), кроме того, учащиеся учатся грамотно, активно и творчески владеть всеми видами речевой деятельности, пользуются языком не только как средством общения, но и средством познания мира и себя в нем. В этой связи усиливается культураносная и личностно-формирующая направленность уроков русского языка и развития речи.

Следовательно, на сегодняшний день становится наиболее актуальным и значимым проведение таких уроков развития речи в 5-6 классах. Мы считаем, что если начать целенаправленную подготовку к итоговой аттестации и ЕГЭ учащихся уже с 5-6 классов, то учащиеся не только будут к нему готовы практически, но и снимется та эмоциональная нагрузка, которую сегодня испытывают выпускники в преддверии подобной аттестации. А для того, чтобы уроки русского языка и развития речи стали интересными, а знания, приобретаемые на них - нужными, задания по морфологии, орфографии и синтаксису, а также задания, формирующие умения анализировать текст, аргументировать свое мнение по проблеме, проводить сопоставительный анализ текстов, предлагаются с использованием краеведческого материала в подобранных текстах.

В качестве иллюстрации приведем эпизоды таких уроков:

1) При изучении темы в 5 классе «Понятие о тексте и его частях» (краеведческая тема «Знаменитые люди Белгородчины»), учащимся предлагался такой краеведческий текст и специально разработанные задания по типу А:

Прочитайте предложения и выполните задания.

А. Белгородский государственный академический театр с гордостью носит имя М.С. Щепкина.

Б. Михаил Семенович Щепкин - великий артист, с именем которого связана целая эпоха в истории отечественного театра.

В. Взгляните на афишу, выберете спектакль по вкусу и приходите в театр...

Г. Память о нем бережно хранят земляки.



А.8. В какой последовательности нужно расположить предложения, чтобы получился текст? 1) Б, А, В, Г. 2) В, А, Б, Г. 3) Б, Г, А, В. 4) Б, В, А, Г.

А.9 В каком предложении подлежащее и сказуемое выражено одной частью речи? 1) А, 2) Б. 3) В. 4) Г.

АЛО.Какая характеристика соответствует предложению В?

- 1) повествовательное, невосклицательное
- 2) вопросительное, невосклицательное
- 3) побудительное, невосклицательное
- 4) побудительное, восклицательное

2) На уроке «Повторение и обобщение изученного по лексике и фразеологии» в 6 классе в качестве лексического материала мы использовали стихотворение белгородского поэта В. Молчанова «Белгородские улицы»:

Живет всегда в нас память о былом	Пусть нет у нас Садового кольца,
И не уходит прошлое в преданье,	Зато весенний сад красив и молод.
К березкам в нашем парке	И к белым кручам лентою Донца
городском	Привязан крепко-накрепко мой
Иду с тобой, мой город, на	город,
свиданье.	Живет всегда в нас память о былом,
Где раньше были тихие дворы -	И не уходит прошлое в преданье:
Звучит баян, под вечер оживая.	Березки в нашем парке городском
И светится до Харьковской горы	И новых улиц старые названья...
Былая слобода моя Жилая.	

Учащимся были предложены следующие задания: •Внимательно прочитать выражением прочитайте стихотворение. •Какое настроение у вас возникло при прочтении/прослушивании этого стихотворения?

•Ведущей в стихотворении является тема (выберете правильный вариант ответа): 1) памяти; 2) дружбы; 3) свободы; •Какова идея данного стихотворения?

•Как вы понимаете выражение «и новых улиц старые названья»? •Какие «старые» названия улиц нашего города вы знаете? Считаете ли вы правильным переименовывать улицы города? Почему?

•Проведите лексическую работу в стихотворном тексте:

- 1) Выявите устаревшие слова и неологизмы, заимствованные слова, объясните их, определите их роль в данном тексте.

- 2) Найдите слова, употребляющиеся в переносном смысле.
- 3) Какое чувство или настроение передают повторяющиеся слова?
- 4) Определите, какая часть речи наиболее употребительна в стихотворении? Почему?
- 5) Найдите в стихотворении синонимы, антонимы, омонимы, объясните их роль.

•Еще раз внимательно прочитайте стихотворение и кратко запишите свое понимание основного содержания стихотворения.

Конечно, идеальным способом реализации лингвокультурологического подхода будет проведение специального урока развития речи. В качестве подготовки к таким урокам эффективны этимологические и этно-филологические «минутки», «пятиминутки» — «Интересное о родном крае». Например, на таких «минутах» в 5 «А» классе школы № 43 г. Белгорода нами предлагался структурно-семантический анализ микротопонимов города (улицы, переулки, бульвары и т.д.), сравнение украинизмов с русскими аналогами.

В основе содержания обучения на уроках развития речи лежит система речеведческих понятий - система теоретических знаний о речи, ее формах, видах, свойствах. Введение в содержание урока практических и познавательных речевых задач краеведческого содержания - еще одна характерная черта таких уроков.

Например, в 5 классе (грамматическая тема «Письмо», краеведческая тема «Письмо губернатору Белгородчины (или мэру города Белгорода)» в канун новогодних праздников учащимся предлагалось задание написать губернатору или мэру письмо-просьбу, письмо-пожелание, письмо-размышление.

Решение таких практических задач в соответствии с речевой ситуацией способствует развитию познавательных потребностей у учащихся, формированию у них положительной мотивации к овладению речевыми умениями, обеспечивает осознанное усвоение знаний.

Текст краеведческого содержания, отсутствие правил в традиционном понимании, замена готовых определений системой вопросов и заданий к

тексту, составление алгоритмов и памяток позволяют подвести ребенка к самостоятельным обобщениям и выводам. Преобладание упражнений

поискового и творческого характера способствует активизации мыслительной и речевой деятельности учащихся.

Например, в 6 классе при изучении темы «Общеупотребительная и диалектная лексика» (краеведческая тема «Костюм белгородки») учащимся предлагается сначала рассмотреть женский костюм, а потом прочитать текст «Костюм белгородки» и выполнить задания к тексту: 1) Выпишите из текста слова, которые вам не известны; 2) Рассмотрите костюм белгородки еще раз и попытайтесь объяснить значение неизвестных слов; 3) Какие это слова? 4) Приведите из текста примеры общеупотребительных слов; 5) Расскажите о костюме белгородской женщины, сначала используя диалектные слова, а потом без них. Сравните получившиеся тексты.

На уроках развития речи, где в качестве лексического материала выступает текст краеведческого содержания, характерным является эвристический, исследовательский способ усвоения знаний. Новые знания открываются ученикам самостоятельно в процессе наблюдения за речью (образцовыми текстами). Наблюдение формирует общеучебные умения анализировать, сравнивать, делать выводы и способствовать развитию мышления. Учащиеся выполняют не воспроизводящую, а преобразующую деятельность на уроке. Кроме того, на таких лингвокультурноориентированных уроках в сравнении с традиционными уроками русского языка, изменяется характер взаимодействия учащихся и учителя. Роль учителя заключается не только в управлении познавательной и речевой деятельностью ребенка, организации совместного поиска и решения познавательных задач, создании речевых ситуаций с высоким развивающим потенциалом, но и в посредничестве между языком и культурой, в приобщении учащихся к национальной и общемировой культуре, к духовным богатствам, хранимым языком. Ребенок выступает субъектом разнообразных видов речевой деятельности в рамках учебных речевых ситуаций, соотносит знания, получаемые на школьных уроках, с опытом повседневной жизни, в результате

осознает свое место, кроме того, усваивая язык, школьник не только познает мир путем накопления суммы знаний о нем, но и приобретает ценностные ориентиры, становится хранителем и творцом культуры.

Таким образом, урок развития речи в 5-6 классах на основе лингвокультурологического подхода как разновидность урока русского языка характеризуется спецификой целей, содержания обучения, а также особенностями взаимоотношений учителя и ученика. Нами предлагается система уроков развития речи с использованием краеведческого материала, которая органично вплетается в существующую программу по русскому языку и не меняет, а дополняет ее. Введение такого специального урока в систему обучения позволяет успешно реализовать лингвокультурологический подход к обучению языку, а также способствует эффективному развитию речи учащихся, формирует лингвокультурологическую компетенцию.

## **2.6. Соотношение лингвокультурологических знаний, умений и навыков в процессе обучения русскому языку в 5-6 классах**

Специфическим процессом познания действительности, языковой картины мира является обучение русскому (родному) языку. Это самый важный способ получения и передачи языкового, общественно-исторического, социокультурного опыта другому человеку в специально организованных условиях семьи, школы, лингвокультурного сообщества.

На сегодняшний день приоритетной задачей обучения в основной школе является развитие речевой и мыслительной деятельности учащихся; коммуникативных умений и навыков, обеспечивающих свободное владение русским литературным языком в разных сферах и ситуациях общения; готовности и способности к речевому взаимодействию и взаимопониманию, потребности в речевом самосовершенствовании. Именно поэтому содержание обучения в 5-6 классах составляет освоение знаний о родном языке, его устройстве и функционировании в различных сферах и ситуациях общения; о стилистических ресурсах, основных нормах русского литературного языка и речевого этикета. В 5-6 классах происходит интенсивное обогащение словарного запаса школьников и расширение круга используемых ими грамматических средств. Именно возраст учащегося является базовым для формирования лингвокультурологической компетенции учащихся, для вживания в культуру народа через познание его языка.

Программа по русскому языку определяет круг знаний, речевых умений и навыков учащихся, которые должны формироваться в процессе обучения в связи с изучением фонетики, грамматики, правописания и развития речевой деятельности.

**Знания** — это система ориентиров, позволяющая успешно осуществлять деятельность, это понимание, сохранение в памяти основных фактов науки и теоретические обобщения - понятия, правила, законы и т.д.  
Владение

языковым и речевым материалом, знание правил оперирования этим материалом является продуктом деятельности учащихся в процессе обучения русскому языку [Зимняя, 2000: 234].

Лингвокультурологические знания представляют собой обобщенный опыт, отраженный в сознании в языковой форме (в форме отдельных слов, словосочетаний, фразеологизмов, пословиц, поговорок, художественных и краеведческих текстов). К лингвокультурологическим относятся знания истории страны (края, города, села, улицы), знание традиций, обычаев народа (края), знания особенностей разговорной речи жителей (города, села, области), бытовой жизни людей.

Главной движущей силой процесса обучения, является «движение от незнания к знанию», т.е. это своеобразное разрешение противоречия между выдвигаемыми в ходе обучения познавательными и практическими задачами и наличным уровнем, знаний, умений, навыков школьников [Фролов, 1995: 19]. Основные этапы процесса обучения: постановка познавательной задачи и осознание ее учащимися, восприятие новой информации, осмысление, < запоминание, применение знаний.

Известно, что быстрее и легче приобретаются те знания, к которым проявляется интерес и которые могут быть реализованы в других видах деятельности, на практике. Как справедливо заметила Л.П. Федоренко, «усваивая знания о той или иной стороне жизни общества или природы, учащиеся должны усвоить и форму речи, с помощью которой усваиваются соответствующие знания; только в этом случае знания могут оказаться полноценными» [Федоренко, 1984: 27]. Обращение к региональным языковым особенностям на уроке и во внеурочной деятельности, на наш взгляд, создает эффективные условия для такого усвоения.

Усвоение лингвокультурологических знаний происходит от одной ступени обучения к другой, представляет собой непрерывный процесс, основанный на полученных знаниях по истории, географии, личном опыте

учащихся. Важным для усвоения знаний является его заключительный этап применения - использование знаний на практике.

На основе приобретенных лингвокультурологических знаний у учащихся 5-6 классов формируются умения и навыки. Это неотъемлемые составные части обучения русскому языку в лингвокультурологическом аспекте.

Умения и навыки - это знания в действии. Чтобы использовать знания, нужно уметь это делать, нужно обладать такими способами деятельности, которые совершенствуясь, принесут большой эффект. А.А. Леонтьев отмечал, «чтобы полноценно общаться, человек должен располагать целым рядом умений: во-первых, уметь ориентироваться в условиях общения, во-вторых, уметь анализировать свою речь, правильно выбрать содержание акта общения, в-третьих, найти адекватные средства для передачи этого содержания, в-четвертых, уметь обосновывать обратную связь» [Леонтьев, 1981: 33].

Умения - это развивающиеся в процессе обучения «психические свойства личности, которые, с одной стороны, выступают как результат ее активной учебно-познавательной деятельности, а с другой - обуславливают высокую степень успешности этой деятельности» [Фролов, 1996: 13]. Это, такой способ действия, который, в отличие от навыка, рассчитан на применении не в тех условия, в которых был сформирован, например, овладев умением составлять план, пятиклассник может составить план любого текста.

Таким образом, умение включает в себя комплекс действий, который обладает достаточной гибкостью, необходимой для того, чтобы учащийся каждый раз в новых условиях был способен их производить. Естественно поэтому и знания, используемые в умениях должны обладать большей гибкостью, широтой, подвижностью.

Под *лингвокультурологическими умениями* мы понимаем способность обучающегося анализировать, «расшифровывать» лингвокультурологическую информацию, заключенную в языковых знаках; творчески использовать. Основу лингвокультурологических умений, на наш взгляд, составляют



коммуникативные умения языковой личности школьника, формируемые на базе краеведческих текстов.

Таким образом, лингвокультурологическое умение включает в себя комплекс речевых действий, который обладает достаточной гибкостью, необходимой для того, чтобы учащийся каждый раз в новых условиях речевой ситуации был способен их производить.

Рассматривая умения как развивающиеся в процессе обучения способности, как приобретенную человеком способность целенаправленно и творчески пользоваться знаниями в процессе теоретической и практической деятельности, ряд исследователей (И.А.Зимняя, Н.В. Кузьмин, К.К. Платонов, С.Ф. Шатилов и др.) характеризуют тем самым высокую степень успешности и результат активной учебно-познавательной деятельности учащихся.

Навыки - это учебные действия, приобретаемые в результате многократного выполнения. Рассматривая навык и умение с точки зрения теории речевой деятельности, разработанной Л.С. Выготским и его школой, можно утверждать, что навык - это доведенные до автоматизма речевые действия и операции (способности совершать операцию/речевые действия), а умение - способность использовать навыки для совершения действия в различных условиях. *Лингвокультурологический навык* обеспечивает культурологическую направленность внимания обучающегося в процессе восприятия и порождения речи на содержание высказывания и обладает такими свойствами, как стабильность, пластичность, прочность, обеспечивающими перенос навыка на сходные речевые ситуации и его дальнейшее совершенствование, иначе говоря, это особое умение учащихся видеть, чувствовать, анализировать и в последствии творчески использовать краеведческую информацию текста для выражения собственных мыслей в любой речевой ситуации.

Своеобразие лингвокультурологических знаний умений и навыков не устраняет их взаимосвязи. При образовании навыка знания более статичны,

они рассчитаны на использование их в какой-то постоянной ситуации. Умение предполагает хорошую ориентировку в новых условиях и выступает не как простое стереотипное повторение прошлого опыта, а включает в себя

известный элемент сообразительности нового подхода к решению

поставленных задач. Например, лингвокультурологические знания о

происхождении названий улиц, переулков, площадей родного города

позволяют учащимся сформировать умения характеризовать микротопонимы других городов России. Важной особенностью умений, как отмечал

А.А. Леонтьев, является творческий характер и связь умений с мышлением, воображением, эмоциями, что, на наш взгляд, особенно характерно для лингвокультурологических умений и навыков.

Одной из главных целей обучения русскому языку является

формирование важнейших общеучебных умений и навыков, в основе которых задействованы все виды речемыслительной деятельности. В этой связи мы считаем целесообразно рассмотреть соотношение общеучебных и

лингвокультурологических умений и навыков, поэтому выделим следующие умения и навыки, формируемые у учащихся 5-6 классов в процессе обучения русскому языку (см. таблицу 4).

**Таблица 4**

**Соотношение общеучебных и лингвокультурологических умений и навыков**

	<b>Общеучебные умения и навыки</b>	<b>Лингвокультурологические умения и навыки</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

<b>Коммуникативные</b>	Владение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка в жизненно важных для учащихся сферах и ситуациях общения.	Креативное использование лингвокультурологических знаний в различных ситуациях общения.
------------------------	--	---

1	2	3
<b>Интеллектуальные</b>	Сравнение и сопоставление, соотнесение, синтез, обобщение, абстрагирование, оценивание и классификация.	Воспринимать, различать, анализировать лингвокультурологическую информацию, заключенную в языковых знаках.
<b>Информационные</b>	Умение осуществлять библиографический поиск, извлекать информацию из различных источников.	Умение работать с текстом краеведческого содержания, выделять факты и явления культуры в языке, в художественных текстах, в поэтическом слове, в пословицах и поговорках.
<b>Организационные</b>	Умение формулировать цель деятельности, планировать ее, осуществлять самоконтроль, самооценку, самокоррекцию.	

Лингвокультурологические умения тесно связаны с лингвистическими, так как знания о культуре народа родного языка приходят вместе с лингвистическими знаниями в силу кумулятивной функции языка (см. таблицу 5).

Таблица 5

**Соотношение общих и лингвокультурологических умений в процессе изучения раздела «Орфоэпия» в 5 и 6 классе по программе М.М. Разумовской**

<b>й</b>	<b>cs s s e-</b>	<b>Раздел курса</b>	<b>Знания</b>	<b>Умения</b>	
				<b>Общие</b>	<b>Лингвокультурологические</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
Под ред. М.М. Разумовской			Знать, что изучает орфоэпия, владеть основными тфминами, орфоэпическими нормами	Умение анализировать звуки, слышать особенности в разных позициях (сильной/слабой), умение работать с орфоэпическим словарем	Умение различать взрывное и южнорусское фрикативное [Г] в сильной и слабой позиции.

1	2	3	4	5	6
о о ч/-> Мн <sup>41</sup>	ss S о 1 S S 5 Он о	К со а О	Знать, что изучает орфоэпия, владеть основными терминами, орфоэпическими нормами	Умение анализировать звучащее слово, слышать его особенности как в чужой, так и в своей речи, умение определять выбор ударения с учетом морфологических особенностей у сущ.-ных с предлогом, кратких прилагательных и причастий, деепричастий, глаголов. Развитие и совершенствование орфоэпических умений.	Умение выразительно читать текст краеведческого содержания, соблюдая нормы произношения выделять факты и явления культуры в языке, в художественных текстах, в поэтическом слове, в пословицах и поговорках.

Систематическое использование на уроках русского языка лингвокраеведческих текстов раскрывает перед учащимися 5-6 классов-возможность совершенствования орфоэпических, орфографических, морфологических, пунктуационных знаний, умений и навыков (пользоваться различными видами словарей; применять орфографические и пунктуационные нормы при создании и воспроизведении текстов; использовать лексическую и грамматическую синонимию с целью совершенствования собственного речевого высказывания); применять в практике речевого общения основные орфоэпические, лексические, грамматические нормы современного русского литературного языка; соблюдать нормы речевого этикета в различных сферах общения.

Таким образом, русский (родной) язык, выполняя определяющую роль в формировании и совершенствовании общеучебных умений и навыков, в основе которых - речемыслительные способности, нацелен на понимание, сохранение и передачу национально-культурного достояния народного языка и культуры страны.

**ВТОРОЙ ГЛАВЕ**

1. В рамках лингвокультурологического подхода образование рассматривается не только как средство накопления знаний и формирования необходимых навыков у учащихся, но и как важнейший компонент культуры и основной путь её передачи подрастающему поколению. Воспитание и обучение школьника как субъекта национальной культуры строиться с учетом индивидуальных и возрастных особенностей развития.
2. Системное обучение родному языку начинается с 5-го класса (с 10 лет), и является наиболее благоприятным возрастом для соизучения языка и культуры, когда происходит «схватывание» культуры, культурных норм и ценностей», их оценка и выработка позитивного/негативного отношения к феномену культуры. Все формы духовного и социального мира ориентируют школьников этого возраста в многообразие факторов окружающей жизни, дают ключ к интерпретации, обеспечивают взаимопонимание в рамках социокультуры.
3. Формирование лингвокультурологической компетенции у учащихся для 5-6 классов происходит успешно в процессе обучения русскому языку, если ключевым моментом урока является речевая ситуация, когда учащихся поставлен в условия, вызывающие необходимость использования знаний лингвокультурологического характера.
4. Освоение ребенком национально-культурной специфики речевой деятельности является своеобразным процессом «включения» в культуру через познание языка, овладение речевой деятельностью как способом познания действительности, языковой картины мира.
5. Анализ программ, учебных комплексов 5-6 классов выявил, что ни в целевых установках, ни в содержании программ лингвокультурологический подход к обучению не находит должного применения: а) учебники по русскому языку в меньшей степени содержат языковой материал,

*целенаправленно* дающий учащимся представление о ценностях национальной культуры, народных обычаях, традициях; б) отсутствует система приемов подачи сведений о культурных ценностях и их значении в жизни человека; в) отсутствуют задания, имеющие краеведческую направленность.

6. Наиболее актуальной и значимой на сегодняшний день является проблема корректировки содержания программ и учебников по русскому языку с учетом формирования лингвокультурологической компетенции учащихся наряду с лингвистической и коммуникативной компетенциями, необходимости поиска моделей и форм уроков, разработки методик, позволяющих осуществлять культурологический подход на основе лингвокраеведческих текстов.
7. Урок развития речи в 5-6 классах как разновидность урока русского языка характеризуется спецификой целей, содержания, технологии обучения, а также особенностями взаимоотношений учителя и ученика<sup>1</sup>. Введение специального урока в систему обучения позволяет успешно реализовать лингвокультурологический подход к обучению языку и способствует эффективному развитию речи учащихся, а также формирует лингвокультурологическую компетенцию.
8. Усвоение лингвокультур о логических знаний, формирование лингвокультурологических умений и навыков представляет собой непрерывный процесс, основанный на полученных знаниях по русскому языку, истории, географии, литературных текстах, на личном опыте учащихся.

## ГЛАВА III

### **ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В 5-6 КЛАССАХ**

#### **3.7. Уровень сформированное™ лингвокультурологической компетенции у учащихся 5-6 классов (на материале констатирующего эксперимента)**

Опытно-экспериментальное обучение русскому языку учащихся 5-6 классов, направленное на формирование у школьников лингвокультурологической компетенции состояло из 3 этапов (констатирующего, обучающего, контрольного экспериментов) и проходило на базе средней школы № 43 г. Белгорода и Головинской средней общеобразовательной школы Белгородского района в 2005-2006, 2006-2007 и 2007-2008 учебных годах.

На первом этапе — *констатирующий эксперимент* — исследовательская работа проводилась с целью выявления уровня сформированности лингвокультурологической компетенции у учащихся 5-6 классов. В ходе констатирующего эксперимента исследование осуществлялось в следующих направлениях:

**а) проанализирована практика реализации лингвокультурологического подхода в обучении русскому языку учащихся 5-6 классов школ Белгородской области, рассмотрены традиционные и инновационные подходы.** Проведенный анализ позволил выявить, что в настоящее время в Белгородской области уделяется большое внимание проблемам лингвокультурологии (Н.Ф. Алефиренко, С.А. Кошарная, И.И. Жиленкова, Т.В. Самосенкова и др.) и реализации национально-регионального компонента



в преподавании русского языка (В.В. Демичева, Г.А. Дручинина, О.И. Еременко, Л.М. Курганская, Т.Ф. Новикова, Н.А. Туранина, Т.В. Яковлева и др.).

В рамках реализации национально-регионального компонента в образовании для общеобразовательных учреждений г. Белгорода и Белгородской области рекомендовано учебное пособие «Белгородоведение». Однако, представленный в пособии краеведческий материал из истории, географии, экономики, литературы, культуры родного края позволяет проводить уроки по всем учебным предметам, кроме русского языка, поскольку тексты пособия не содержат сведений об особенностях южно-русского говора, о современной языковой ситуации в регионе и не адаптированы в соответствие с программным материалом по русскому языку для учащихся 5-6 классов. Учителями школы № 20 г. Белгорода в 2004 году подготовлена и издана комплексная программа непрерывного краеведческого образования «Люби, познавай и преобразуй свой край», в которой, к сожалению, также нет специальной программы по русскому языку и региональной языковой ситуации. С 2004-2005 учебного года белгородские словесники работают по следующим программам элективного интегративного\* курса для профильных классов (10-11 кл.), разработанным белгородским методистом Т.Ф. Новиковой: 1) «Социо- и этнокультурный компонент региональных программ по русскому языку»; 2) Элективный интегрированный курс «Язык, культура, общество»; 3) Элективный курс «Стилистика и культура речи: региональный аспект».

Выявленные положительные и отрицательные моменты в осуществлении обучения учащихся в рамках лингвокультурологического подхода позволяют определить резервы эффективного обучения языку на фоне изучения культуры.

**б) посещены и анализированы уроки русского языка в 5-6 классах.** Анализ уроков русского языка средней школе № 43 г. Белгорода и Головинской средней школы показал, что 1) учителя не всегда могут

обеспечить мотивационную готовность и положительный эмоциональный настрой учащихся на работу; 2) не всегда на должном уровне продумывают план проведения уроков с точки зрения формирования лингвокультурологической компетенции, т.е. не всегда включают этапы урока, характерные для уроков лингвокраеведческого наполнения (целеполагание, планирование, дискуссия, итоговая творческая работа); 3) отобранный учебный материал не связан с субъективным опытом учащихся; 4) учителя-словесники не используют краеведческий материал на уроках (в том числе и на уроках развития речи), а также для подготовки к итоговой аттестации и ЕГЭ; 5) не всегда очевидна практическая направленность учебного материала, его значение для формирования творческих способностей учащихся и развития языковой личности.

**в) выявлены объективные и субъективные трудности соизучения языка и культуры учащимися 5-6 классов с помощью методов исследования (наблюдение, беседа, педагогический эксперимент).**

В констатирующем эксперименте приняли участие 103 учащихся (10-13 лет, младшие подростки): экспериментальную группу составили 52 учащихся (в нее вошли учащиеся 5«А» и 5 класса сельской школы), контрольную группу - 51 человек (в нее вошли учащиеся 5 «Б» и 5 «В»).

На этапе констатирующего эксперимента нами были проведены следующие исследования:

1) анализ письменных работ учащихся, направленный на определение уровня сформированности лингвокультурологической компетенции;

2) анализ результатов выполнения заданий, проверяющих уровень лингвокультурологических знаний учащихся;

3) анализ умений учащихся работать с краеведческими источниками и использования полученных знаний в практической деятельности на уроке;

4) анализ ошибок, допущенных учащимися в ходе констатирующего эксперимента.

## **1. Анализ письменных работ учащихся, направленный на определение уровня сформированности лингвокультурологической компетенции.**

Проанализируем констатирующий этап эксперимента, проведенный в экспериментальной группе (52 человека) в конце I четверти обучения (5 «А» и 5-м классе сельской школы).

Для определения уровня сформированности лингвокультурологической компетенции нами была разработана система оценивания письменных работ учащихся (см. таблицу 6), которая соответствует школьной пятибалльной системе оценок и учитывает критерии оценивания части С ЕГЭ. При анализе письменных работ учащихся особое внимание мы уделяли содержанию и речевому оформлению работы, поэтому в нашей системе нет оценки за соблюдение орфографических и пунктуационных норм, поскольку она не является значимым показателем сформированности лингвокультурологической компетенции, но оценка за грамотность учитывается и выставляется по числу допущенных учеником орфографических и пунктуационных ошибок в соответствии с нормативами.

**Таблица 6**

### **Система оценивания письменных работ**

<b>Оценка Уровень</b>	<b>Основные критерии оценки (содержание и речь)</b>
«5» Аксиологический уровень	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Содержание работы полностью соответствует теме.</li> <li>2. Использование краеведческой информации. Фактические ошибки отсутствуют.</li> <li>3. Содержание излагается последовательно. В работе нет нарушений абзацного членения текста. Логические ошибки отсутствуют</li> <li>4. Работа отличается богатством словаря, наличием краеведческой лексики, разнообразием используемых синтаксических конструкций, точностью словоупотребления.</li> <li>5. Достигнуто стилевое единство и выразительность текста.</li> <li>6. Работа учащегося характеризуется креативностью.</li> </ol>

	7.В целом в работе допускается 1 недочет в содержании и <sup>1</sup> Г-2 речевых недочета.
«4» Базисный уровень	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Содержание работы в основном соответствует теме (имеются незначительные отклонения от темы).</li> <li>2. Содержание в основном достоверно, но имеются единичные фактические неточности в использовании краеведческой информации.</li> <li>3. Имеются незначительные нарушения последовательности<sup>^</sup> изложения мыслей.</li> <li>4. Лексический и грамматический строй речи достаточно разнообразен, но отмечается бедность словаря краеведческой лексики.</li> <li>5. Стил ь работы отличается единством, но недостаточной выразительностью.</li> <li>6. Элементы творчества в работе отсутствуют.</li> <li>7. В целом в работе допускается не более 2 недочетов в содержании, но, не более 3—4 речевых недочетов.</li> </ol>
«3» Начальный уровень	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. В работе допущены существенные отклонения от темы, по причине недостаточной сформированности лингвокультурологических знаний.</li> <li>2. Работа достоверна в главном, но в ней имеются отдельные нарушения последовательности изложения, грубые фактические ошибки:</li> <li>3. В работе имеются нарушения&gt;связности изложения (более 1 случая) и/или более 2 случаев нарушения абзацного членения текста.</li> <li>4. Беден, словарь и однообразны употребляемые'синтаксические конструкции, встречается неправильное словоупотребление.</li> <li>5. В работе не используется краеведческая лексика</li> <li>6. Стил ь работы не отличается единством, речь недостаточно выразительна.</li> <li>7.В целом в работе допускается не более 4 недочетов в содержании 5 речевых недочетов, фактических неточностей.</li> </ol>

На этапе констатирующего эксперимента учащимся предлагалось

выполнить творческое **задание**:

Напишите об улице, на которой вы живете. Почему она имеет такое название? Расскажите, какая она? Что на ней находится? Есть ли памятники на вашей улице?

Анализ письменных работ учащихся экспериментальной группы показал, что 26 человек (50%) обладают низким уровнем сформированности знаний о городе (селе), у них небольшой словарный запас, в очень малой степени используют «краеведческую» лексику (губернатор, район, земляки, односельчане и др.). Учащиеся слабо владеют речевыми нормами общения, они справились с описанием улицы, но не совсем четко объяснили название улицы, допустили 5-7 речевых ошибок. Этим школьникам характерна низкая познавательная активность. Они постоянно нуждаются в дополнительной инструкции от учителя, проявляют слабый интерес к выполнению творческой работы.

19 учащихся (37%) справились с работой на оценку «4». Они объяснили происхождение и дали хорошее описание улицы. В творческих работах учащиеся в незначительной степени используют краеведческую информацию, пытаются анализировать, сопоставлять языковые факты и сведения из истории города (села). Допустили 3-5 речевых ошибок. Для этих школьников характерно неярко выраженные познавательные потребности. Они испытывают необходимость в помощи учителя, учеников-консультантов.

Лучше всех справились с творческим заданием 7 человек (13%). Отличительной чертой этих работ является соответствие нормами речевого общения и содержание энциклопедических и лингвокультурологических знаний (в большей степени по сравнению с другими учащимися). Учащиеся проявляют самостоятельность и творчество, используя краеведческую лексику в описании улицы. Работы учащихся отличаются правильностью речевого оформления, богатством производной лексики.

Проанализировав полученные данные письменных работ учащихся, мы пришли к выводу, что выполнение/невыполнение творческих заданий является главным показателем уровня сформированности/несформированности лингвокультурологической компетенции. Таким образом, в соответствие с уровнями и критериями сформированности лингвокультурологической

компетенции имеющиеся результаты можно наглядно представить в виде таблицы и диаграммы (см. таблицу 7 и диаграмму 1).

**Таблица 7 Уровень сформированности лингвокультурологической компетенции у учащихся 5-х классов (количественное соотношение)**

Уровень	Начальный уровень «3»	Базисный уровень «4»	Аксиологический уровень «5»
Контрольная гр.	24 (47%)	21 (41%)	6 (12%)
Экспериментальная гр.	26 (50%)	19 (37%)	7 (13%)

В таблице приведены данные констатирующего эксперимента о количестве учащихся экспериментальной группы, получивших оценки за содержание и речевое оформление работы в соответствии с принятой системой оценивания. Общая картина уровня сформированности лингвокультурологической компетенции у учащихся 5-х классов представлена на диаграмме, наглядно демонстрирующей, что большое количество учащихся не владеет лингвокультурологическими знаниями и умениями, для них характерен начальный уровень, кроме того, они не являются активными участниками успешной речевой деятельности.

**Диаграмма 1**

**Диаграмма уровня сформированности лингвокультурологической компетенции у учащихся 5-х классов (по данным письменных работ)**



III Контрольная гр. S Экспериментальная гр.

## 2. Анализ результатов выполнения заданий, проверяющих уровень лингвокультурологических знаний и умений учащихся

В качестве диагностической методики в 5 классе учащимся контрольной и экспериментальной групп были предложены 6 срезовых заданий. Каждое задание оценивалось по пятибалльной системе: за полный ответ мы выставили оценку «5», если были допущены несущественные неточности при ответе или задание было выполнено на 70 %, если минимум на 50% - оценка «4», если задание было выполнено менее, чем на 50%, то мы выставили «3», если задание было выполнено менее, чем на 30% и, если учащийся выполнял задание полностью неправильно или вообще не выполнял задание, ставилось «0» баллов. Таким образом, нами была составлена система оценивания письменных работ при максимальном количестве баллов - 30 (см. таблицу 8).

**Таблица 8**

**Система оценивания срезовых работ**

Уровень	Начальный уровень >15б.	Базисный уровень 16-24 б.	Аксиологический уровень 25-30 б.
Оценка	«3»	«4»	«5»

Учащимся контрольной и экспериментальной групп были предложены следующие задания:

- 1) Закончите предложения: 1) Евгений Степанович Савченко - ... (губернатор Белгородской области). 2) Белгородский, Староос-кольский, Губкинский, Валуйский, Корочанский, Чернянский -(районы Белгородской области). 3) Василий Николаевич Потрясаев -(мэр города Белгорода). 4) Северный, Центральный, Южный, Западный, Восточный - (микрорайоны города).
- 2) Объясните значения слов: *губернатор, губерния, мэр, городишко, горожане, односельчане, старожилы.*

- 3) Каких белгородских поэтов и писателей вы знаете?
- 4) Назовите имена известных вам белгородцев (жителей вашего села), укажите, чем они прославились.
- 5) Объясните названия улиц: Б. Хмельницкого, 5 Августа, Молодежная, Гагарина, Некрасова, Пушкина, Зеленая Поляна, Восточная, Кирпичная.
- 6) Напишите, нужно ли переименовывать улицы и почему?  
Придумайте свое название улицы.

Все задания были нацелены на определение лингвокультурологических знаний и умений школьников, в соответствие уровням и критериям сформированности лингвокультурологической компетенции.

Анализ полученных результатов по данным срезовых заданий

показывает степень выполнения каждого задания (см. Приложение 4) и наглядно в целом - уровень сформированности лингвокультурологической компетенции у учащихся 5 класса контрольной и экспериментальной групп (см. таблицу 9).

**Таблица 9**

**Уровень сформированности лингвокультурологической компетенции  
у учащихся 5-х классов  
(по данным срезовых заданий)**

<b>Уровень ^^^ .^-''^^ Баллы, ^^ оценка</b>	<b>Начальный уровень &gt;15б. «3»</b>	<b>Базисный уровень 16-20 б. «4»</b>	<b>Аксиологический уровень 21-25 б. «5»</b>
Контрольная гр.	<b>28 чел. (55%)</b>	<b>19 чел. (37%)</b>	<b>4 чел. (8%)</b>
Экспериментальная гр.	<b>29 чел. (56%)</b>	<b>17 чел. (33%)</b>	<b>5 чел. (10%)</b>

Анализ ответов на срезовые задания, представленный в таблице, подтверждает первоначально полученные результаты эксперимента, акцентируя внимание на то, что большинство учащихся



находятся на

начальном уровне, а определяя по пятибалльной шкале степень сформированности лингвокультурологической компетенции, можно утверждать, что это уровень «тройки», не представляющий для нас удовлетворительный результат.

В качестве диагностических методик мы использовали также беседы с пятиклассниками, их родителями, беседы с учителями, наблюдения за деятельностью учащихся; анализ срезовых работ.

Анкетирование учителей, имеющих различный методический опыт преподавания русского языка, показало, что словесникам не хватает дидактического материала с национально-региональным компонентом, поскольку последний отсутствует в федеральных учебниках, а рекомендованные учебные пособия («Белгородоведение», «РУСиЯ» и др.) ориентированы на старшие классы и скорее подойдут для использования на классных часах.

Методом бесед и анкетирования мы попытались установить уровень сформированности знаний учащихся об истории, культуре родного края, определить мотивированность экспериментального обучения.

Анкета, которая была предложена учащимся, включала в себя следующие **вопросы**:

1. Почему город (село) так называется?
2. Какие достопримечательности города тебе известны?  
(Какие памятники расположены в селе?)
3. Какие улицы нашего города (родного села) ты знаешь?
4. Есть ли у улиц «старые» названия? Какие?
5. Как ты думаешь, почему переименовывают улицы?
6. Что ты знаешь о белгородской игрушке?
7. Как часто ты ходишь в музеи? В какие?
8. Тебе нравится узнавать новое о родном городе (селе)? На каких уроках ты это узнаешь?

9. Рассказывают ли тебе об этом твои родители, родственники?

10. Как ты думаешь, для чего нужно знать о родном крае? Пригодиться ли тебе это в жизни?

Анализ 1-5 вопросов анкет *{базисный уровень}* учащихся 5 классов показал следующее: 67 детей знают более 10-ти улиц, 14 человек не смогли назвать больше 5 улиц. На вопрос № 6 не ответили 94 человека, на вопросы 7-9 (*лютивированность*) получили следующие данные: большинство детей хотят узнавать новое о родном городе (селе) - 85 человек, 10 учащимся «это неинтересно» и 8 человек затруднялись ответить («не знаю»); вопрос № 8, 9 показал, что источником краеведческой информации выступают родители, бабушки, дедушки, старшие братья, сестры (89 человек), из всех учебных предметов 52 человека называли «краеведение» (элективный курс в 5 А и 5 В кл.), 16 учащихся называли «историю», 35 человек не получают такую информацию на уроках. На 10 вопрос ответили только 27 человек, 61 человек затруднились дать ответ, 15 учащимся - «это не нужно». А

Таким^ образом,. учащиеся обладают краеведческими знаниями, при выполнении творческих работ используют их в незначительной степени. Источником краеведческих знаний являются такие предметы, как история, география, элективный курс «Краеведении», классные часы, рассказы родителей и пр., роль русского языка как в этом отношении недооценивается. Дети не работают с лингвокраеведческим текстом, не умеют анализировать лингвокультурологические данные, не владеют коммуникативными нормами. Часть учащихся обладают способностью анализировать, сравнивать, сопоставлять языковые факты и культурологическую информацию, но лишь несколько человек умеют творчески применять полученные теоретические и лингвокультурологические знания в коммуникативной деятельности. Для большинства школьников характерно неярко выраженные познавательные потребности в изучении истории, культуры родного края. Они испытывают

необходимость в помощи учителя, учеников-консультантов, родителей и преимущественно действуют по образцу.

### **3. Анализ умений учащихся работать с краеведческими источниками и использования полученных знаний в практической деятельности на уроке.**

В ходе констатирующего эксперимента методом бесед мы попытались установить, умеют ли учащиеся работать с краеведческими источниками. Выяснили, что большинство учащихся не знают о том, есть ли в библиотеке книги о родном крае, городе, селе; у некоторых в домашней библиотеке хранятся произведения белгородских писателей, но эти книги они никогда не читали.

С целью проверки умения работать с информационными источниками краеведческой информации и оценки этой работы учащимся были предложены такие задания:

1. Узнайте, сколько и какие книги о Белгороде, Белгородской области, знаменитых белгородцах есть в книжных магазинах города.
2. Сколько и какие книги белгородских писателей (Игоря Чернухина, Бориса Осыкова, Владимира Молчанова) хранятся в школьной библиотеке?
3. Подготовьте информацию о традициях и обычаях белгородцев?

Получили такие результаты: меньше, чем половина детей справились со всеми заданиями, большинство выполнило только первое и второе задания, третье выполнило только 4 учащихся; многие школьники выполняли задания в библиотеке вместе с родителями, бабушками, дедушками и старшими детьми. Анализируя данные контрольной и экспериментальной групп, пришли к выводу о том, что заинтересованность и мотивированность учащихся в выполнении этих заданий очень низкая; дети не умеют работать с краеведческими источниками; не умеют добывать знания самостоятельно. К сожалению, сегодня школьники посещают библиотеку очень редко, многие пользуются услугами Интернета и другими электронными источниками

информации (электронные библиотеки и т.д.), и пятиклассник, не умеющий работать с книгой, вряд ли отыщет там нужную информацию.

#### **4. Анализ ошибок, допущенных учащимися в ходе констатирующего эксперимента.**

Для определения уровня сформированности лингвокультурологической компетенции нами учитывались ошибки учащихся в содержании и речевом оформлении письменной работы. При анализе мы обнаружили следующие ошибки:

1. Употребление слова в несвойственном ему значении (напр., Я ужасно люблю мою улицу и всех друзей, которые живут на ней).

2. Неразличение оттенков значения, вносимых в слово приставкой или суффиксом (напр., Мое отношение к новому названию улицы **не поменялось** и, я думаю, **никогда не поменяется**).

3. Неуместное употребление эмоционально окрашенных слов и фразеологизмов (напр., Мы **прыгали от счастья**, когда узнали, что у нас будет новая детская площадка).

4. Ошибки при употреблении антонимов (напр., Я хочу, чтобы моя улица становилась с каждым днем **не хуже, а краше**).

5. Употребление рядом или близко однокоренных слов (напр., **Название** моей улицы «Спортивная». Она так **называется** потому, что раньше на ней жили спортсмены).

6. Неоправданное повторение слов (напр., Я думаю, что наша улица самая красивая. Я хочу, чтобы в будущем она стала еще лучше).

7. Бедность и однообразие синтаксических конструкций (напр., **Когда мы переехали в Белгород**, мы стали жить на улице Гагарина).

Анализ ошибок, допущенных учащимися в ходе констатирующего эксперимента, позволил наметить пути решения методических проблем, актуальных для разработки экспериментальной методической системы, ориентированной на формирование лингвокультурологической компетенции.

Полученные в ходе констатирующего эксперимента результаты позволяют сделать вывод о том, что

1) в начальной школе частично оформляется нулевой уровень, идет формирование других лингвокультурологических уровней, а в 5-6 классах идет опора на уже имеющиеся лингвокультурологические знания, умения и навыки;

2) учащиеся 5 классов имеют низкий уровень сформированности лингвокультурологической компетенции: поверхностные лингвокультурологические знания, бедный словарный запас, не умеют применить полученные знания на практике — все это связано с тем, что реализация регионального компонента образования на уроках русского языка не осуществляется;

3) скудные знания из истории языка, культуры, города учащиеся получают на специальных элективных курсах «Краеведения», но применять полученные знания не могут в силу несформированности лингвокультурологических навыков и умений;

4) учащиеся имеют потенциальные возможности для формирования лингвокультурологической компетенции, что проявляется в высоком познавательном интересе к изучению культуры, истории родного края, любви к родному языку;

5) учащиеся 5-6 классов имеют способность к творчеству, они обладают творческим потенциалом, который необходимо использовать на уроках.

Как следует из сказанного выше, задача формирующего этапа эксперимента - активизация творческого процесса овладения учащимися лингвокультурологическими навыками и умениями в процессе речевой деятельности.

### **3.2. Экспериментальное обучение русскому языку учащихся 5-6 классов на базе национально-регионального компонента**

Одним из решающих условий успешного протекания процесса обучения является его конструирование в соответствие с нормативными документами, программами образования, методами, приемами и средствами обучения, то есть определение и создание методической технологии процесса обучения.

Под технологией процесса обучения в педагогике понимают осуществление последовательно реализуемых задач передачи информации, организации учебно-познавательной и других видов деятельности, стимулирования активности учащихся, регулирование хода процесса, его текущего контроля. В нашем случае технология процесса обучения русскому языку на базе национально-регионального компонента представляет собой искусственно созданную систему, аналогичную естественному процессу обучения русскому языку учащихся 5-6 классов в лингвокультурологическом аспекте, совокупность методов процесса культуроориентированного обучения русскому языку, посредством построения трехмерной методологической системы.

Главным в предложенной технологии является соединение в процессе обучения *трех* составляющих, без которых построение модели невозможно: это *системы русского языка, национальной культуры и языковой личности школьника*. При таком соединении возникает особый культурный фон, под которым мы понимаем специальный дидактический, языковой, наглядный, раздаточный материал, нашедший отражение в целевой установке учителя, гармонично сочетающийся с формальной стороной изучения языка и речи, отражающий национально-культурную специфику соизучения языка и культуры. Появление культурологического фона определяет особенность обучающей среды, раскрывающуюся в культуроведческом наполнении уроков, под которым мы понимаем специальный дидактический материал,

сочетающийся с изучением формальной стороной языка и речи и отражающий особенности национально-региональной культуры народа данного региона.

Культурологический фон обучающей среды выполняет следующие функции:

- 1) объединяет язык культуры и личность учащегося в единой обучающей среде;
- 2) позволяет организовать обучение и воспитание на уроке русского языка так, чтобы в процессе получения знаний и формирования умений культура становилась частью личности ученика;
- 3) позволяет видеть, осознавать духовные и культурные ценности народа.

Таким образом, приобщение школьников к национально-региональной культуре на основе соединения в процессе обучения трех базовых

составляющих (системы русского языка, языковой личности, национальной культуры) и возникновение в обучающем пространстве урока

культурологического фона реализуется в технологии формирования

лингвокультурологической компетенции (см. схему 4).

Схема 4

**Формирование лингвокультурологической компетенции (ЛКК)  
языковой личности школьника**





В условиях «стыки» базовых составляющих (система языка, национальная культура): происходит формирование лингвокультурологической компетенции учащихся.

Соединение языка, языковой личности и национальной культуры в культурологическом пространстве обучающей среды происходит автоматически. Формированию лингвокультурологической компетенции способствуют:

- 1) увеличение емкости содержания образования (использование особых, базовых средств обучения, восстанавливающих и расширяющих знания школьников);
- 2) разработка специальных методов работы с текстами культурологического и краеведческого содержания;
- 3) использование уроков (в том числе уроков развития речи), реализующих различные способы трансляции культурной информации и зависимости от базовой лингвокультурной задачи.

Таким образом, в процессе формирования лингвокультурологической компетенции учащиеся 5-6 классов получают следующие результаты;

обучения на базе национально-регионального компонента (см. таблицу 10):

**Таблица 10**

**Прогнозируемые результаты обучения: на базе национально-регионального компонента**

Знания:	Умения:	Личностные качества
<p>Основные понятия; актуальные для современной лингвистики; Основные</p>	<p>• видеть в языковых явлениях и фактах феноменальные историко-культурные особенности; Извлекать или получать</p>	<p>учащихся: . С осознание необходимости бережного отношения к языку и другим</p>

культурнозначимые	культурную информацию из	базовым ценностям
-------------------	--------------------------	-------------------

единицы языка, их смысл, эмоциональное и образное наполнение, аккумулирующие свойства слов; S основные отличия отечественной культуры от других.	слов русского языка; ■/адекватно понимать и анализировать культуроведческие, краеведческие тексты, связанные с национальной культурой русского народа; ■/готовность и способность самостоятельно составлять тексты различных стилей и типов речи, содержание которых составляют данные о культуре.	культуры, их сохранения; S убеждение в приоритете ценностей национальной и общечеловеческой культуры; / чувство сопричастности к культуре и истории страны, родного края.
--	---	---

Важным в работе по формированию лингвокультурологической компетенции является развитие речи школьников (формирование коммуникативной компетенции), поскольку формирование лингвокультурологической компетенции предусматривает развитие речевых умений и навыков.

Речевое развитие мы рассматриваем как направленное, закономерное изменение способностей языковой личности адекватно воспринимать, а также создавать тексты в единстве их содержания и формы и в соответствии с речевой ситуацией. Речевое развитие учащихся предполагает творческое овладение родным языком как инструментом познания и развития личности, приобщения школьника к культурным ценностям и смыслам, выраженным в единицах языка, должно проходить на всех уроках русского языка для этого необходимо вводить специальные речевые ситуации по работе с текстом краеведческого содержания.

Реализуя лингвокультурологический подход, мы рассматриваем работу с лингвокраеведческим текстом в условиях речевой ситуации в трех дидактических аспектах: гуманитарном, образовательном и развивающем.

*Гуманитарный аспект:* работа с текстом нацелена на понимание человека (автора), раскрывающегося в знаковом единстве. Этот аспект предполагает интерпретацию не только письменных или устных текстов, но любых знаковых комплексов, созданных человеком. Таким образом, понимание текста непосредственно связано с пониманием мира, культуры народа, его познанием.

*Образовательный аспект:* работа с текстом направлена на извлечение из него информации, подлежащей усвоению. Надо заметить, что в современном обществе, в условиях избытка информации, умение ориентироваться в ней играет важнейшую роль. Это связано с развитием компьютерных технологий, которые непосредственно ставят своей целью «развить умение работать с информацией».

*Развивающий аспект:* работа с текстом затрагивает проблему формирования личности в информационном обществе через соизучение культур. Он предполагает развитие мыслительных операций на основе осмысленного восприятия и манипуляций с единицами текста.

Таким образом, лингвокраеведческий текст выступает как основное средство раскрытия культурологического фона в обучающей среде взаимосвязи и взаимодействия системы русского языка, языковой личности школьника и национальной культуры (региональный компонент).

В ходе экспериментального обучения нами было составлено тематическое планирование уроков русского языка по учебно-методическому комплексу (авторы-составители М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Н.М. Шанский, и др.), Программа кружка «Лингвотопонимика», Программа «Родной язык села» (дополнение к курсу развития речи), разработаны уроки (в том числе и уроки развития речи), направленные на организацию работы по

введению национально-регионального компонента в преподавание русского языка (см. Приложение 1, 2, 3).

Предлагаемая технология процесса обучения русскому языку на базе национально-регионального компонента является эффективной, поскольку взаимосвязь и взаимодействие обучающей среды и культурного фона создает особую речевую ситуацию; происходит «живая» интеграция системы языка и национальной культуры; как закономерность сочетания трех составляющих в благоприятных условиях обучающей среды происходит формирование лингвокультурологической компетенции языковой личности школьника.

Разработанная технология обучения русскому языку объединяет в себе федеральный и региональный компонент языкового образования, технология не меняет, а дополняет основные программы по русскому языку, определяя лингвокультурологический подход ведущим в концепции современного образования.

### 156 3.3. Принципы экспериментального обучения

В дидактике под принципами обучения понимают исходные положения, которые лежат в основе обучения и определяют основные требования к содержанию, методам и формам организации [Педагогика, 1998: 47]. Принцип обучения - это основа, руководящая идея, исходное положение, ориентир, основное требование (Н.А. Сорокин, М.Н. Скаткин, И.Т. Огородников и др.).

В своем исследовании мы опираемся на положение Ю. К. Бабанского о том, что «в системе принципов обучения, как минимум, должны быть принципы, регулирующие целевой, содержательный, деятельностный и результативный компоненты обучения» [Педагогика, 1998: 21].

В основе программы экспериментального обучения учащихся 5-6 классов в рамках лингвокультурологического подхода учитывались *общеметодические* и *частнометодические* принципы организации учебного процесса, в соответствии с которыми выстраивается технология формирования лингвокультурологической компетенции у учащихся 5-6 классов.

Общеметодические принципы получили достаточно полное описание в трудах российских и зарубежных ученых-дидактов и лингвистов (Ю.К. Бабанский, Е.А. Быстрова, Т.Н. Капитонова и др.). В экспериментальном обучении мы использовали следующие принципы обучения русскому языку и речи: научности, целенаправленности, посильности и доступности, преемственности, систематичности и последовательности, наглядности в обучении.

**Принцип научности** заключается в приведении содержания образования в соответствие с уровнем развития современной науки. В соответствие с этим принципом педагогическое действие направлено на развитие познавательной активности учащихся, на формирование у них умения и навыков научного поиска.

Принцип научности предполагает введение таких сведений о языке, которые соответствуют прочно устоявшимся в современной лингвистической науке понятиям, поскольку неперенным условием научной организации обучения является глубокое понимание учащимися языковой системы русского языка. Применительно к обучению на фоне соизучения языка и культуры этот принцип находит свое отражение в следующем: понятия языковых единиц языка (слово, словосочетание) в текстах краеведческого содержания в качестве научных фактов. Например, на уроках русского языка в 6 классе (тема «Морфемика. Словообразование», «Способы образования слов в русском языке»), на факультативных занятиях «Язык родного Белогорья» предлагается лингвистический анализ микротопонимического материала города Белгорода (названия улиц, площадей, переулков, бульваров) с целью определения источников названий и знакомства с характером их языковой структуры. Учащиеся выясняют, как возникли эти названия, какое имеют значение.

Проводимая работа формировала у учащихся умения и навыки научного поиска, наблюдательности, пытливости и самовыражения в процессе учебной деятельности. Например, учащиеся определили, что

1. в основе названий улиц лежит фамилия с суффиксом -ов, -ев (ул. *Мокроусова*, ул. *Конева*)
2. названия, в основе которых фамилии с суффиксом -ин (*проспект Ватутина*, ул. *Красина*).
3. микротопонимы, в основе которых фамилия с суффиксом -ск, -овск (ул. *Маяковского*, ул. *Дзержинского*) и др.

В результате наблюдений и анализа внутригородских объектов по семантике учащиеся разделили улицы города на следующие группы:

- 1) по именам (фамилиям) выдающихся людей (ул. *Пушкина*, *Чехова*, *Ломоносова*);

2) по объектам, расположенным на улице или поблизости от нее

(ул. *Магистральная, Театральная*); 3) по внешним особенностям улицы, площади, переулка (ул. *Нагорная, Заречная*); 4) по историческому прошлому города, страны (ул. *Победы, 5 Августа, 8 Марта, 60 лет Октября*).

Кроме того, полученные разнообразные по своей специфике классификации подтверждают необходимость учета антропоцентрического принципа обучения.

Одним из важнейших принципов обучения является *принцип целенаправленности*, который определяет основные цели обучения, обусловленные потребностями общественного развития. В соответствии лингводидактическими задачами обучения данный принцип способствует овладению учащимися лингвокультурологическими знаниями, формированию лингвокультурологических умений и лингвокультурологической компетенции учащихся.

Соответственно, реализация коммуникативного направления обучения родному (русскому) языку на базе лингвокультурологического подхода не противоречит цели изучения русского языка, обозначенной в Государственных образовательных стандартах как совершенствование навыков и умений в письменной и речевой деятельности, овладение культурой речевого поведения. Кроме того, построение урока на лингвокультурологическом материале позволяет реализовать следующую цель - обогащать учащихся знаниями о культуре, истории и традициях русского народа [Лыжова, 2002: 203]. Например, при изучении темы «Обобщающие слова при однородных членах предложения» в 5 классе учащимся предлагался такой текст и задания:

Панельные и кирпичные дома по улице Губкина, (?) улица Королева с прекрасным парком, (?) улица Костюкова, (?) улица Щорса, (?)



улицы

Есенина, Буденного, Конева, (?) проспект 60-летия Октября, Спортивная, улица Горького - всё это Южный микрорайон (отрывок). **Задания:**

1. Подчеркните однородные члены предложения. Найдите обобщающее слово.
2. Дополните предложение, используя вместо вопросительных знаков слова для справок: просторная, уютная, современная, элегантная, новые. Сделайте вывод о роли определений в речи.
3. Что вы знаете об улицах Северного микрорайона? Составьте небольшой текст, используя однородные члены и обобщающие слова (домашнее задание).

*Принцип посильности и доступности* требует в процессе обучения русскому языку учет индивидуальных и возрастных особенностей подросткового возраста, учет того, что доступный для понимания материал не всегда является посильным для овладения учащимися 5-6 классов. Главным содержанием этого принципа является учет трудностей овладения учащимися языковыми явлениями родного языка. Например, доступные для понимания и посильные для овладения краеведческие тексты о диалектизмах белгородцев в 6-м классе являются непосильными для учащихся 5-го класса. Следовательно, использование диалектизмов в текстах краеведческого содержания в 5-м классе следует исключить.

Систематизации знаний учащихся способствует *принцип преемственности*. Данный принцип реализуется нами посредством того, что изучение языкового материала предполагает в начале каждого блока повторение изученного, а затем и углубление, и расширение знаний учащихся, выработку прочных умений и навыков, т.е. путем концентрической организации краеведческого материала, постоянного возвращения к уже изученному. Например, в 5 классе учащиеся получают лингвокультурологические знания о знаменитых людях Белгородчины, а в 6 классе они дополняются знаниями о микротопонимах города, в основе которых находятся

антропонимы, узнают о структуре и семантике названий при изучении темы «Морфемика. Словообразование».

**Принцип системности и последовательности** предполагает постепенное усвоение нового материала, связь нового со старым, систематическое повторение материала. Реализуя данный принцип в рамках лингвокультурологического подхода, мы проводим работу с краеведческим материалом, которая предполагает наличие совокупности ассоциаций, логических связей между теоретическими знаниями и практическими умениями учащихся, взаимосвязанности различных разделов курса русского языка; взаимосвязи между учебными предметами. Например; при изучении темы «Словообразовательная цепочка, словообразовательное гнездо» в 6 классе учащимся в качестве закрепления материала предлагаются задания, в которых ответ на следующий вопрос исходил из предыдущего:

- 1) Определите лексическое значение данных слов по словарю.

Выделите в словах общую значимую часть:

*Губернатор, губерния, губернаторский.*

- 2) Составьте словообразовательную цепочку {губерния - губернатор — губернаторский}.
- 3) Можно ли составить словообразовательное гнездо? Проверьте свой ответ по словарю (Да. Губерния — губернатор — губернаторский)

*губернский Принцип*

*наглядности* в обучении русскому языку, где главным средством наглядности является язык, в котором отражены все реалии окружающего мира и многовековая культура народа, реализуется нами в процессе наблюдения, изучения, анализа языковых средств устного или письменного текста. Так, на уроках русского языка, при рассмотрении архивных документов, предметов кухонной утвари, традиционной одежды жителей Белгорода, аудиоматериалов записей интервью с бабушками, дедушками, записи народных песен и т.д. учащиеся непосредственно

работают с текстом краеведческого содержания. Подобная работа вызывает познавательный интерес к предмету и эмоционально-положительный заряд у учащихся.

Перечисленные нами общеметодические принципы находятся в тесной взаимосвязи с частнометодическими принципами, поскольку общую цель обучения русскому языку составляет формирование языковой личности. Новая концепция образования, современные требования к преподаванию русского языка главной задачей обучения школьников определяют не только практическое овладение языком и основами лингвистики (формирование языковой, лингвистической компетенции), а также осознание языка как феномена культуры, культурно-исторической среды, национальной специфики языковой картины мира, национально-культурного компонента значения языковых единиц (лингвокультурологической компетенции).

В свете антропоцентрической парадигмы лингвистического образования ведущим частнометодическим принципом является *антропоцентрический принцип* обучения, который раскрывает сущность остальных принципов, определяя значимость и взаимообусловленность всех принципов обучения.

Согласно антропоцентрическому принципу язык считается главной характеристикой человека, его важнейшей составляющей и поэтому изучать человека вне его языка нельзя, а язык вне человека. Язык рассматривается как культурный код нации, а не просто орудие коммуникации и познания. Язык отражает и интерпретирует реальность, в которой живет человек.

Реализация антропоцентрического принципа в рамках лингвокультурологического подхода основывается на приобщении учащихся к национальной культуре, постижение которой проходит в тесной взаимосвязи с процессом обучения родному языку на широком фоне культуры, истории России и родного края. В центре внимания такого обучения - культураносная, духовная, «человекоформирующая» сущность языка. Данный принцип используется нами при интерпретации художественных и учебных текстов

краеведческого содержания, в которых культура рассматривалась как результат культурных достижений человечества. Тематика текстов самая разнообразная: «Описание истории национального костюма», «Тайна улиц города и ее жителей», «Наш губернатор» и т.д. Главная цель таких уроков - формирования языковой личности учащихся. Например, в 5 классе при изучении темы «Большая буква» в качестве краеведческой мы использовали тему «Улицы нашего города, происходящие от имен и фамилий писателей и поэтов». Языковой материал предъявлялся учащимся в виде карточек с текстами и заданиями.

Учащимся предлагался следующий текст-загадка:

*Улица с таким название есть в каждом городе, и наш Белгород не исключение. Небольшая, чистая улица нашего города, находящаяся в центральной части города. Она начинается с улицы Победы, пересекается с проспектом Ленина, с улицей Народной. У улицы есть свой переулок, имеющий такое же название. На улице находится Покровский храм, а на пересечении с улицей Котлозаводской — Стадион. Это улица названа в честь знаменитого русского поэта, который написал «Сказку о золотой рыбке».* По данному тексту предлагались следующие задания:

1. О какой улице идет речь?
2. Какие улицы нашего города, названные в честь знаменитых поэтов, писателей, ты знаешь? Запиши эти названия в тетрадь.
3. Выпишите из текста названия улиц? Что их объединяет?
4. Подготовь текст-загадку об улице, названной в честь знаменитого поэта или писателя, не упоминая его фамилию.

Ведущая роль в современном школьном языковом образовании принадлежит **принципам личностно ориентированного обучения**, которые ориентированы на развитие личности учащегося.

Опираясь на результаты проведенного нами исследования, учитывая мнение ряда ученых (Берулава, Якиманская, Якунина и др.), мы определяем

обучающегося как активного субъекта обучения. Это значит, что в процессе овладения учащимися лингвокультурологическими знаниями и умениями, воздействие обучающей среды обуславливается собственной активностью учащегося: его способностью самоопределяться в учении, развивать свое мышление и творческие способности. Кроме того, в процессе обучения учитель и ученик выступают в роли равноправных партнеров, между которыми устанавливаются субъект - субъектные отношения, то есть ученик перестает быть только объектом передачи знаний.

Принципы личностно ориентированного обучения предполагают учет и развитие индивидуально-психологических особенностей учащихся, ориентированы на способности, желания, мотивы, интересы и предпочтения обучающихся.

Одним из важных условий формирования лингвокультурологической компетенции учащихся 5-6 классов в процессе обучения русскому языку стал учет *принципа коммуникативной направленности обучения*, когда учащийся поставлен в условия необходимости создания текста о культуре и родном языке. Коммуникативная направленность обучения учащихся 5-6 классов в рамках лингвокультурологического подхода, на наш взгляд, предполагает:

- 1) организацию речевой ситуации;
- 2) взаимосвязь теоретических знаний с практикой;
- 3) активизацию речемыслительной деятельности учащихся в условиях коммуникативно-познавательной деятельности;
- 4) использование текстового материала краеведческого характера;
- 5) формирование коммуникативных умений учащихся.

Таким образом, в процессе изучения русского (родного) языка в рамках лингвокультурологического подхода учащимися 5-6 классов овладевают целым рядом коммуникативных умений, прежде всего это:

- обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся; развитие готовности и способности к речевому взаимодействию и взаимопониманию, потребности к речевому самосовершенствованию;
- владение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка в разных сферах и ситуациях общения;
- формирование умений опознавать, анализировать, классифицировать языковые факты, оценивать их с точки зрения нормативности, соответствия ситуации и сфере общения; умений работать с текстом, осуществлять информационный поиск, извлекать и преобразовывать необходимую информацию.

Особая роль в обучении русскому языку на базе национально-регионального компонента принадлежит *социокультурному принципу*, который означает, что в процессе обучения родному языку реалии социума и культуры должны быть осмыслены личностью через изучение языка В' качестве ценности бытия. Данный принцип обеспечивает социализацию личности посредством языка и способствует её адаптации к жизни современного общества, выполняя ее социальный заказ, реализованный программой курса. Следует отметить, что в своей работе мы опираемся на понимание социокультурного принципа как приоритетного при формировании лингвокультурологических знаний и умений учащихся, поскольку он не отрицает, а, наоборот, подчеркивает важность и необходимость введения культуроведческого и лингвокраеведческого материала в содержание обучения русскому языку и тем самым предопределяет реализацию национально-регионального компонента обучения языку.

Ведущая роль в предлагаемой технологии обучения русскому языку на

базе национально-регионального компонента, направленного на формирование лингвокультурологической компетенции, принадлежит *принципу культуросообразности* речевого развития школьников, который предполагает, что изучение родного языка и овладение речью осуществляется в контексте культуры и направлены не только на усвоение знаний и умений, но и на создание установки на восприимчивость культуры, на приобщение учащегося через изучение родного языка к интеллектуальным, культурным, нравственным ценностям, накопленным человечеством и признанным в обществе. Реализация этого принципа осуществляется наряду с решением проблемы соизучения языка и культуры, с осознанием обучения не только как средству накопления знаний и формирования необходимых умений и навыков учащихся, но и становления личности растущего человека - знатока и носителя национальной культуры, гражданина и патриота своей страны.

*Принцип диалога культур* предусматривает параллельное рассмотрение отдельных языковых фактов русского языка с фактами других языков. Полагаем, что реализация этого принципа крайне важна для обучения школьников в современных условиях русскому языку, так как расширение межнациональных связей, связей с различными государствами и народами предусматривает, что школьник знает основные отличия своего языка от других языков, может сопоставить и сравнивать для наглядного показа сходств и различий языковых систем.

В современном полилингвальном обществе важно научить учащихся осознавать особенности национального характера, которые в определенной степени отражаются в языке.

*Принцип параллельной подачи языковой и культурно-исторической информации* основывается на том, что отбирается языковой материал, позволяющий школьникам увидеть через языковые факты, категории и формы особенности русской культуры прошлого и настоящего. Данному принципу отвечает включение в процесс обучения русскому языку сведений о русском



языке как средстве выражения национальной культуры, сведения о самобытности, уникальности, эстетической ценности языка. Параллельная подача языковой и культурно-исторической информации предполагает синхронное усвоение родного языка и отечественной культуры через посредство языковых единиц. Используя данный принцип, мы соотносим изучаемые языковые факты с культурных контекстом, а также привлекаем необходимую культурную информацию для объяснения фактов языка. Например, в 5 классе при изучении темы «Гласные и согласные звуки» в качестве краеведческой была выбрана тема «Сопоставление взрывного и южнорусского [г]» и текст «Как говорят белгородцы».

*Принцип межпредметной интеграции* обуславливает ориентацию предлагаемой технологии работы с регионально-краеведческим материалом на уроках русского языка и развития речи на интеграцию с другими учебными дисциплинами, что в целом обеспечивает структурное единство содержания школьного образования, направленного на формирование целостной картины мира. Этот принцип опирается на положение о том, что родной язык является универсальным средством познания, то есть существования и формирования знаний о мире, овладения этими знаниями, а языковая картина предшествует любой другой (математической, биологической, географической и т.д.).

Известно, что процесс обучения проходит в непрерывном чередовании восприятия и передачи информации, содержащейся в текстах, поэтому и успех обучения в значительной мере зависит от качества сформированности текстовых умений и овладения способами текстовой деятельности. Согласно принципу межпредметной интеграции на уроках русского языка и развития речи используются задания и тексты краеведческого содержания из области биологии, географии, истории и т.п.

В процессе формирования лингвокультурологической компетенции учащихся 5-6 классов преподавание русского языка требует обращения и к принципу ориентации на самообучение и саморазвитие.

*Принцип ориентации на самообучение и саморазвитие* акцентирует важность создания условий для самостоятельной учебной деятельности учащегося, способствующей его самопознанию, самоопределению, самосовершенствованию, развитию и самообучению. Самостоятельность как одно из достижений подросткового возраста проявляется в стремлении учащихся добывать знания, в желании отделить личностное от получаемого в процессе обучения, в расположенности к самостоятельному выполнению заданий. Реализации выше обозначенного принципа способствует широкое использование на уроке индивидуальных форм работы.

Принципы личностно ориентированного обучения реализуются нами таким образом: учащимся предоставляется возможность проявления индивидуальной избирательности при работе с краеведческим материалом. Например, они могут выполнять в рамках группы, или по индивидуальной карточке. Как показало экспериментальное обучение, большинство учащихся проявляют интерес к заданиям творческого характера. Поэтому с целью пробуждения творческой активности учащихся включали их в такие виды деятельности: работа с краеведческими документами в архиве, работа помощником экскурсовода, сбор краеведческого материала и др.

*Принцип учета специфики лингвокраеведческого (культуроориентированного) текста как лингвистического феномена* регулирует отбор осваиваемого речеведческого материала. В качестве основной единицы обучения разработанной нами технологии рассматривается текст краеведческого содержания (или культууроориентированный текст), содержащий лексику лингвистической, этнокультуроведческой и нравственной тематики. С учетом данного принципа определены основные критерии отбора обозначенных текстов, их особенности, основные обучающие функции.

Использование на уроках русского языка краеведческих текстов является одним из эффективных средств приобщения школьников к национальной культуре. Текст краеведческого содержания содержит высокий

познавательно-воспитательный потенциал и несет эмоционально-эстетический заряд.

Следовательно, учет общедидактических и частнометодических принципов в процессе обучения в рамках лингвокультурологического подхода - это необходимое условие достижения высоких результатов экспериментального обучения.

Таким образом, в организации и проведении экспериментального обучения нами учитывалась взаимосвязь и взаимозависимость общедидактических частнометодических принципов, а их анализ позволил произвести отбор методов и приемов, способных реализации задач, поставленных в программе экспериментального обучения данного исследования.

### **3.4. Методы и приемы формирования лингвокультурологической компетенции у учащихся 5-6 классов в процессе обучения русскому языку**

Реализация целей и задач обучения родному языку происходит благодаря методам и приемам, формам и средствам обучения. Методы являются переходом от теоретического построения и обоснования модели обучения к практической ее реализации в ходе педагогического процесса. Именно методы организуют педагогический процесс в иерархическую систему с четким определением целей и средств достижения конечного результата.

Под методом обучения в философии понимается как сознательный способ достижения определенного результата, осуществления определенной деятельности, решения некоторых задач, предполагающий известную последовательность действий на основе четко осознаваемого, контролируемого плана в различных видах познавательной и практической деятельности [Ширяев, 1999: 112].

В педагогической теории и практике под методами понимаются способы совместной, активной и взаимосвязанной (субъект-субъектной) деятельности учителя и учащихся, направленной на решение конкретных образовательных и воспитательных задач [Фролов, 1996: 87].

В нашем исследовании метод обучения понимается как обобщенное представление о наборе и сочетании методико-педагогических действий, приводящих к достижению намеченной обучающей цели, прием - как частная реализация метода.

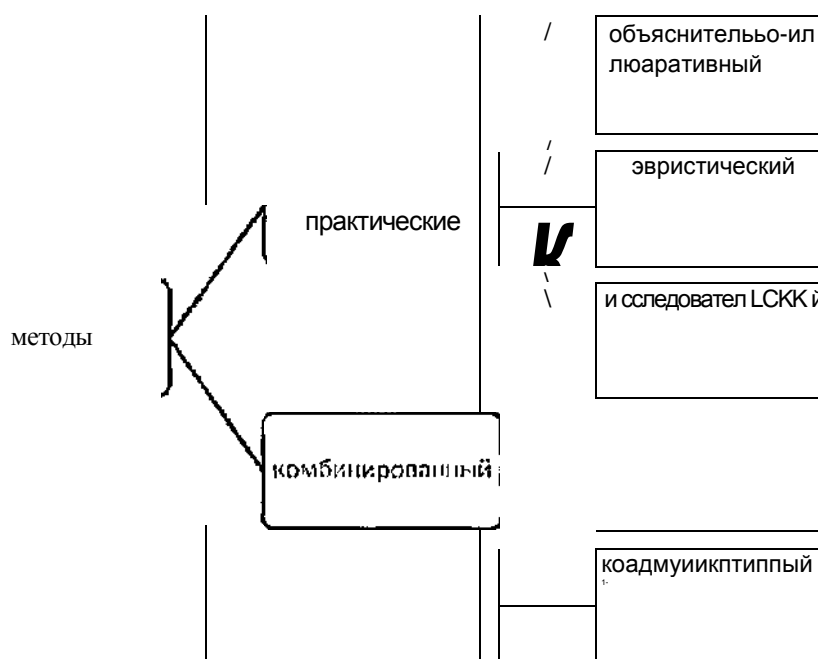
Проблемой классификации методов обучения занимались многие ученые (А.Р. Арутюнова, Ю.К. Бабанский, ИЛ. Лернер, М.Р. Львов, О.Д. Митрофанова, С.Ф. Шатилолов, Л.В. Московкин, Т.И. Канитопова, А.Н. Щукина и др.). В современной методике все многообразие методов обучения сведено

в три основные группы: 1) методы организации учебно-познавательной деятельности; 2) методы стимулирования учебно-познавательной деятельности; 3) методы контроля и самоконтроля (каждая из данных групп делится на подгруппы, образуя сложную многоступенчатую классификацию методов обучения).

Интерпретируя существующие классификации методов обучения (Ю.К. Бабанский, Т.И. Капитонова и др.) применительно к процессу обучения русскому языку в лингвокультурологическом аспекте, нами использовались две группы методов обучения: практические методы и комбинированные методы (см. схему 5).

Схема 5

### Методы обучения родному языку



В группе практических методов обучения, используемых нами в процессе обучения русскому языку в рамках лингвокультурологического подхода, мы выделяем: объяснительно-иллюстративный, эвристический, исследовательский методы.

*Объяснительно-иллюстративный метод* является определяющим методом в процессе обучения русскому языку в лингвокультурологическом

аспекте. Он состоит в предъявлении учащимся лингвокультурологической

информации разными способами - зрительным, слуховым, манипулированием предметами (например, игра на старинном русском музыкальном инструменте), речевым, натуральными предметами и символами.

Формами этого метода являются изложение (рассказ), демонстрация с помощью технических средств обучения, чтение литературы. Сущность этого метода состоит в том, что учитель организует восприятие и первичное осмысление учащимися новой информации. Выполнение тренировочных упражнений, неоднократное чтение текстов, заучивание их, опрос по изученной теме, беседа с целью освежить в памяти усвоенные знания не обеспечивают практического усвоения способов деятельности, формирования навыков и умений, необходимого уровня развития творческих способностей учащихся, так как все эти формы работы носят репродуктивный характер и не связаны с решением проблемных задач.

*Эвристический метод (частично-поисковый) ведения лексико-грамматического материала* в процессе обучения русскому языку предусматривает рассмотрение в качестве проблемной ситуации теоретического материала урока, где акцент делается на активность учащихся, то есть активное владение лингвистическим и краеведческим материалом и использование его в самостоятельной речевой деятельности. Формы метода: эвристическая беседа, использование средств наглядности, краеведческого текста.

*Исследовательский метод* нацелен на творческую деятельность учащихся и является определяющим методом в формировании лингвокультурологической компетенции учащихся. Для подготовки учащихся к творческой деятельности важно постепенно сближать методы обучения с методами исследования. Мы использовали следующие приемы формы исследовательского метода: текстовые проблемные задания краеведческого содержания, работа с архивными документами, отражающими жизнь и культуру города.

В процессе формирования лингвокультурологической компетенции языковой личности школьника особая роль принадлежит *коммуникативному методу*, который предполагает создание коммуникативно-речевых ситуаций, при помощи которых решается вопрос преемственности в формировании лингвокультурологических знаний, умений и навыков, так как главной их особенностью является перенос языковых знаний и умений через призму культуры в речевые ситуации, для решения которых требуется активизировать те знания и умения, которые могут быть использованы для установления связи между лингвокультурологическим знанием и незнанием.

Эффективным приемом является прием использования лексического местного материала в качестве иллюстраций, а в работе по культуре речи для сопоставления (например, диалекты, местное просторечие, молодежный жаргон, художественные и публицистические тексты белгородских писателей, местных газет) при изучении раздела «Лексика» Мы ставим перед собой задачу приохотить учащихся к самостоятельным наблюдениям над языком окружающих лиц. Перед детьми - сопоставить речь, которую они слышат от учителей в школе, с речью своих бабушек, дедушек, речью улицы, ведя записи песен, крылатых выражений, отдельных слов. На занятиях учащиеся уже самостоятельно демонстрируют, как в разных коммуникативных ситуациях могут быть использованы, помимо средств литературно-письменного языка, говоры (территориально ограниченные в употреблении стилистические ресурсы) и жаргон (социально ограниченные в употреблении стилистические ресурсы). Кроме того, накопленный лингвистический материал школьники привлекают и при изучении тем («Словарное богатство», «Синонимы», «Фразеологизмы» и т.д.), и при выполнении разного вида творческих работ. Так, например, в 5-6 классах учащиеся пишут сочинение типа описание на темы: «Улица, на которой я живу», «Письмо губернатору», «Дом моего дедушки», «Предметы кухонной утвари», «Знаменитые белгородцы», «Старинный костюм белгородки» и т.д. На основе собранных



материалов учащиеся оформляют стенгазету, где они помещают и изображения описываемых предметов, приводят их названия, всевозможные пояснения.

Универсальным приемом формирования умений и навыков является игра, вызывающая у школьников яркое эмоциональное переживание. Разнообразные игровые ситуации, ролевые игры, используемые в ходе обучения, оказывают большое стимулирующее воздействие на учебно-познавательную деятельность учащихся.

По источнику краеведческой информации мы выделили следующие группы методов:

1. Словесные (рассказ, беседа, дискуссия, работа с книгой);
2. **Наглядные** (иллюстрация, демонстрация, экскурсия);
3. **Практические** (устные и письменные упражнения).

*Рассказ* как источник краеведческой (лингвокультурологической) информации представляет собой последовательное изложение преимущественно фактического материала, осуществляемого в описательной или повествовательной форме. К данному методу предъявляется ряд требований: логичность, последовательность, четкость, образность, эмоциональность, актуальность излагаемого, учет возрастных особенностей. Рассказ имеет большое воспитательное значение, так как, воздействуя на чувства, сознание детей, помогает им понять и усвоить значение культуры, традиций, истории родного края для человека.

*Беседа* - это вопросно-ответный метод активного взаимодействия педагога и учащихся, применяющийся для сообщения новых знаний, для закрепления, повторения, проверки и оценки знаний. Основное в беседе — это тщательно продуманная система вопросов, постепенно подводящих учащихся к получению новых знаний. Руководит беседой учитель, выстраивая ее по заранее подготовленным вопросам (основные, дополнительные, наводящие, уточняющие). В основу беседы должны быть положены факты, содержащие

краеведческую информацию о культуре, истории, традициях, обрядах, знаменитых жителях, почетных граждан Белгородской области.

*Дискуссия* - это методы стимулирования познавательной деятельности и в целом коммуникативной активности. Дискуссия рождается из беседы, когда учащимся предлагается высказать свои суждения, обосновать свою точку зрения. Обязательным условием дискуссии является наличие двух противоположных мнений по обсуждаемому вопросу. Ситуация познавательного спора привлекает внимание учащихся к обсуждаемым проблемам, побуждает к осмыслению. Так, например, при осмыслении законов фонетики и грамматики на уроках по культуре речи, знакомя учащихся 5-6 классов с основным признаком литературного языка его нормированностью, мы рассказываем учащимся об особенностях Белгородского произношения (фрикативность «г», яканье и т.п.) и формообразования («несесть»). Затем предлагаем школьникам высказаться на тему «Как нужно правильно говорить».

*Работа с книгой* краеведческого содержания проводится на этапе закрепления изученного теоретических и лингвокультурологических знаний. Эта работа обычно сочетается с использованием других методов, прежде всего методов устного изложения знаний. Анализ и обсуждение прочитанных книг о культуре, истории, традициях, обрядах родного края, материалов периодической печати расширяют кругозор учащихся, формируют лингвокультурологические знания.

*Иллюстрация и демонстрация* - метод наглядного представления учащимся предметов культуры, быта, истории. Иллюстрация и демонстрация всегда сочетаются с наблюдением и словесными методами. Они могут сопровождать устное изложение, тем самым активизируя познавательную активность учащихся. К использованию этих методов предъявляются следующие требования: 1) тщательный отбор краеведческого материала (предметы быта, картины, игрушки, архивные документы и др.);

2) оптимальное количество демонстраций; 3) сообщение учащимся цели и содержания демонстраций; 4) коллективное подведение итогов и самостоятельность выводов. Основные формы осуществления этих методов - экскурсии, музейные уроки. Большую помощь при демонстрации оказывают технические средства (телевидение, магнитофон, проигрыватель и др.), обеспечивая более яркое, образное, живое восприятие.

*Экскурсии* - метод представления предметов или процессов окружающей действительности в естественной или специально созданной для них обстановке. Примером данного метода являются экскурсии в музей народной культуры, художественный музей и др.

*Устные и письменные упражнения* представляют собой такую форму организации краеведческого материала и деятельности учащихся, направленную на многократное выполнение учебных действий с целью формирования лингвокультурологической компетенции. Выполнение устных упражнений учит детей быть внимательными к звучащей речи, совершенствует навыки речевого общения. Выполнение письменных работ воспитывает аккуратность, развивает наблюдательность, повышает грамотность.

Таким образом, правильный выбор методов и приемов обучения гарантирует эффективность учебно-познавательного процесса, направленного на формирование лингвокультурологической компетенции учащихся. При разработке экспериментальной программы обучения мы выбирали методы и приемы исходя из этапа обучения, характера изучаемого языкового и краеведческого материала, возрастных особенностей учащихся. Сочетание разнообразных методов и приемов, используемых в процессе обучения в аспекте лингвокультурологического подхода, позволяет разработать эффективную, научно-обоснованную методическую технологию формирования лингвокультурологической компетенции у учащихся.

### **3.5. Система упражнений по формированию лингвокультурологической компетенции у учащихся 5-6 классов**

В процессе обучения русскому языку одним из важных средств организации учебного языкового материала являются упражнения. В рамках лингвокультурологического подхода *упражнением* мы будем называть особую форму системной организации учебного и краеведческого материала и деятельности учащихся, предполагающей многократное выполнение учебных действий с целью формирования лингвокультурологической компетенции.

Опыт работы в средней школе позволяет сделать вывод, что процесс формирования лингвокультурологической компетенции будет успешным, если лингвокультурологические задачи будут реализованы не только через систему уроков (в том числе и уроков развития речи), но и систему упражнений, направленной на формирование конкретных лингвокультурологических и коммуникативных умений и навыков. Под *системой лингвокультурологических упражнений* мы понимаем такой набор упражнений, в содержании которых отражается лингвистический и краеведческий материал, ориентированный на формирование языковых, лингвистических, речевых, коммуникативных и лингвокультурологических знаний и умений.

Обязательным условием научно обоснованного подхода к разработке системы упражнений, по мнению некоторых ученых (М.Т. Баранов, Т.К.Донская, А.В. Текучев и др.), является учет лингвистического, психологического и методического факторов, которые предполагают строгую организацию упражнений согласно главной цели обучения - формирование языковой личности учащегося. Лингвистический фактор предполагает учет системного характера языкового материала и степени его трудности. Психологический фактор - учет психологических закономерностей порождения речи, овладения речевой деятельностью, этапов формирования

речевых навыков умений. Методический фактор-\*- предполагает учет условий оптимального обучения; учащихся; Мы предлагаем; рассматривать и-лингвокультурологический фактор, который; предполагает учет содержания культурологической и краеведческой информации; в художественных, или учебных текстах. В» этой связи упражнение как основная единица? обучения-обеспечивает.. четкую постановку . лингвокультурологической задачи и ориентирует учащегося в способах ее решения; представляет как вербальные (образец,- норма; ключевые слова); так и (невербальные (средства наглядности): стимулы обучения; создает нужную мотивацию., вызывая интерес к предметному содержанию задачи; к процессу ее решения и и/или к результату; имеет коммуникативную направленность; . обеспечивает формирование творческих способностей-учащихся;

Вопросами теории упражнений занимались; многие методисты и психологи (Т.К. Донская, А.В. Текучев и др.).. Упражнения можно-классифицировать, или? распределять! по различным; основаниям, типам; специфике на; очень большое; число групп, систем. *Ш.Л.* Мишатина в своей работе «Лингвокультурологический подход к развитию речи, учащихся 7-9' классов» классифицирует лингвокультурологические задачи и упражнения по следующим основаниям: .

- по; характеру» познавательной; деятельности .  
(упражнения исследовательские и творческие);
- по видам текстовой деятельности (упражнение на восприятие и продуцирование);
- по содержанию учебного материала  
(лексико-семантические, структурно-семантические, текстовые)  
[Мишатина; 2000: 18].

Единой классификационной системы к упражнений в настоящее время не существует, и это вполне понятно, поскольку создание единой универсальной системы, отвечающей разнообразным требованиям,, представляется

маловероятным и даже невозможным, как невозможным отразить всё разнообразие упражнений.

Нами разработана система лингвокультурологических упражнений, применяемая в ходе экспериментального обучения учащихся 5-6 классов в рамках лингвокультурологического подхода.

Предлагаемые и используемые в ходе экспериментального обучения упражнения обладают следующей структурой, включающей:

- 1) задание и указание на способ его решения;
- 2) языковой материал (единицы языка, культурологический или краеведческий текст, художественный или учебный текст).

Формирование лингвокультурологических умений и навыков через упражнения может идти двумя путями: 1) *индуктивно*, от элементов к сложному действию (описание белгородской игрушки, структурно-семантический анализ названий улиц), и *дедуктивно*, от целостного действия к совершенствованию деталей (развитие речевых способностей, совершенствование культуры речевого общения).

Одним из условий построения системы упражнений, направленной на формирование лингвокультурологической компетенции учащихся 5-6 классов является учет когнитивных характеристик и, как следствие, соблюдение методических рекомендаций по обучению русскому языку. Визуалы: 1)

Выполнение письменных упражнений, заполнение таблиц;

- 2) Применение наглядных пособий, видео, книг;
- 3) Применение учителем слов, описывающих цвет, размер, форму, место расположения.

Аудиалы: 1) Рекомендуются устные упражнения, рассказы, дискуссии, магнитофонные записи, просмотр видео-фильмов; 2)

Использование вариаций голоса (громкость, паузы, высота), сигнальных слов (говорить, слушать и др.).

Кинестетики: г)- Передача? краеведческой информации в; игре, в? ролевых-  
'•/'. ситуациях;; ...

•2)> Использованием жестов, сигнальных словЛ  
(ощущаю5.■ " . "...;... . •; управляю; действую и др.);

: 3):Смена видовдеятельности./

Правополушарные:

Необходимы? контекст, связь информации:с реальностью: ш практикой;  
анализот целого к.частному; творческие:задания; эмоции, музыкальный^ фон,,  
речевойи;музыкальный ритм..

Левополу тарные г

Необходимо использовать ясные: и четкие? инструкции; анализ ^ информации? от части к целому;; неоднократное взвращение: к полученным; ранее; лишБОкультуролргическимї знаниям; проверка выполненной; работы;; тишинанауроке. , ■'.■\* • ' , , ;;

Таким; образом, при: создании\* системы лингвокультурологических;  
упражнений необходимо учитывать следующие: требования, предъявляемые: к  
упражнениям; которые должны:: ;

- быть. направлены на: решение конкретной: лингвокультурологической задачи; соотносённой с главной; целью; обучения- формирование языковой личности- учащегося;

- обеспечивать поэтапность формирования- лингвокультурологических умений и навыков;;

- быть доступными и.посильными;:

-НОСИТЬ ТВОРЧЕСКИЙ характер;;

- учитывать индивидуально-психологические особенности учащихся;

(КОГНИТИВНЫЙ ТИП; ДОМИНИРОВАНИЕ ПОЛУШАРИЙ ГОЛОВНОГО МОЗГА);

В ходе экспериментального обучения учащимся предлагались *устные и письменные упражнения* (см. Приложение 5); Устные: упражнения дают возможность, проводить работу быстро; без: затраты^ времени<sup>1</sup> на: технику

записи. Выполнение устных упражнений учит детей быть внимательными к звучащей речи, совершенствует навыки речевого общения. Письменные упражнения дают возможность выполнять более сложные задания, многократно проверять и улучшать сделанное. Выполнение письменных работ воспитывает аккуратность, развивает наблюдательность, повышает грамотность. По мнению Т.К. Донской, А.А. Леонтьева, А.В. Текучева и др. именно через систему упражнений возможно управление учебной деятельностью учащихся, повышение их активности и заинтересованности.

В соответствии с уровнями и критериями формирования лингвокультурологической компетенции учащихся 5-6 классов, с уровнями развития языковой личности по модели, предложенной Ю.Н. Карауловым, мы выделили три вида устных и письменных упражнений по русскому языку (см. таблицу И).

Таблица 11

**Лингвокультурологическая модель языковой личности учащихся  
5-6 классов и система устных и письменных упражнений**

Уровни формирования языковой личности	Вербально-семантический	Уровни формирования лингвокультурологической компетенции	<b>1</b>	I. Воспроизводящие - упражнения, в которых воспроизводится усвоенная краеведческая информация.	Аналитические упражнения нацелены на формирование <i>языковой и лингвистической компетенций</i> учащихся, которые, обогащая словарь и грамматический строй речи, предполагают знакомство школьников с лингвокраеведческой информацией.
			3/4 ***	II. Базовые - упражнения, ориентированные на применение полученных знаний в новых речевых ситуациях.	<b>Аналитико-синтетические упражнения</b> содержат репродуктивно-продуктивные задания, связанные как с анализом лингвокраеведческого текста, так и с составлением учащимся собственного высказывания.



<p>Л*</p> <p>СМ</p> <p>о §</p>	<p><u>III. Творческие</u> - упражнения, направленные на применение лингвокультурологических знаний в творческой деятельности.</p>	<p>Синтетические упражнения сочетают все виды учебной деятельности и способствуют введению в активный словарь школьников краеведческой лексики, формируют умение создавать текст. Данные упражнения направлены на применение лингвокультурологических знаний в творческой деятельности.</p>
--------------------------------	---	---

**I вид. Воспроизводящий** - упражнения, в которых воспроизводится усвоенная краеведческая информация. Данные упражнения мы используем на начальном уровне формирования лингвокультурологической компетенции, характерного для учащихся, у которых: 1) частичная сформированность теоретических знаний об истории города, микротопонимах города (названия улиц, бульваров, площадей и т.д.), о народных традициях, календарно-обрядовых праздниках; 2) у них небольшой словарный запас; 3) допускают речевые ошибки; 4) плохо сформирована способность видеть и анализировать культурологическую информацию; 5) не умеют использовать полученные знания в практической деятельности.

**II вид. Базовый** - упражнения, ориентированные на применение полученных знаний в новых речевых ситуациях. Этот вид упражнений используется нами на базисном уровне формирования лингвокультурологической компетенции учащихся, обладающих следующими характеристиками: 1) умеют применять теоретические и культурологические знания в практической деятельности; 2) умеют распознавать, анализировать лингвокультурологическую информацию, заключенную в учебных и художественных текстах, исторических документах, отраженную в речи граждан; 3) самостоятельно пополняют свои знания; 4) умеют работать с дополнительной литературой краеведческого и культурологического содержания.

**III' вид. Творческий** - упражнения, направленные на применение лингвокультурологических знаний в творческой деятельности. Творческие

упражнения характерны для учащихся аксиологического уровня формирования лингвокультурологической компетенции, обладающих обширными теоретическими и лингвокультурологическими знаниями, умеющих творчески применять эти знания в своей практической деятельности, включающих лингвокультурологические умения и навыки в речь.

В процессе обучения русскому языку в рамках лингвокультурологического подхода является важным и необходимым условием использовать на каждом уровне все эти виды упражнений, чтобы обеспечить сознательность и прочность усвоения теоретических и лингвокультурологических знаний, их связь с практикой. Отнесенность упражнений к той или иной группе имеет условный характер, поскольку в некоторых случаях при решении лингвокультурологических задач необходимо провести серьезную творческую работу (например, пересказ лингвокультурологического текста по предварительно составленному плану).

Все устные и письменные упражнения по характеру мыслительной деятельности мы разделили на аналитические, аналитико-синтетические и синтетические:

1) аналитические - это упражнения, направленные на коллективную (в классе) работу с текстом (см. Приложение 5). Учащиеся читают текст и выполняют элементарный лингвистический анализ лингвокраеведческого текста, т.е. определяют тему, идею, основную мысль, составляют план текста, исследуют лексические, словообразовательные, синтаксические и стилистические особенности текста, называют обозначенные в тексте краеведческие факты. Аналитические упражнения нацелены на формирование языковой и лингвистической компетенций учащихся, которые, обогащая словарь и грамматический строй речи, предполагают знакомство школьников с краеведческой информацией. К заданиям данного уровня относятся рецептивные и репродуктивные виды деятельности с использованием приемов вставки слова по смыслу, подбора синонимов и антонимов, а также приема

ассоциаций, создания словарных статей на основе образца. Аналитические упражнения относятся к первому виду упражнений, определяют начальный уровень или базисный уровень сформированности лингвокультурологической компетенции учащихся.

**2) аналитико-синтетические** (см. Приложение 5). Выполняя эти упражнения, учащиеся сначала разбирают лингвокраеведческий текст, а затем «собирают» свой текст, выполняя задания к тексту. Конечно, такая работа возможна лишь после выработки умений выполнять простой анализ текста, чему способствуют синтетические упражнения.

Аналитико-синтетические упражнения формируют *коммуникативную компетенцию*, в них содержатся репродуктивно-продуктивные задания, связанные как с анализом лингвокраеведческого текста, так и с составлением учащимся собственного высказывания на тему. В процессе работы над заданиями данного уровня были сформулированы темы сочинений, имеющие лингвокраеведческую направленность: *«Где кто родится, там и пригодится»*, *«Как мы говорим»*, *«Моя малая родина»* и т.д. Данные упражнения относятся ко второму виду упражнений, определяют аксиологический уровень сформированности лингвокультурологической компетенции учащихся.

**3) синтетические** - это такие упражнения, с помощью которых ученик приобретает умение сочинять текст самостоятельно, быть автором, создавать речевое произведение, адекватное ситуации (см. Приложение 5). Задания к этим упражнениям помогают тренировать у школьников умение писать свои тексты. Предлагается выполнять эту сложную работу частями, поэтапно, тем самым готовиться к освоению сложного процесса написания сочинения. Данные упражнения сочетают все виды учебной деятельности и способствуют введению в активный словарь школьников краеведческой лексики, формируя *лингвокультурологическую компетенцию* учащихся. Синтетические упражнения относятся к упражнениям творческого вида и характеризуют

креативный уровень сформированности лингвокультурологической компетенции учащихся.

Чтобы работа с текстом была продуктивна, следует начинать с аналитических упражнений первого типа, после пяти первых упражнений можно подключать упражнения второго типа и - через некоторое время - упражнения третьего типа, а далее выполнять упражнения всех типов параллельно. Такое ступенчатое включение помогает ученикам понять главную мысль лингвокраеведческого текста, дает представление о том, как работают средства языка, помогая понимать содержание текста. Пока школьник не научится анализировать учебные, лингвокраеведческие тексты, видеть средства языка и понимать их роль, у него не будет «инструментов» для создания собственных речевых произведений.

Главный результат выполнения всех упражнений — это умение учащихся самостоятельно создавать собственные тексты (устные и письменные), адекватные заданной речевой ситуации. Сочетание различных типов упражнений (т.е. система упражнений) позволяет достигнуть высоких результатов обучения в рамках лингвокультурологического подхода.

Включение в структуру урока русского языка **«поэтической системы упражнений»**, содержащей краеведческий материал о самобытности, своеобразии национальной культуры, красоте, эстетической ценности русского языка и поэтического слова, способствует развитию у учащихся способности эстетического восприятия мира, формированию потребности выразить свои мысли и чувства в поэтическом слове, которое мы рассматриваем как элемент культуры. Данная система включает такие упражнения:

1) *«Минутки поэзии»*. Учащимся предлагаем выразительно прочитать наизусть понравившееся стихотворение или отрывок (задание детям дается заранее, тему стихотворения или автора выбирает учитель, на уроке выступают 1-2 учащихся, далее следует небольшое обсуждение по вопросам,

включающим и начальное знание теории стихосложения). Особенность такой творческой работы учащихся, на наш взгляд, такова, что чем больше на памяти у ребёнка любимых стихотворений, тем чаще он будет размышлять над смыслом, восхищаться образами, сравнениями, юмором, тем сильнее ему самому захочется что-нибудь выразить стихами. Дети ведут «Поэтическую тетрадь» для записи понравившихся стихотворений, которые они декламируют на «минутах поэзии», а также, самое главное, для записи своих собственных. У учителя - тетрадь «Поэты нашего века», в которую юные поэты записывают свои самые лучшие произведения. Не у всех сразу получаются настоящие стихи, но сочинения-поздравления удаются каждому. Однако выполнение такой системы творческих упражнений является самым простым способом формирования лингвокультурологической компетенции через поэтическое слово, кроме того, воспитывает у детей художественный вкус, языковую культуру.

2) *Упражнения, содержащие пословицы, поговорки, загадки.* Главная цель работы с такими упражнениями - формирование бережного, внимательного отношения к слову, сохранение и передача культурного опыта народа. Подобная работа носит занимательный характер, служит для развития памяти и чувства юмора, прививает любовь к родному языку, познавательный интерес к предмету.

Особым видом творческих упражнений являются **игровые, ролевые ситуации** (см. Приложение 5). Обращение на уроке к игре объясняется тем, что её эмоциональность, спонтанность позволяет: во-первых, включить учащихся в занятие неформально, стимулирует его к активному участию в уроке; во-вторых, в любом случае игры - грамматические, лексические, литературные, ролевые способствуют совершенствованию словарного запаса школьников, развитию грамматических, речевых умений и навыков, повышает интерес к предмету. Вот некоторые примеры игровых ситуаций:

*Игра «Диалог с иностранцем».* Её цель - развивать умение давать точное определённое значение того или иного слова, учитывать уместность употребления тех или иных языковых средств. В роли иностранца выступает один из учеников, использующий в речи:

- диалектизмы («цыбуля» - лук, «кочет» - петух);
- заимствования («Во френды!»- добавить человека в список друзей)
- переосмысливания слов литературного языка («зависать» - на-ходиться в одном положении долгое время, «застрять» - задержаться)
- усечения («литра», «матеша») и др.

Далее иностранец вступает в диалог с толкователями слов, которые знакомят ребят со справочной литературой (словари Ожегова СИ., В.И. Даля, Интернет - словарями на GRAMOTA.RU, электронным словарем «Кирилла и Мефодия»).

Данные упражнения - один из способов придать работе со словарём увлекательность, а также целостность и системный подход по формированию навыков исследования, поиска информации, расширению словарного запаса учащегося.

*Игра «Встреча с предками-славянами».* Детям предлагается подготовить текст с использованием архаизмов, историзмов и рассказать потомкам о жизни в стародавние времена. Цель игры - показать красоту слова, отражение культуры в слове, тексте.

С учетом индивидуальных особенностей учащихся использовались дифференцированные задания к упражнениям: 1) для слабых учащихся; 2) для средних учащихся; 3) для сильных учащихся (см. Приложение 3).

В особую группу упражнений мы относим *коррекционные упражнения*, предусматривающие исправление учащихся допущенных в речи ошибок «Как надо говорить, а как говорить нельзя» (см. Приложение 3). Например, задание: Исправьте речевые ошибки белгородского школьника:

1. Остановите на остановке (На остановке, пожалуйста).

2. Где мой трепмель? (вешалка).
3. (Надеть) одеть пальто на брата.
4. Мы сегодня в столовой сыто (сытно) пообедали.

Сочетание различных типов упражнений в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся, сложности изучаемого лингвистического материала составляет основу учебно-методической системы обучения русскому языку учащихся в рамках лингвокультурологического подхода.

Формирование лингвокультурологической компетенции осуществляется при помощи системы упражнений, используемой в процессе обучения русскому языку учащихся 5-6 классов, которая разработана с учетом возрастных особенностей подростков, структуры учебного материала. Соблюдение данных требований позволило сформировать эффективную методическую систему обучения русскому языку в рамках лингвокультурологического подхода.

### **3.6. Проверка эффективности экспериментального обучения учащихся 5-6 классов на базе национально-регионального компонента**

На основе данных, полученных в ходе анализа государственных стандартов, программ, учебников и результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента, проведенного в 2006-2007, 2007-2008 учебных годах, нами была разработана экспериментальная программа обучения русскому языку на базе национально-регионального компонента.

Обучающий эксперимент проводился в 2006-2007 и 2007 и 2008 учебных годах на базе средней школы № 43 г. Белгорода и Головинской средней школы на параллели четырех 6-х классов: «А», «Б», «В» 6-й класс сельской школы. В эксперименте приняли участие 103 учащихся: экспериментальную группу составили 52 учащихся (в нее вошли учащиеся 6«А» и 6 класса сельской школы), контрольную группу - 51 человек (в нее вошли учащиеся 6 «Б» и 6«В»).

Целью обучающего эксперимента является создание и экспериментальная проверка методической технологии обучения русскому языку на базе национально-регионального компонента.

Экспериментальное обучение проходило в рамках обычных уроков и уроков развития речи. После каждой грамматической темы проводился контроль в виде письменных и устных творческих заданий, тестов, викторин. Целью срезовых работ являлся в постоянный контроль эффективности формирования лингвокультурологической компетенции. Основная задача контрольного эксперимента - наблюдение за процессом экспериментального обучения, эффективностью формирования лингвокультурологических знаний, умений и навыков, а также формирования языковых и речевых навыков и речевых умений.



После экспериментального обучения учащимся 5-6 классов были предложены задания, идентичные заданиям констатирующего эксперимента с целью проверки эффективности предлагаемой технологии формирования лингвокультурологической компетенции.

Экспериментальное обучение включало 3 этапа:

**I. Ознакомительный этап**, в рамках которого осуществлялась презентация краеведческого материала на базе устных и письменных текстов.

**II. Этап формирования лингвокультурологических умений и**

**навыков.** В рамках данного этапа учащиеся выполняли специальные задания, например:

Задание. Прочитайте текст. Озаглавьте его. Что нового вы узнали о Белгородчине? Найдите и подчеркните однородные члены предложения.

Немало доброго сделал Донец для людей за многие столетия. Поил, дарил рыбу, укрывал в прибрежных лесах от врага, вертел огромные мельничные колеса...Он и сегодня продолжает неустанно работать на человека. На его берегах выросли десятки больших и малых городов - Белгород, Чугуев, Змиев, Балаклея, Изюм, Славяногорск, Северодонецк, Каменск-Шахтинский, сотни русских и украинских сел. Есть в Прохоровском районе село Подольхи. Произнесешь это слово — Подольхи - и почудится шелест нагретой солнцем листвы. Неподалеку от села - целое ольховое урочище - Плющинское. Летом в этих местах все утопает в зелени...

**III. Этап развития творческих умений лингвокультурологической компетенции учащихся.** На данном этапе нами использовалась система упражнений, стимулирующих активность учащихся и развитие творческих умений и навыков. Например, игра «Губернаторский час» о проблемах в Белгородской области. Учащимся предлагается найти способы решения проблем: «Нужны ли городу старые названия улиц», «Что делать с бродячими собаками». «Как сберечь чистоту улиц» и т.д.

Для проверки эффективности предлагаемой технологии обучения школьников русскому языку на базе национально-регионального компонента

был проведен контрольный эксперимент. На данном этапе мы поставили

перед собой задачу сравнить уровень сформированности лингвокультурологической компетенции учащихся 5 и 6 класса, прошедшим обучение по экспериментальной программе (как и на начальном этапе опытно-экспериментальной работы, шестиклассникам было предложено выполнить задания, выполняемые ими в 5 классе и доработанные в соответствии с возрастом):

**1. Анализ письменных работ учащихся, направленный на определение уровня сформированности лингвокультурологической компетенции.**

В конце IV четверти в 5-6 классах нами был проведен контрольный срез. Учащиеся 5 класса писали сочинение на тему «Имена белгородских улиц», 6 класса - «Белгородские ремёсла».

Результаты показали, что уровень сформированности лингвокультурологической компетенции учащихся экспериментальной группы 5 класса в конце года, по сравнению с данными контрольной группы, значительно выше (см. таблицу 12, диаграмму 2).

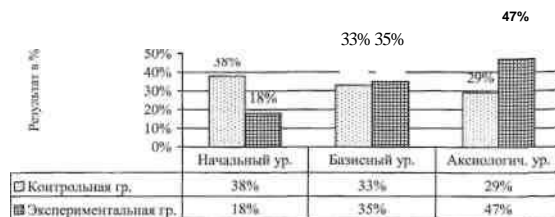
**Таблица 12**

**Уровень сформированности лингвокультурологической компетенции  
у учащихся 5-х классов  
(количественное соотношение)**

Уровень Оценка	Начальный уровень «3»	Базисный уровень «4»	Аксиологический уровень «5»
Контрольная гр.	19 чел.	17 чел.	15 чел.
Экспериментальная гр.	9 чел.	18 чел.	25 чел.

Диаграмма 2

Диаграмма результатов экспериментального обучения в  
5-х классах  
(процентное отношение)



К концу учебного года по данным экспериментального обучения у большинства школьников (47%) - аксиологический уровень сформированности лингвокультурологической компетенции. Полученные результаты свидетельствуют о том, что у школьников появился интерес к краеведческой информации; они умеют фиксировать её в лингвокраеведческих текстах; словарный запас учащихся пополнился краеведческой лексикой; большинство детей демонстрирует хорошие знания о родном крае, народных традициях, календарно-обрядовых праздниках; учащиеся реже допускают речевые ошибки.

В 6 классе с письменным заданием справилось большинство участников экспериментальной группы. В работах учащихся отмечается умение использовать лингвокраеведческую информацию в письменной речи, школьники стараются анализировать, обобщать теоретические и лингвокультурологические знания. Большинство школьников творчески подходит к выполнению заданий.

Значительная разница полученных результатов обнаруживается в сравнении с контрольной группой учащихся. Результаты учащихся, обучавшихся по экспериментальной программе выше, чем у учащихся контрольной группы (см диаграмму 3).

Диаграмма 3

Диаграмма результатов экспериментального обучения в 6-х  
классах  
(процентное отношение)

I	53%		71%	
	7%		ГТши	
	2%			
O/o	Начальный ур.		Базисный ур.	
□ Контрольная гр.	53%		35%	
И Экспериментальная гр.	7%		22%	
			Аксиология, ур.	
			12%	
			71%	

Учащиеся, обучающиеся по экспериментальной технологии, показали уровень сформированности лингвокультурологической компетенции выше, чем учащиеся контрольной группы.

## 2. Анализ результатов выполнения заданий, проверяющих уровень лингвокультурологических знаний и умений учащихся.

Для определения уровня сформированности лингвокультурологической компетенции мы использовали разработанную нами систему оценивания письменных работ учащихся, соответствующую школьной пятибалльной системе оценок и учитывающей критерии оценивания части С единого государственного экзамена.

В качестве диагностической методики в 6 классе учащимся контрольной и экспериментальной групп были предложены 10 срезовых заданий:

**Задание 1.** Закончите предложения: 1) Евгений Степанович Савченко (губернатор Белгородской области). 2) Василий Николаевич Потрясаев - (мэр города Белгорода). 3) Флаг Белгородской области имеет четыре цвета: ... (черный, белый, зеленый, синий). 4) Белгородский, Старооскольский, Губкинский, Валуйский, Корочанский, Чернянский - (районы Белгородской области). 5) Северный, Центральный, Южный, Западный, Восточный -(микрорайоны города). 6) Михаил Щепкин - (театральный актер). 7) Дмитрий Мамонтов, Игорь Чернухин, Александр Гирявенко, Александр Кириленко -(поэты Белгородчины). 8) Белгородская земля славится ...(мел, железная руда, чернозем).

**Задание 2.** Используя предложения задания Г, составьте связный текст о родном крае.

**Задание 3.** Назовите имена известных вам белгородских писателей, поэтов, художников, ученых, архитекторов..

**Задание 4.** Объясните значения слов: *губернатор, губерния, мэр, горожане, односельчане, старожилы, сельский староста;урочище,*

**Задание 5.** Прочитайте стихотворение П.Савина «Малая родина»^ вставьте пропущенные буквы. Какова тема, главная мысль стихотворения? Найдите и подчеркните в тексте слова, которые выражают отношение автора к родине.

Малая родина,	Нежн...-нежн...
Тихая родина!	Детство из радужных сно...
Выгон, да клен у плетня,	В ж...лтом ли платье,."
Все ль ещёв...ётся	В ш...лках ли березовых
За огородами	Видят...ся мненаяву
Тайная тро...ка моя?	Поле родное
Грустью безбрежною .	И небо со звездами—
Ты мне навеяла вно...ь	Все, чем на свете живу.
Син...-син...,	

**Задание 6.** Подберите однокоренные слова к слову род, семья, культура.

**Задание 7.** Исправьте речевые ошибки белгородского школьника:

1. Мне очень понравился рыбий (рыбный) суп.
2. Мама, дай мне, пожалуйста, трепмель (вешалку).
3. (Надеть) одеть пальто на брата.
4. Гордиться сестрой или гордиться за сестру.
5. Мы сыто (сытно) пообедали.
6. Написать свою автобиографию.
7. Мое геологическое дерево (древо).

**Задание 8.** Объясните, почему улицы, площади, переулки получают свои названия? Какие способы словообразования участвуют в этом процессе?

**Задание 9.** Нужны ли городу (селу) «старые» названия улиц? Почему?

**Задание 10.** Как вы считаете, зачем нужно изучать культуру, историю, традиции родного края?

Проанализировав полученные результаты по данным срезовых

письменные работ учащихся 6 класса (см. Приложение 4), мы определили степень выполнения каждого задания и уровень сформированности лингвокультурологической компетенции. ,

В ходе анализа мы отметили значительную разницу между данными контрольной и экспериментальной группы (см. Приложение 4). Большинство учащихся контрольной группы (27 человек, 52%) находятся на начальном уровне сформированности лингвокультурологической компетенции, по пятибалльной шкале это уровень «тройки», на аксиологическом уровне - 6 человек (12%) - «5», в то время как у экспериментальной группы на начальном уровне - 4 человека (7 %), а на аксиологическом уровне - 37 человек (71%). Нужно указать и на тот факт, что динамика отмечается в экспериментальной группе: большинство учащихся находятся на базисном уровне, по пятибалльной шкале это уровень «четверки», а в контрольных группах динамика практически отсутствует.

### **3. Анализ умений учащихся работать с краеведческими источниками и использования полученных знаний в практической деятельности на уроке.**

Учащимся было предложено ответить на вопросы викторины «Белгородские писатели и поэты о Белгородчине».

Выполняя это задание, большая часть учащихся экспериментальной группы показала хорошее знание краеведческого материала, умение самостоятельно работать с дополнительной литературой краеведческого содержания, распознавать, анализировать лингвокраеведческую информацию, заключенную в учебных и художественных текстах, исторических документах и отраженную в речи граждан.

### **4. Анализ ошибок, допущенных учащимися в ходе экспериментальной проверки.**

Определяя уровень сформированности лингвокультурологической компетенции, в ходе экспериментальной проверки нами были выявлены следующие ошибки, допущенные учащимися в содержании и речевом оформлении письменной работы (см. таблицу 13).

Таблица 13

**Количественный анализ ошибок учащихся  
экспериментальной группы**

№ пп	Вид ошибки	Кол-во учащихся	
		5 кл.	6 кл.
<b>1</b>	Смысловые	17	13
<b>2</b>	Логические	27	10
<b>3</b>	Употребление слова в несвойственном ему значении	6	3
<b>4</b>	Неразличение оттенков значения, вносимых в слово приставкой или суффиксом	5	3
<b>5</b>	Неуместное употребление эмоционально окрашенных слов и фразеологизмов	15	10
<b>6</b>	Ошибки при употреблении антонимов.	9	3
<b>7</b>	Употребление рядом или близко однокоренных слов (тавтология)	24	12
<b>8</b>	Неоправданное повторение слов	18	<b>10</b>
<b>9</b>	Бедность и однообразие синтаксических конструкций	4	4

Качественный и количественный анализ ошибок учащимися экспериментальной группы показал, что школьники умеют применять теоретические и культурологические знания в практической деятельности; умеют распознавать, анализировать краеведческую информацию, меньше допускают речевых ошибок, краеведческой лексикой пополнился их словарный запас, демонстрируют творческий подход к практической деятельности. Таким образом, возникшие в ходе констатирующего эксперимента методические проблемы нами успешно были решены.

Полученные данные экспериментального обучения позволяют говорить о положительной динамике формирования лингвокультурологической компетенции (см. таблицу 14, диаграмму 4).

Таблица 14

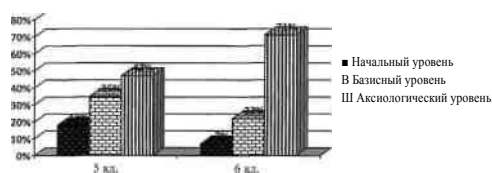
Динамика формирования лингвокультурологической компетенции в экспериментальной группе			
Класс	Начальный уровень	Базисный уровень	Аксиологический



5 кл.	9 чел. (18%)	18 чел.(35%)	25 чел.(47%)
6 кл.	4 чел.(7%)	11 чел.(22%)	37 чел.(71%)

Диаграмма 4

**Диаграмма сформированности лингвокультурологической компетенции у учащихся 5-6 классов**  
(процентное отношение)



Качество лингвокультурологических знаний повысилось на 24%, что позволяет сделать вывод о том, что лингвокультурологическая компетенция сформирована достаточно стойко (71%). Полученные данные экспериментальной группе удовлетворяют поставленной цели и задачам.

Таким образом, полученные в ходе экспериментального обучения данные позволяют выявить преимущество экспериментального обучения и, следовательно, утверждать: гипотеза об эффективности опытного обучения экспериментально доказана.

Экспериментальная проверка разработанной нами технологии формирования лингвокультурологической компетенции у учащихся 5-6 классов на базе национально-регионального компонента подтверждает правильность выдвинутой гипотезы о повышении эффективности обучения русскому языку при включении учебных и художественных текстов краеведческого характера в качестве основных единиц обучения в рамках лингвокультурологического подхода.

## ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

1. Данные констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что у детей имеются поверхностные лингвокультурологические знания, бедный словарный запас, учащиеся не умеют применять знания на практике. Все это связано с тем, что реализация регионального компонента образования на уроках русского языка не осуществляется. Скучные знания из истории языка, культуры, города учащиеся получают на специальных элективных курсах «Краеведения», но применять полученные знания не могут в силу несформированности лингвокультурологических навыков и умений.
2. Учащиеся 5-6 классов имеют способность к творчеству, они обладают творческим потенциалом, который необходимо использовать на уроках. В деятельность на уроке учащиеся включаются по указанию педагога, требуют контроля, инструктирования, напоминаний со стороны учителя. Умение работать самостоятельно выражено слабо. Все выше сказанное свидетельствует о том, что учащиеся 5 классов имеют низкий уровень сформированности лингвокультурологической компетенции.
3. Предлагаемая технология процесса обучения русскому языку на базе национально-регионального компонента представляет собой искусственно созданную языковую среду, аналогичную естественной. В данных условиях на «стыке» базовых составляющих (системы языка и национальной культуры) происходит формирование лингвокультурологической компетенции учащихся. Эпицентром всей работы по формированию лингвокультурологической компетенции является развитие речи школьников (формирование коммуникативной компетенции), поскольку формирование лингвокультурологической компетенции предусматривает развитие речевых умений и навыков.
4. Соединение языка, языковой личности и национальной культуры в культурологическом пространстве не происходит автоматически. Для

реализации предполагаемой технологии в реальном процессе обучения нами определены цель, условия и средства культуроориентированного обучения и прогнозируемые результаты.

5. Учет общедидактических и частнометодических принципов в процессе обучения в рамках лингвокультурологического подхода является необходимым условием достижения высоких результатов в формировании и развитии лингвокультурологической компетенции учащихся 5-6 классов, создания эффективной программы обучения, определения методов и приемов экспериментального обучения.
6. Многообразие приемов и методов, используемых в процессе обучения в аспекте лингвокультурологического подхода, позволяет построить такое обучение, которое способствует развитию языковой личности и формированию лингвокультурологической компетенции.
7. Формирование лингвокультурологической компетенции осуществляется при помощи системы упражнений, используемой в процессе обучения русскому языку учащихся 5-6 классов, которая разработана с учетом возрастных особенностей подростков, структуры учебного материала. Соблюдение данных требований позволило сформировать эффективную методическую систему обучения русскому языку в рамках лингвокультурологического подхода.
8. Экспериментальная проверка разработанной нами технологии формирования лингвокультурологической компетенции у учащихся 5-6 классов на базе национально-регионального компонента подтверждает правильность выдвинутой гипотезы о повышении эффективности обучения русскому языку при включении учебных и художественных текстов краеведческого характера в качестве основной единицы обучения в рамках лингвокультурологического подхода.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современных условиях кардинальных изменений в социальной жизни нашей страны, радикальных перемен в области просвещения родной язык становится символом национального самосознания и священным достоянием культуры народа, дома, семьи, родины

Одной из важнейших целей обучения русскому языку в школе является формирование лингвокультурологической компетенции. Лингвокультурологическая компетенция предполагает «осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка и русского речевого поведения, формирование языковой картины мира, овладение национально маркированными единицами языка, русским речевым этикетом, культурой межнационального общения» [Быстрова, 2004: 28]. Лингвокультурологическая компетенция реализует в процессе обучения культураносную (кумулятивную) функцию языка. Реализация данной компетенции на базе национально-регионального компонента возможна на уроках развития речи через тексты краеведческого содержания.

Формирование лингвокультурологической компетенции на базе национально-регионального компонента включает, во-первых, систему лингвокультурологических знаний: лингвокультурологические понятия, социально-культурные стереотипы речевого поведения, единицы языка с национально-региональным компонентом значения; во-вторых, учебно-языковые и лингвокультурологические готовности (способности и умения): анализ единиц с национально-региональным компонентом значения, сравнение с другими языками, с точки зрения современных проблем культуры национального языка, адекватное употребление национально-маркированных единиц языка, стереотипов речевого поведения.

Разработка методической технологии процесса обучения русскому языку на базе национально-регионального компонента имеет большое

значение в процессе формирования и развития лингвокультурологической компетенции языковой личности учащихся 5-6 классов и характеризуется практической направленностью, поскольку учащиеся не только должны обладать лингвокультурологическими знаниями, умениями и навыками, но и уметь реализовывать коммуникативные потребности в речевых ситуациях.

В результате проведения исследовательской работы определены лингвокультурологические психолого-педагогические основы обучения школьников 5-6 классов по русскому языку в процессе формирования лингвокультурологической компетенции. Работа в рамках лингвокультурологического подхода рассматривался как наиболее эффективная, которая способствует более глубокому усвоению знаний по предмету, формированию необходимых умений и навыков, иными словами способствует формированию языковой личности школьника.

Подтверждена гипотеза о повышении эффективности формирования и развития лингвокультурологической компетенции с учетом использования культуроориентированных и краеведческих текстов.

Проанализированы государственные стандарты, учебные программы, учебники и учебные пособия для учащихся 5-6 классов с целью определения разработанности проблемы использования лингвокультурологического подхода в процессе обучения русскому языку.

Решены методические задачи при лингвокультурологическом подходе

- определен объем и содержание понятия лингвокультурологическая компетенция учащихся, ее взаимосвязи с другими компетенциями лингвометодической литературе, Программа образования;
- определена модель формирования лингвокультурологической компетенции языковой личности ученика на основе родного языка;

По-новому смоделирована система обучения учащихся 5-6 классов, предполагающая соединение в процессе обучения трех составляющих:

системы русского языка, языковой личности школьника и национальной культуры. Данное соединение определяет возникновение особого культурного фона как «благоприятной» обучающей среды. На основе «живой» интеграции системы языка и национальной культуры как следствие сочетания трех составляющих в благоприятных условиях обучающей среды происходит формирование лингвокультурологической компетенции языковой личности школьника.

Разработанная методическая технология формирования лингвокультурологической компетенции у учащихся 5-6 классов в процессе обучения русскому языку объединяет в себе федеральный и региональный компоненты языкового образования. Технология не меняет, а дополняет основные программы по русскому языку, определяя лингвокультурологический подход ведущим в концепции современного образования.

Осуществлен выбор принципов работы, приемы и методы, направленные на формирование лингвокультурологической компетенции;

Проверена экспериментальным путем эффективность предлагаемой технологии формирования лингвокультурологической компетенции у учащихся 5-6 классов на основе лингвокультурологического подхода.

Подтверждена гипотеза о повышении эффективности формирования и развития лингвокультурологической компетенции с учетом использования культууроориентированных и лингвокраеведческих текстов.

Практическая ценность полученных выводов заключается в возможности использования материалов разработанной технологии при проведении уроков русского языка, развития речи, организации факультативных занятий, при создании программ, методических пособий для учителей-словесников.

## 202 СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. - М., 1980. - 345 с.
2. Алефиренко Н.Ф. Поэтическая энергия слова: синергетика языка, сознания и культуры. - М., 2002. - 216 с.
3. Арутюнова Н.Д. Введение // Логический анализ языка. Ментальные действия. -М.: Наука, 1993. - С. 3-7.
4. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. - М.: Изд-во «Языки русской культуры», 1998. - 896 с.
5. Архипова Е.В. Теория принципов речевого развития учащихся и обучение культуре речи // Русская словесность. - 2000. - № 3. - С.21.
6. Ахманова О.С. Микротопонимика как особый аспект типологии наименований. Вестник МГУ. Филология. - 1966. -№3. -63 с.
7. Бабайлова А.Э. «Образ текста» и понимание текста в тексте // Слово и текст: актуальные проблемы психолингвистики. - Тверь, 1994. - СЛ12-116.
8. Барашков В.Ф. Лингвистическое краеведение в сельской школе. - М., 1979.-194 с.
9. Бахтин М.М. Человек в мире слова. - М., 1995. - 140 с.
10. Белл Р.Т. Социоллингвистика: цели, методы, проблемы / Под ред. А.Д. Швейцер. - М.: Международные отношения, 1986. - 236 с.
11. Бельчиков, Ю.А Проблема соотношения культуры и языка в научном наследии Г.О. Винокура // Язык. Культура. Гуманитарное знание: Науч. наследие Г.О. Винокура и современность. - М.,1999. - 325 с.
12. Белянин В.П. Психолингвистика. - М., 1995. - 267 с.
13. Бенвенист Э. Общая лингвистика. - Благовещенск: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 1998. - С.104-114.
14. Бердяев Н.А. Судьба России. Самосознание. - Ростов н/Д: Феникс, 1997. - 544 с.

15. Берестнев Г.И. Самосознание личности в аспекте языка// Вопросы языкознания. - 2001 - № 1. - С.60-86.
16. Благова Н.Г., Коренева Н.А., Родченко О.Д. О концепции обучения русскому языку с учетом регионального компонента (для общеобразовательной средней школы) // Русский язык в школе. — 1993. - №4.-С.16-19.
17. Богатова Г.А. Историко-культурный аспект лексико-грамматического описания русского языка и проблемы менталитета // Этническое и языковое самосознание. - М., 1995. - С Л 4-20.
18. Богин Г.И. модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: Автореф.дис.... д-ра филол.наук. - Л., 1984. - 20 с.
19. Богин Г.И. Субстанциональная сторона понимания текстов. - Тверь, 1993. -252 с.
20. Бодуэн де Куртэне И.А. Избранные труды. - М., 1963. - Т.2. - 277 с.
21. Бромлей Ю.В. Очерки теории этноса. - М.: Наука, 1983. - 412 с.
22. Брудный А.А. Подтекст и элементы внетекстовых знаковых структур //Смысловое восприятие речевого сообщения. - М., 1976. - С. 152-158.
23. Брудный А.А. К анализу процесса понимания текстов //Знак и общение.- Фрунзе, 1974.-С. 15-37.
24. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка. - М., 1987. - 236 с.
25. Быстрова Е.А. Культуроведческий аспект преподавания русского языка в национальной школе // Русская словесность. - 2001. - № 8. - С. 66-67.
26. Быстрова Е. А. Цели обучения русскому языку, или какую компетенцию мы формируем на уроках // Русская словесность. - 2003. - № 1. - С. 35.
27. Васильев С.А. Синтез смысла при создании и понимании текста. Философские проблемы. - Киев, 1988. - 240 с.



28. Васильева А.Е., Наумова Н.Ю., Суворова Е.П. Методика речевого развития школьников: Учебно-методическое пособие. - Спб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. - 72 с.

29. Васильева А.Н. Основы культуры речи. - М.: Русский язык, 1990. - 254 с.
30. Вежбицкая А. Понимание культур через посредничество ключевых слов. - М.: Языки славянской культуры, 2001. - 194 с.
31. Вежбицкая А. Язык, Культура. Познание. - М., 1996. - 120 с.
32. Вендина Т.И. Словообразование как источник реконструкции языкового сознания // Вопросы языкознания. - 2002. - № 4. - С. 42-72.
33. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. - М., 1976. - С. 3-8.
34. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедение и принцип коммуникативности в преподавании русского языка // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы, 5 Международный конгресс МАПРЯЛ. - М., 1992. -С. 86-93.
35. Виноградов В.В. Вопросы современного русского словообразования // Избранные труды. Исследования по русской грамматике. — М., 1975. -С. 154-165.
36. Власенко А.И. О курсе практической русской словесности // Русский язык в школе. - 1996. - №6. - С. 3-8.
37. Воробьев В. В. Лингвокультурология (теория и методы). - М.: Изд-во РУДН, 1997.-331 с.
38. Воробьев В.В. Лингвокультурологическая парадигма личности. - М., 1996.-С. 65-135.
39. Воробьев В.В. О понятии лингвокультурологии и ее компонентах // Язык и культура: Вторая международная конференция. - Киев, 1993. -С. 42-48.
40. Выготский Л. С. Педагогическая психология. - М.: Педагогика-Пресс, 1996.-240 с.
41. Выготский Л. С. Мышление и речь. - М., 1996. - 278 с.

42. Гак В.Г. О семантической организации повествовательного текста // Лингвистика текста. — М., 1976. - С. 35-68.
43. Гак В.Г. Русская динамическая языковая картина мира // Русский язык сегодня. Вып. 1: Сб.ст. / РАН Институт Русского языка им. В. Виноградова / Отв. Ред. Л.П. Крысин. - М.: Азбуковник, 2000. - С. 68.
44. Гальперин И.П. Текст как объект лингвистического исследования. - Калинин, 1987.-138 с.
45. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. - М., 1966. — 246 с.
46. Горбаневский М.В. В мире имен и названий. - М., 1987. - 77 с.
47. Гольдин В.Е. Динамика ассоциативных реакций русских школьников // Русский язык: исторические судьбы и современность: II Международный конгресс исследователей русского языка: Труды и мат-лы. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. - С. 100-103.
48. Гольдин В.Е., Сдобнова А.П. Языковое сознание школьников в современной коммуникативной ситуации // Проблемы речевой коммуникации. - Саратов, 2000. - С. 133-141.
49. Голубовська І.О. Етнічні особливості мовних картин світу: Монографія (І.О. Голубовська; Київ. нац. Універ. ім. Т.Шевченка). - К.: Логос, 2004. -283 с.
50. Гонтаровская Н. Б. Средняя общеобразовательная школа эстетического профиля в региональной системе народного образования. - М., 1998. - 114 с.
51. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования. Теория и практика/ Под ред. В.С. Леднева и др. - М.: Изд-во

Московского психолого-социального института. — 2002. - 384 с .

52. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / Под ред. А.П. Садохина. - М., 2002. -312 с.
53. Гумбольдт, В. Фон. Избранные труды по языкознанию. - М.: Прогресс, 1984.-397 с.
54. Дейк Т.А. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. - М., 1998. - С. 155-211.
55. Дейкина А.Д. Обучение и воспитание на уроках русского языка. - М.: Просвещение, 1990.-298 с.
56. Дейкина А.Д. Воспитание национального самосознания при обучении русскому языку // Русский язык в школе. - 1993. - № 5. - С. 3-11.
57. Диалог: теоретические проблемы и методы исследования: Сборник научно-аналитических обзоров / Отв. ред. Н. А. Безменова. - М., 1991. — 86 с.
58. Добровольский Д.О. Национально-культурная специфика во фразеологии // Вопросы языкознания. - 1998. - № 6. - С. 48-57.
59. Долинин К.А. Интерпретация текста. - М., 1985. - 187 с.
60. Доманский В.А. Литература и культура: Культуроведческий подход к изучению словесности в школе: Учеб. пособие. - М.: Флинта, 2002. -237 с.
61. Донских О.А. К истокам языка.- Новосибирск: Наука. Сиб.отд.-ние, 1988. -С. 189.
62. Донская Т.К. Русская национальная школа: проблемы и решения. - Спб., 1998.-284 с.
63. Дручинина Г.А., Курганская Л.М. Использование гидронимов Белгородской области в краеведческой работе на уроках русского языка в начальной школе // Белгородская область вчера и сегодня (к 45-летию образования области): Материалы региональной научно-практической

- конференции. В 2-х т. Т.1 / Главный редактор В.А. Шаповалов. Белгород: Изд-во БелГУ, 1999.-С. 116-118.
64. Жиленкова И.И. Региональная топонимика: Пособие к спецкурсу. -Белгород, 2000. — 113 с.
  65. Жинкин Н.М. Механизмы речи. - М.: Наука, 1956. - 370 с.
  66. Жинкин Н.М. Психологические основы развития речи. М.: Просвещение, 1966.-С. 14-16.
  67. Загоровская О.В. Основные направления совершенствования филологического образования в 12 -летней школе // Актуальные проблемы изучения и преподавания русского языка XX - XXI вв. Воронеж, 2001. - С. 205-207.
  68. Залевская А.А. Понимание текста: Психолингвистический подход. -Калинин, 1988.-235 с.
  69. Залевская А.А. Слово в лексиконе человека. - М., 2002. - 197 с.
  70. Занесоцкий, А.С. Образование: филология, культурология, политика. -М.: Наука, 2002.-456 с.
  71. Звегинцев В.А. Язык и лингвистическая теория. - М.: Эдиторная УРСС, 2001.-248 с.
  72. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М.: Изд-во «Логос», 2005. -384 с.
  73. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. - М.: Эдиториал УРСС, 2001. - 368 с.
  74. Игнатова И.Б., Самосенкова Т.В. Культура речевого общения как один из путей формирования языковой личности иностранного учителя-русиста. -Белгород, 2001. - 133 с.
  75. Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе. Учебное пособие для студентов пед.вузов. - М.: Флинта, Наука, 1998. - 253 с.

76. Использование культуроведческих текстов историко-лингвистической тематики на уроке русского языка //Актуальные проблемы методики преподавания русского языка на современном этапе российского среднего и высшего образования. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти профессора М.Т. Баранова. — М.: МПГУ, 2004. — С. 313-317.
77. Иткина Р.С. Краеведческий материал на уроках русского языка. -Воронеж, 1970. -97 с.
78. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание. - М.,1987. - 198 с.
79. Караулов Ю.Н. Язык и личность. - М.: Наука, 1989. - 216 с.
80. Карасик В.И. Культурные доминанты в языке // Языковая личность: культурные концепты. - Волгоград- Архангельск: Перемена, 1996. -С. 3-16.
81. Клобукова Л.П. Феномен языковой личности в свете лингводидактики // Язык. Сознание. Коммуникация. Вып. 1. -М., 1997. - С. 27-36.
82. Ковалев Г.Ф. Задачи лингвокраеведения в средней школе // Русский язык в школе, 1996. - №4. - С. 21-23.
83. Когнитивная психология / Под ред. В.Н. Дружинина, Д.Б. Ушакова. - М.: ПЕР СЭ, 2002.-480 с.
84. Колокольцева Т.Н. Антропоцентризм диалога // Вопросы стилистики. Вып. 28. - Саратов, 1999. - С. 114 - 125.
85. Кошарная С.А. В зеркале лексикона: Введение в лингвокультурологию. -Белгород, 1999.-129 с.
86. Кошарная С.А. Миф и язык: Опыт лингвокультурологической реконструкции русской мифологической картины мира. - Белгород, 2002. - 95 с.
87. Крылова Н.Б. Мышление и культура. - М., 2000. - 197 с.
88. Крутецкий В.А. Психология подростка. - М., 1995. - 240 с.

89. Крысин Л.П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка. - М., 1989. - 254 с.
  90. Кубрякова Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности /Отв. ред. Б.А. Серебренников; АН СССР, Ин-т языкознания. - М.: Наука, 1986. -158 с.
  91. Кубрякова Е.С, Шахнарович А.М., Сахарный Л.В. Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи / АН СССР. Ин-т языкознания / Отв. ред. Е.С. Кубрякова. - М.: Наука, 1991. - 239 с.
  92. Кулибина Н. В. Художественный текст на уроке русского языка: цели и методы использования // Русский язык за рубежом. - 1991. - № 2. — С. 37-42.
  93. Культурология: XX век. - М., 1994. - 218 с.
  94. Курганская Л.М., Туранина Н.А. Реализация преемственных связей в работе над краеведческими текстами (3-5 классы) // Преемственность в образовании: опыт, проблемы, перспектива. Материалы региональной научно-практической конференции. - Белгород, 1999. - С. 38.
  95. Ладыженская Т.А. Методика развития речи на уроках русского языка. -М.: Просвещение, 1979. - С. 6-9.
  96. Леонтьев А.А. Обучающие функции языковой среды и проблема интенсификации включенного обучения // Русский язык за рубежом -1983.-№4.-С.36.
  97. Леонтьев А.А. Язык. Речь. Речевая деятельность. - М.: МГУ, 1981. - 357 с.
  98. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. - М.: Наука, 1969. - 292 с.
  99. Лингвистика текста. // Материалы научной конференции. МГПИИЯ им. М. Тереза. 4.1. -М., 1984. - 136 с. ЮО.Лыжова Л.К.
- Лингвокраеведение как отражение регионального компонента в преподавании русского языка: методические рекомендации. - Воронеж, 2002. - 17 с.



- Ю1.Лыжова Л.К. Программа курса «Родной язык в реке времени» для IX-XI классов // Русский язык в школе. — 1992. - № 5-6. — С. 28-35. Ю2.Лыжова Л.К. Региональный компонент в преподавании русского языка // Русский язык в школе. - 1994. - №4. - С. 11-14. 103.Лосева Л.М. Как строится текст. - Просвещение, 1980. - 179 с. Ю4.Львов М.Р. Общие вопросы методики русского языка: учебное пособие. - М.:МГПИ, 1983.-С.88. 105.Львов М.Р. Словарь - справочник по методике преподавания русского языка. - М.: Изд. центр «Академия», 1999. -277 с. Ю6.Любичева Е.В., Болдырева Л.И. Учиться языку как искусству. Уроки речевого развития. 5-7 классы. Пособие для учителей - словесников. - СПб.: «Паритет», 2005. - 272 с. 107.Майорова Т.В. Ономастика в лингвокраеведческой работе // Русский язык в школе. - 2000. - № 4. - С. 33-38. 108.Майорова Т.В. Региональный компонент образования по русскому языку: Программа для общеобразовательных и среднеспециальных учебных заведений Тульской области. - Тула: Изд-во Тул.гос.пед.ун-та им. Л.Н. Толстова, 2003. -14 с. 109.Маркова А.К., Матис Г.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации общения. - М.: Педагогика, 1990. - С. 38-64. ПО.Маслова В. А. Лингвокультурология. Учебное пособие для студ.высш.уч.завед. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 297 с. 111.Методика преподавания русского языка в школе / Под ред. М.Т. Баранова. - М.: Изд. центр «Академия», 2000. -386 с. 112. Методические рекомендации по оцениванию выполнения задания с развернутым ответом. Русский язык. - М., Федеральный институт педагогических изменений, 2005. — 38 с. 113.Мир детства: Подросток / Под ред. А.Г. Хрипковой. - М., 1981. - 314 с.

114. Мишатина Н.Л. Лингвокультурологические задачи на уроках развития речи // Русский язык в школе. - 2004. - № 5. - С.23.
115. Мишатина Н.Л. Лингвокультурологический подход к развитию речи учащихся VII - IX классов: Автореф. дис.... канд. пед. наук. - СПб., 2000. - С. 22
116. Морозова И.Д. Образовательные и воспитательные задачи уроков развития речи // Русский язык в школе. - 1990. - №4. — С. 3-8.
117. Мухина В.С. Возрастная психология. - М., 1997. - 364 с.
118. Национально-региональный компонент образования: Сб. статей / Под ред. Т.К. Донской и др. - СПб., 2005. - 67 с.
119. Новикова Л.И. Культуроведческий аспект обучения русскому языку в 5-9 классах как средство постижения учащимися национальной культуры. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - М., 2005. - С.43
120. Новикова Л.И., Грибанская Е.Э. Контрольные и проверочные работы по русскому языку: 5 класс Учебно-практическое пособие - М.: Изд-во «Экзамен», 2004. - 256 с.
121. Новикова Л.И. Проблема диагностики уровня культуроведческой компетенции учащихся // Русская словесность. - 2005. - № 7. - С. 49-57.
122. Новикова Т.Ф. Социо- и этнокультурный компонент региональных программ по русскому языку (для школ Белгородской области). 2-е изд., доп. - Белгород: Изд-во БелГУ, 2006. - 112 с.
123. Новикова Т.Ф. Язык и жизнь: система элективных курсов региональной направленности для гуманитарных классов профильной школы (программы и программно-методические материалы). - Белгород, 2005. — 96 с.
124. Обучение русскому языку / Под ред. Быстровой Е.А. - М., Дрофа, 2004. - С. 3-45.
125. Онипенко Н.К. Три параметра лингвистической интерпретации текста // Текст. Интертекст. Культура: Сборник докладов международной научной

конференции / Российская академия наук. Институт рус.яз.  
им.

- В.В. Виноградова; Ред.-сост.: В.П. Григорьева, Н.А. Фатеева. - М.: Азбуковник, 2001. - С. 9-24. 126. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. - М.: Школа-Пресс, 1998. - 512 с. 127. Поливанова К.Н. Периодизация детского развития: опыт понимания // Вопросы психологии. - 2004. - № 1. - С. 23-31. 128. Попов С.А. Курс топонимики в школьной программе по русскому языку // Актуальные проблемы изучения и преподавания филологии в школе и в вузе. Материалы 11-ой Тверской межвузовской конференции ученых - филологов и школьных учителей. - Тверь, 1997. - С. 51-53. 129. Программы общеобразовательных учреждений. Русский язык 5-9 классы / Авторы-составители М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Н.М. Шанский. - М.: Изд-во «Просвещение», 2007. - 46 с. 130. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. - М., 1996. - 196 с. 131. Русская словесность: от теории слова к структуре текста: Анталогия / Под общ. ред. В.П. Нерознака. - М.: Academia, 1997. - 320 с. 132. Рябикова О.С. Использование материалов «Словаря смоленских говоров» в качестве регионального компонента на уроках русского языка в сельской школе // Разноуровневые характеристики лексических единиц. - М., 1999. - С. 166-170. 133. Самосенкова Т.В. Культура профессионального речевого общения в подготовке иностранных учителей русистов: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена; под ред. Т.К. Донской. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. - 194 с. 134. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. - М., 1992. -

319 c.

135.Сорокин Ю.А. Общение. Текст. Высказывание. - М., 1998. - 294 с.

136.Социокультурная компетентность и этнокультуроведческий аспект  
в

преподавании русского языка // Отечественная педагогическая культура в  
национально-региональном компоненте образования: Труды  
Вторых

Покровских образовательных чтений, 14-15 октября 2003 года / Под  
ред. А.А. Романова, В.А. Беляевой; Ряз. гос. пед. ун-т им. С.А. Есенина. -  
Рязань, 2004. - С. 75-78. 137.Срезневский И.И. и современная славистика:

наука и образование: Сб.

научных трудов (по материалам Международной научно-практической  
конференции «Славянские языки, письменность и культура») / Отв. ред.

Г.А. Богатова, Е.В. Архипова; Ряз. гос. пед. ун-т им. С.А. Есенина. -

Рязань, 2002. - С. 40-44. 138.Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской  
культуры. - М., 1997. -

239 с. 139.Суворова Е.П., Васильева А.Е., Наумова Н.Ю. Система развития  
связной

речи в программах средней школы: Учебно-методическое пособие. -

СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. - 55 с. НО.Тарасова С.А. Роль  
вопросов в понимании текста. // Вопросы психологии.

-2004.-№4.-С. 35. 141. Текучев А.В. Методика русского языка в средней  
школе: учебник для пед.

ин-тов / А.В. Текучев. - 3-е изд., перераб. - М.: Просвещение, 1980. - 414 с.

142.Телия В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический  
и

лингвокультурологический аспекты. - М., 1996. - 342 с. 143.Тер-Минасова  
СТ. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб.пособие.

-М.: Слово, 2000. -297 с. 144.Туралина Н.А., Яковлева Т.В. Краеведение на  
уроках русского языка //

Юг России в прошлом и настоящем: История, экономика, культура.

Материалы международной научно-практической конференции.

-

Белгород: Изд-во БГУ, 1998. - С. 200-222.

- 145.Туранина НА. Этнокультурные тексты на уроках лексики . VI класе // Русская словесность. - 2005. - № 4. — С. 55-58. 146.Тухарели Н.Л. Имена «вещей» в детской языковой картине мира // Русский язык: исторические судьбы и современность: Международный конгресс исследователей русского языка. - М., 2001. - С.316-317.
- 147.Ушинский К. Избранные педагогические труды. - М., 1974. - 392 с. 148. Федеральный компонент государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования (приложение к приказу Минобразования России от 05.03.2004 г. №1089). 149.Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи. - М.: Просвещение, 1984. - С.3-38. 150.Федорова М.Ф. Русские имена в XX веке. - М., 1994. - 143 с. 151.Фролов П.Т. Дидактика. - Белгород, 1996. - 159 с.
- 152.Фрумкина Р.М. Вероятность элементов текста и речевое поведение. — М.: Наука, 1971.-168 с. 153.Харченко В.К. О языке, достойном человека: Учебно-метод.пособие. - Белгород, 2004. - 67 с. 154.Хроленко А.Т. Лингвокультуроведение: Пособие к спецкурсу . - Курск, 2000.-С. 5-17. 155.Шанский Н.М. Школьный курс русского языка (Актуальные проблемы и возможные решения) // Русский язык в школе. — 1993. - № 2. - С. 4-10.
- 156.Шахнорович А.М. Детская речь в зеркале психолингвистики. - М., 1999. - 287 с. 157.Шахнорович А.М. Языковая личность и языковая способность // Язык - система. Язык - текст. Язык - способность: Сб. статей / Институт русского языка РАН. - М., 1995. - С 213 - 223, 158.Ширяев Е.Н., Грудина Л.К. Культура русской речи: Учебник для вузов. - М., 1999.-248 с.



- 159.Шульгина Н.П., Кухтенков П.М. Региональный компонент на уроках родного языка // Русская словесность. - 2003. - № 6. - с.39-46.
- 160.Шульгина Н.П. Работа с текстом как средство формирования личности ученика // Русский язык в школе. - 2005. - № 4. - С. 32-39.
161. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. - М., 1993. - 217 с.
- 162.Юровских О.А. Краеведение на уроках русского языка в классах компенсирующего обучения // Русский язык в школе. - 2000. - №5. - С. 36-40.
- 163.Язык: Этнокультурный и прагматический аспекты: Сб. научных трудов / Ред. В.Н. Туркин. - Днепропетровск: Днепропетровский государственный университет, 1998. - 107 с.
- 164.Язык и культура: Пятая Международная научная конференция. /Под ред. СБ. Бураго. Т.5. Проблема гуманизации обучения и культурологический подход в методике преподавания языка и культуры. - Киев.: Ред. журнал «Collegium», 1997 - 145 с.
- 165.Язык о языке: Сб. статей / Под ред. Н.Д. Арутюновой. - М.: Изд-во «Языки русской культуры», 2000. - 624 с.

# **П Р И Л О Ж Е Н И Е**

## Приложение 1

### Планирование уроков русского языка и развития речи в 5 классе с учетом национально-регионального компонента

(Учебник: «Русский язык. 5 класс» М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская. А.А. Тростеицова, М. «Просвещение» 2005)

№	Раздел программы	Кол-во часов по программе + УРР <sup>1</sup>	Текстовый материал с национально-региональным компонентом	Результаты обучения в рамках лингвокультуролргического подхода
1	2	3	4	5
1.	Язык - важнейшее средство общения.	:•-' 2+1.	Из книги В.К. Харченко <<Прведение; от реального к идеальному>>. Стихотворения белгородских поэтов (А: Кириленко, Д. Маматова, И. Чернухина, В. Белова и др.).	Понятие о родном языке. Родной язык в жизни твоей семьи Уметь находить единицы языка; определять граЕшцы слова в деформированном краеведческом тексте, записи предложения (без пробелов).
2-	Повторение пройденного в 1-4 классах.	- 17+3 ;	Из книги И.Г. Пархоменко «Белгородская губерния»: Белгородские заповедники. Флора и фауна Белгородской области. - - Красная книга Белгородской области.	Формирование умения работать с краеведческими текстами. ; . ■'■"■■■. Определение темы, главной мысли, составление плана краеведческих текстов.
3.	Синтаксис. Пунктуация. Культура речи.	.29+7 ':'	Белые горы. Меловые боры. '-. Из книги И.Г. Пархоменко «Белгородская губерния»: знатные люди Белгородского края. Обряды и праздники Белгородского края (из . книги «Традиционная культура Белгородского края»). . . . '.	Формирование умений работать с краеведческими текстами; , формулировать основную мысль краеведческого . текста; озаглавливать текст; отбирать в исходном тексте основное; выполнять обобщение; строить . сжатый текст. , '■ . Уметь составлять предложения краеведческого содержания Уметь составлять диалоги на заданную краеведческую тему по указанной схеме; вести диалог

<sup>1</sup> УРР - уроки развития речи

4.	Фонетика. Орфоэпия. Графика. Орфография. Культура речи.	15+3	Из книги И.Г. Пархоменко «Белгородская губерния»: Реки Белогорья. Лес на Ворскле. Меловые боры. Из книги Н.А. Фролова «Посещение поместья Прилукиных». Говорит радио «Белогорье»! «Тайна буквы Г», «Почему мы «гэкаем», а кто «окает» и «якает».	Формирование умения работать с краеведческими текстами. Уметь слышать и выделять особенности речи белгородцев.
5.	Лексика. Культура речи.	8+2	Из книги В.Федорова «Сумка, полная сердец» (отражение южнорусских особенностей произношения в произведениях белгородских писателей). «Белгородская игрушка», «Старинный костюм белгородки» и др. Из книги Н.А. Фролова «Посещение поместья Прилукиных». Из книги ЯМ. Климовой «Праздники и обряды Белгородчины».	Формирование умения работать с краеведческими текстами. Расширение словарного запаса школьников. Различение слов общеупотребительных и ограниченного употребления (диалектные). Уметь находить и исправлять речевые ошибки.
6.	Морфемика. Орфография. Культура речи.	22+4	О происхождении названий улиц города (села). Из книги И.Г. Пархоменко «Белгородская губерния»: народно-декоративное искусство (живопись, изделия из бересты и т.д.).	Формирование умения работать с краеведческими текстами. Уметь толковать происхождение названий улиц, сел, городов с учетом морфемного состава слова, находить однокоренные слова.
7.	Морфология. Орфография. Культура речи. Самостоятельные и служебные части речи	1	Стихотворения белгородских поэтов (И. Чернухина, А. Кириленко, Д. Маматова, В. Белова и др.).	Формирование умения работать с краеведческими текстами. Уметь распознавать краеведческое слово как часть речи; распределять по группам.

8.	Имя существительное	20+4	Из книги Л.В. Успенского «Ты и твое имя». Имена белгородских улиц (сельских улиц). Из книги И.Г. Пархоменко «Белгородская губерния»: символы Земли Белгородской, белгородские губернаторы, жилище, одежда, обувь, пища, утварь белгородцев. Обряды и праздники Белгородского края (из книги «Традиционная культура Белгородского края»). Стихотворения белгородских поэтов.	Формирование умения работать с краеведческими текстами. Уметь распознавать имена собственные и нарицательные; правильно писать собственные имена. Умение использовать в речи существительные-синонимы для более точного выражения мыслей на краеведческую тему и для устранения речевых повторов.
9.	Имя прилагательное	12+4	Из книги Б.И. Осыкова «Белгородский алфавит». Из книги И.Г. Пархоменко «Белгородская губерния»: быт и нравы белгородцев; народное декоративное искусство. Из книги А.Н. Крупенкова «Старый Белгород». Стихотворения белгородских поэтов	Формирование умения работать с краеведческими текстами. Умение пользоваться в речи прилагательными-синонимами для более точного выражения мыслей на краеведческую тему и для устранения речевых повторов.
10.	Глагол	36+6	Белгородские поэты о Великой Отечественной войне (И. Чернухин, Д. Маматов и др.). Из книги И.Г. Пархоменко «Белгородская губерния»: о промышленности Белгородского края. Из книги -Я.М. Климовой «Праздники и обряды Белгородчины».	Формирование умения работать с краеведческими текстами. Умение использовать в речи глаголы-синонимы (со значением* перемещения, нахождения, высказывания) для более точного выражения мыслей на краеведческую тему и для устранения речевых повторов.
11.	Повторение и систематизация изученного в 5 классе.	6+2	Обряды и праздники Белгородского края (из книги «Традиционная культура Белгородского края»).	Уметь рассказывать о назначении русского языка в жизни, о роли культуры в языке.
РЕЧЬ (36 ч.) по 1 ч. в неделю				
№	Тема урока	Месяц,	Текстовый материал с национально-	Результаты обучения в рамках

п/п		неделя	региональным компонентом	лингвокультурологического подхода
1.	Понятие о тексте и его частях. Лексическое и грамматические средства связи частей текста.	Сентябрь, 1 неделя	Из повести Е. Носова «Малая родина». «Какой язык мы изучаем в школе и на каком языке говорим?» (беседа). Мини-сочинение «Значение родного языка в моей жизни»	Формирование умения работать с текстом краеведческого содержания, выделять части текста. Анализ фрагментов текста о значении родного языка, родины в жизни человека, определение лексических и грамматических средств связи частей текста.
2.	Текст. Обучающее изложение по тексту Б. Осыкова «Ямская степь».	Сентябрь, 2 неделя	Из книга Б. Осыкова «Белгородская энциклопедия».	Формирование умения работать с текстом краеведческого содержания, выделять части текста. • Анализ фрагментов текста, средств связи. Уметь составлять краеведческий текст из разрозненных предложений, выделять части текста; составлять простой план.
3.	Сочинение по летним впечатлениям «Случай на каникулах».	Сентябрь, 3 неделя	Подборка статей «Как проводят летние каникулы белгородские школьники» (по страницам белгородских газет).	Анализ текстов статей. Уметь распознавать виды предложений по цели высказывания и правильно пунктуационно их оформлять; составлять разные виды предложений по цели высказывания; использовать побудительные предложения с учетом речевой ситуации. Уметь создавать краеведческий текст.
4.	Тема текста	Сентябрь, 4 неделя	Из книга Б. Осыкова «Белгородская энциклопедия» отрывок «Лес на Ворскле».	Уметь определять тему краеведческого текста и подбирать к нему заголовок; выделять части текста (микротемы)
5.	Сочинение по картине В. Нестеркова «Лето в деревне».	Октябрь, 5 неделя	Картины белгородских художников о лете (работы В. Блинова, А. Грицай, В. Нестеркова, Г. Новикова, Н. Коркина и А. Лукомского). Стихотворения белгородских поэтов о лете.	Устный анализ произведений живописи по образцу. Анализ стихотворений о лете. Уметь определять тему краеведческого текста, его части; находить в тексте средства связи частей текста; уметь писать сочинение повествовательного характера на заданную краеведческую тему.
6.	Основная мысль текста.	Октябрь, 6 неделя	Из книга Б. Осыкова «Белгородская энциклопедия» отрывок «Знаменитые белгородцы».	Уметь формулировать основную мысль краеведческого текста; озаглавливать текст.

7.	Заголовок и основная мысль текста	Октябрь, 7 неделя	Из книга Б. Осыкова «Белгородская энциклопедия», «На родине артиста» текст «Знаменитый земляк - Михаил Щепкин».	Уметь формулировать основную мысль краеведческого текста; озаглавливать текст; отбирать в исходном тексте основное; производить исключение и обобщение; строить сжатый текст.
8.	Сжатое изложение по тексту Б. Осыкова «Театр им. Щепкина».	Ноябрь, 9 неделя	Из книга Б. Осыкова «Белгородская энциклопедия». Из книги И.Г. Пархоменко «Белгородская губерния»: знатные люди Белгородского края.	Уметь отбирать в исходном тексте основное; производить исключение и обобщение; строить сжатый текст краеведческого содержания.
9.	Основная мысль в сочинении по картине (В. Блинова «Осенний день»).	Ноябрь, 10 неделя.	Осенний пейзаж на картинах белгородских художников В. Блинова, А. Грицай, В. Нестеркова, Г. Новикова, Н. Коркина и А. Лукомского. Стихотворения белгородских поэтов об осени (И. Чернухина, Д. Маматова, В. Белого, А. Кириленко и др.).	Устный анализ произведений живописи по образцу. Анализ стихотворений об осени. Уметь составлять рассказ-повествование на основе жанровой картины; раскрывать основную мысль.
10.	Повествование. Обучающее изложение с элементами описания «О Северском Донце».	Ноябрь, 11 неделя	Из книги Б. Осыкова «Города и реки Белгородчины».	Уметь определять ведущий тип речи; находить в повествовательном тексте фрагменты описания; составлять план текста, пересказывать текст.
11.	Описание предмета. Сочинение-описание (или сочинение с элементами описания) на	Ноябрь, 12 неделя	Из книги Б. Осыкова «Белгородская энциклопедия» отрывок «Народные промыслы на Белгородчине».	Формирование умения работать с краеведческими текстами. Анализ фрагментов текста с описанием деталей игрушки, материала, из которого она изготовлена, сопоставление с современной игрушкой. Составление мини-словарей. Уметь различать описание предмета в научном и

	тему «Белгородская игрушка».			разговорном стиле; уметь редактировать текст 1 (сочинение-описание) ученика; письменно описывать предмет в разговорном стиле на краеведческую тему.
12.	Описание предметов, изображенных на картинах В. Блинова, В. Нестеркова, В. Тюленева. Мини-сочинения по темам: «Белгородские улицы», «Старинный Белгород», «В доме моей бабушки», «В сельской школе».	Декабрь, 13 неделя	Произведения белгородских художников (В. Блинова, А. Грицай, В. Нестеркова, В. Тюленева и др.). Из книги Б. Осыкова «Белогорье, синие дали» Стихотворения белгородских поэтов (И. Чернухина, Д. Маматова, В. Белого, А. Кириленко и др.).	Формирование умения работать с краеведческими текстами. Устный анализ картин белгородских художников. Анализ фрагментов по тексту Н.А. Фролова «Посещение поместья Прилукиных» с описанием предметов быта, окружающей среды. Уметь устно описывать предметы, изображенные на картине, используя краеведческую лексику.
13.	Подробное изложение «Старинный костюм бел городки».	Декабрь, 14 неделя	Из книги Б. Осыкова «Белгородская энциклопедия». Из книги Я.М. Климовой «Праздники и обряды Белгородчины».	Анализ текста «Старинный костюм белгородки» (Б. Осыков «Белгородская энциклопедия») Составление мини-словарей. Уметь составлять план краеведческого текста; сохранять в подробном пересказе художественного текста его типологическую структуру; определять значение деталей в художественном описании предмета; уметь создавать текст на основе исходного
14.	Письмо губернатору (мэру города).	Декабрь, 15 неделя	Подборка статей «Письма губернатору, мэру, депутатам областной думы» (по страницам белгородских газет). Из книги И.Г. Пархоменко «Белгородская губерния»:	Анализ фрагментов текста, соответствующих правилам эпистолярного жанра, выделение речевых клише. Уметь использовать правила написания письма (делового, официального, личного), формулы речевого этикета.



			белгородские губернаторы.	
15.	Сочинение по личным впечатлениям «В музее народной культуры»	Январь, 17 неделя	Книга отзывов посетителей Белгородского музея народной культуры. Из книг Б. Осыкова «Белгородская энциклопедия».	Анализ фрагментов текста, содержащих личные впечатления посетителей. Уметь составлять собственный текст-описание по личным впечатлениям.
16.	Рассуждение. Сочинение-рассуждение («О чем рассказывают названия улиц города (села)»)	Январь, 18 неделя	Из книги И.Г. Пархоменко «Белгородская губерния»: улицы г. Белгорода. Из книги Б. Осыкова «Села Белгородские». Из книги «Путеводитель по г. Белгороду»	Формирование умения работать с текстом краеведческого содержания, выделять части текста. Анализ фрагментов текста, раскрывающих смысл названия улиц. Уметь находить структурные элементы рассуждения в повествовательном тексте; использовать структуру рассуждения при создании текста-повествования. Уметь создавать высказывания-рассуждения самостоятельного характера.
17.	Устное сочинение по картине (Г. Г. Нисский. «Февраль. Подмосковье», )	Январь, 19 неделя	Стихотворения белгородских поэтов (И. Черігухина, Д. Маматова, В. Белого, А. Кириленко и др.). Зимний пейзаж на картинах белгородских художников (работы (В. Блинова, А. Грицай, В. Нестеркова, В. Тюленева и др.)).	Понимать отношение художника к изображаемому. Уметь в устной форме описывать изображенные на картине предметы, используя синонимы; предупреждать повторы слов Уметь включать элементы рассуждения в устное описание изображенного на картине; уметь составлять отзыв на устное сочинение одного из учеников.
18.	Сочинение по картине (И. Э. Грабарь. «Февральская лазурь»)	Февраль, 20 неделя	Стихотворения белгородских поэтов. Из книги Б. Осыкова «Белгородская энциклопедия»: о белгородских художниках.	Формирование умения работать с текстом краеведческого содержания, выделять части текста. Устное и письменное описание изображенного на картине белгородских художников.
19.	Выборочное изложение с изменением лица	Февраль, 21 недели	Из книги Б. Осыкова «Приключения Чика и его друзей».	Уметь выделять по опорным словам в частях исходного текста подтему; излагать одну из подтем исходного текста с изменением формы лица рассказчика

20.	Сочинение-описание изображенного на картине (П. П. Кончаловский. «Сирень в корзине»)	Февраль, 22-23 недели	Стихотворения белгородских поэтов (В. Молчанов, И. Чернухина, В. Белого, А. Кириленко и др.). Натюрморты белгородских художников (работы Г. Кудрявцева, Н. Коркина, В. Нестеркова, В. Тюленева и др.).	Знать о роли деталей в художественном описании; понятие натюрморта. Уметь описывать малопредметные натюрморты; создавать текст-описание
21.	Доказательства в рассуждении. Сочинение-рассуждение	Март, 24 неделя	Из книги Е. Дубравного «Босоногая горькая радость».	Знать структуру рассуждения, роль доказательства в рассуждении. Уметь анализировать текст-рассуждение с точки зрения его структуры (находить основной тезис, аргументы, выводы); уметь составлять рассуждение самостоятельного характера
22.	Сочинение «Как я испугался»	Апрель, 29 неделя	Из книги Б. Осыкова «Приключения Чика и его друзей».	Уметь составлять собственный текст по указанному плану, включать в повествовательный текст разговорного стиля элементы описания животного
23.	Сочинение «Наши друзья — животные»	Апрель, 30 неделя	Из книга И.Г. Пархоменко «Белгородская губерния»: Белгородские заповедники. Животный мир Белгородской области. Красная книга Белгородской области	Уметь составлять собственный текст—описание животного на основе личных впечатлений; пользоваться прилагательными-синонимами для более точного выражения мысли
24.	Невыдуманный рассказ о себе	Май, 32 неделя	Из книги Б. Осыкова «Жил-был царь Карнаус». Из книга Б. Осыкова «Приключения Чика и его друзей».	Уметь составлять устный рассказ на основе жизненного опыта
25.	Заключительный урок Мини-сочинение «Значение родного языка в моей жизни»	Май, 36 неделя	Беседа «Какой язык мы изучаем в школе и на каком языке говорим?»	Знание учащимися своих достижений в изучении родного языка и постижении культуры родного края.

# Планирование уроков русского языка и развития речи в 6 классе с учетом национально-регионального компонента

(Учебник: «Русский язык. 6 класс» М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская. А.А. Тросиенцова, М. «Просвещение» 2005)

№	Раздел программы	Кол-во часов по программе +УРР <sup>2</sup>	Текстовый материал с национально-региональным компонентом	Результаты обучения в рамках лингвокультурологического подхода
1	2	3	4	5
1.	Русский язык ---- один из развитых языков мира.	1	ПУтинский, Д. С. Лихачев о русском языке Обряды и праздники Белгородского края (из книга «Традиционная культура Белгородского края»).	Формирование умения работать с текстами со значением роли и места русского языка в системе языков.
2.	Повторение изученного в V классе.	8+2	Из книга И.Г. Пархоменко «Белгородская губерния»: города и села Белгородской области. Стихотворения белгородских поэтов (И. Чернухина, А. Кириленко, Д. Маматова, В. Белова и др.).	Формирование умения работать с краеведческими текстами.
3.	Лексика. Фразеолопия. Культура речи.	10+3	Из книги Е. Дубравного «Босоногая горькая радость». Из книги Б. Осыкова «Приключения Чика и его друзей». Говорит радио Белогорье! Обряды и праздники Белгородского края (из книги «Традиционная культура Белгородского края»)	Уметь формулировать основную мысль краеведческого текста; озаглавливать текст, отбирать в исходном тексте основное; производить исключение и обобщение; строить сжатый текст. Уметь составлять предложения краеведческого содержания Уметь составлять диалоги на заданную краеведческую тему по указанной схеме; вести диалог
4.	Словообразование и орфография. Культура речи..	24+4	Из книга И.Г. Пархоменко «Белгородская губерния»:	Формирование умения работать с краеведческими текстами. Уметь выделять особенности речи белгородцев.

<sup>2</sup> УРР-уроки развития речи

5.	Морфология. Орфография. Культура речи. Имя существительное.	- 18+3 ..	Из книга Я.М. Климовой «Праздники и . обряды Белгородчины». Из книги В. Молчанова «Минута тишины». Стихотворения белгородских поэтов (И. Чернухшіа, А. Кириленко, ; Д. Маматова, В. Белова и др.). Из книги ЕДубравного «Звездопад» над Белогорьем». Из книги Б.Осыкова «Белгородский алфавита:
6.	Имя прилагательное.	18+3 '	Стихотворения белгородских поэтов (И. Чернухина, А. Кириленко, Д. Маматова, В. Белова и др.). Из книги А.Н. Крупенкова «Старый Белгород». Из книги И.Г. Пархоменко «Белгородская губерния»; . Белгородские заповедники Красная книга Белгородской области. Из книги А.Н. Крупенкова «Старый Белгород».
7.	Имя числительное.	. 12+4 '.	. Подборка статей «Летопись войны» (по станицам белгородских газет). Из книги Б. Осыкова «Белгородская губерния»: белгородсре губернаторы. Из книга И.Г. Пархоменко «Белгородская губерния»: промышленные заводы Белгородской области. Обряды и праздники Белгородского края (из книги «Традиционная культура Белгородского края»).
8.	Местоимение.	19+3 ;	Из книги Б.И. Осыкова «Белгородский • алфавит». ■ " -Из книги И.Г. Пархоменко

Формирование умения работать с краеведческими текстами.  
Пополнение словарного запаса школьников. Уметь находить и исправлять речевые ошибки. -Умение использовать в речи существительные-синонимы, прилагательные-синонимы, местоимения синонимы, глаголы синонимы (со значением перемещения, нахождения, высказывания) для более точного выражения мыслей на краеведческую тему и для устранения речевых повторов.

			губерния»: быт и нравы белгородцев; народное декоративное искусство. Стихотворения белгородских поэтов	
9.'	Глагол.	24+6	Из книга И.Г. Пархоменко «Белгородская губерния»: о заводы Белгородского края. Путеводитель по г.Белгороду. Из книга ЯМ. Климовой «Праздники и обряды Белгородчины».	
11.	Повторение и систематизация изученного в 5 и 6 классе	8+2	Из книги Е. Дубравного «Босоногая горькая радость». Обряды и праздники Белгородского края (из книга «Традиционная культура Белгородского края»)	Уметь рассказывать о назначении русского языка в жизни, о роли культуры в языке.
РЕЧЬ (36 ч.) по 1 ч. в неделю				
№ п/п	Тема урока	Месяц, неделя	Текстовый материал с национально-региональным компонентом	Результаты обучения в рамках лингвокультурологического подхода
1.	Понятие о тексте и его частях. Лексическое и грамматические средства связи частей текста.	Сентябрь, 1 неделя	Из повести Е. Носова «Малая родина». «Какой язык мы изучаем в школе и на каком языке говорим?» (беседа). Мини-сочинение «Значение родного языка в моей жизни»	Формирование умения работать с текстом краеведческого содержания, выделять части текста. Анализ фрагментов текста о значении родного языка, родины в жизни человека, определение лексических и грамматических средств связи частей текста.
2.	Текст. Обучающее изложение по тексту Б. Осыкова «Ямская степь».	Сентябрь, 2 неделя	Из книга Б. Осыкова «Белгородская энциклопедия».	Формирование умения работать с текстом краеведческого содержания, выделять части текста. Анализ фрагментов текста, средств связи. Уметь составлять краеведческий текст из разрозненных предложений, выделять части текста; составлять простой план.
3.	Сочинение по летним впечатлениям	Сентябрь, 3 неделя	Подборка статей «Как проводят летние каникулы белгородские школьники» (по страницам белгородских газет).	Анализ текстов статей. Уметь распознавать виды предложений по цели высказывания и правильно пунктуационно их

	«Случай на каникулах».			оформлять; составлять разные виды предложений по цели высказывания; использовать побудительные предложения с учетом речевой ситуации. Уметь создавать краеведческий текст.
4.	Тема текста	Сентябрь, 4 неделя	Из книга Б. Осыкова «Белгородская энциклопедия» отрывок «Лес на Ворскле».	Уметь определять тему краеведческого текста и подбирать к нему заголовок; выделять части текста (микротемы)
5.	Сочинение по картине В. Нестеркова «Лето в деревне».	Октябрь, 5 неделя	Картины белгородских художников о лете (работы В. Блинова, А. Грицай, В. Нестеркова, Г. Новикова, Н. Коркина и А. ЛукОхмекского). Стихотворения белгородских поэтов о лете.	Устный анализ произведений живописи по образцу. Анализ стихотворений о лете. Уметь определять тему текста, его части; находить в тексте средства связи частей текста; уметь писать сочинение повествовательного характера на заданную краеведческую тему.
6.	Основная мысль текста.	Октябрь, 6 неделя	Из книга Б. Осыкова «Белгородская энциклопедия» отрывок «Знаменитые белгородцы».	Уметь формулировать основную мысль краеведческого текста; озаглавливать текст.
7.	Заголовок и основная мысль текста	Октябрь, 7 неделя	Из книга Б. Осыкова «Белгородская энциклопедия», «На родине артиста» текст «Знаменитый земляк - Михаил Щепкин».	Уметь формулировать основную мысль краеведческого текста; озаглавливать текст; отбирать в исходном тексте основное; производить исключение и обобщение; строить сжатый текст.
8.	Сжатое изложение по тексту Б. Осыкова «Театр им. Щепкина».	Ноябрь, 9 неделя	Из книга Б. Осыкова «Белгородская энциклопедия». Из книги И.Г. Пархоменко «Белгородская губерния»: знатные люди Белгородского края.	Уметь отбирать в исходном тексте основное; производить исключение и обобщение; строить сжатый текст краеведческого содержания.
9.	Основная мысль в сочинении по картине (В. Блинова «Осенний день»).	Ноябрь, 10 неделя.	Осенний пейзаж на картинах белгородских художников В. Блинова, А. Грицай, В. Нестеркова, Г. Новикова, Н. Коркина и А. Лукомского. Стихотворения белгородских поэтов об осени	Устный анализ произведений живописи по образцу. Анализ стихотворений об осени. Уметь составлять рассказ-повествование на основе жанровой картины; раскрывать основную мысль.

			(И. Черігухина, Д. Маматова, В. Белого, А. Кириленко и др.).	
10.	Повествование. Обучающее изложение с элементами описания «О Северском Донце».	Ноябрь, 11 неделя	Из книги Б. Осыкова «Города и реки Белгородчины».	Уметь определять ведущий тип речи; находить в повествовательном тексте фрагменты описания; составлять план текста, пересказывать текст.
11.	Описание предмета. Сочинение-оп исание (или сочинение с элементами описания) на тему «Белгородская игрушка».	Ноябрь, 12 неделя	Из книги Б. Осыкова «Белгородская энциклопедия» отрывок «Народные промыслы на Белгородчине».	Формирование умения работать с краеведческими текстами. Анализ фрагментов текста с описанием деталей игрушки, материала, из которого она изготовлена, сопоставление с современной игрушкой. Составление мини-словарей. Уметь различать описание предмета в научном и разговорном стиле; уметь редактировать текст (сочинение-описание) ученика; письменно описывать предмет в разговорном стиле на краеведческую тему.
12.	Описание предметов, изображенных на картинах В. Блинова, В. Нестеркова, В. Тюленева. Мини-сочинения по темам: «Белгородские улицы»,	Декабрь, 13 неделя	Произведения белгородских художников (В. Блинова, А. Грицай, В. Нестеркова, В. Тюленева и др.). Из книги Б. Осыкова «Белогорье, синие дали» Стихотворения белгородских поэтов (И. Чернухина, Д. Маматова, В. Белого, А. Кириленко и др.).	Формирование умения работать с краеведческими текстами. Устный анализ картин белгородских художников. Анализ фрагментов по тексту Н.А. Фролова «Посещение поместья Прилукиных» с описанием предметов быта, окружающей среды. Уметь устно описывать предметы, изображенные на картине, используя краеведческую лексику.

	«Старинный Белгород», «В доме моей бабушки», «В сельской школе».			
13.	Подробное изложение «Старинный костюм белгородки».	Декабрь, 14 неделя	Из книги Б. Осыкова «Белгородская энциклопедия». Из книга ЯМ. Климовой «Праздники и обряды Белгородчины».	Анализ текста «Старинный костюм белгородки» (Б. Осыков «Белгородская энциклопедия») Составление мини-словарей. Уметь составлять план краеведческого текста; сохранять в подробном пересказе художественного текста его типологическую структуру; определять значение деталей в художественном описании предмета; уметь создавать текст на основе исходного
14.	Письмо губернатору (мэру города).	Декабрь, 15 неделя	Подборка статей «Письма губернатору, мэру, депутатам областной думы» (по страницам белгородских газет). Из книга И.Г. Пархоменко «Белгородская губерния»: белгородские губернаторы.	Анализ фрагментов текста, соответствующих правилам эпистолярного жанра, выделение речевых клише. Уметь использовать правила написания письма (делового, официального, личного), формулы речевого этикета.
15.	Сочинение по личным впечатлениям «В музее народной культуры»	Январь, 17 неделя	Книга отзывов посетителей Белгородского музея народной культуры. Из книга Б. Осыкова «Белгородская энциклопедия».	Анализ фрагментов текста, содержащих личные впечатления посетителей. Уметь составлять собственный текст-описание по личным впечатлениям.
16.	Рассуждение. Сочинение-рассуждение («О чем рассказывают названия улиц города (села)»)	Январь, 18 неделя	Из книги И.Г. Пархоменко «Белгородская губерния»: улицы г. Белгорода. Из книги Б. Осыкова «Села Белгородские». Из книги «Путеводитель по г. Белгороду»	Формирование умения работать с текстом краеведческого содержания, выделять части текста. Анализ фрагментов текста, раскрывающих смысл названия улиц. Уметь находить структурные элементы рассуждения в повествовательном тексте; использовать структуру рассуждения при создании текста-повествования.



				Уметь создавать высказывания-рассуждения самостоятельного характера.
17.	Устное сочинение по картине (Г. Г. Нисский. «Февраль. Подмосковье», ).	Январь, 19 неделя	Стихотворения белгородских поэтов (И. Чернухина, Д. Маматова, , . - • ' . В. Белого, А. Кириленко и др.). ; " Зимний пейзаж на картинах белгородских художников (работы (В. Блинова, А. Грицай, В. Нестеркова,*В: Тюленева и др.).	Понимать отношение художника к изображаемому. Уметь в устной форме описывать изображенные на картине предметы, используя синонимы; предупреждать повторы слов Уметь включать элементы рассуждения в устное описание . изображенного на картине; уметь составлять отзыв на устное сочинение одного из учеников.
<b>III-</b>	Сочинение по картине (И. Э. Грабарь. «Февральская лазурь»)	Февраль, 20 неделя	Стихотворения белгородских поэтов. . Из книги Б. Осыкова «Белгородская ' . энциклопедия»: о белгородских художниках.	Формирование умения работать с текстом краеведческого содержания, выделять части текста. . Уметь и письменное описание изображенного на картине белгородских художников.
19.	Выборочное изложение с изменением лица	Февраль, . 21 недели	Из книга Б. Осыкова «Приключения Чика и его друзей». 7	Уметь выделять по опорным словам в частях исходного текста подтему; излагать одну из подтем исходного текста с изменением формы лица рассказчика • " . . - . ' . - " "
20.	Сочинение-описание изображенного на картине . (П. П. Крнчаловский. «Сирень в корзине»)	Февраль, 22-23 ' - . - • недели	Стихотворения белгородских поэтов (И. ■ ' ■ ■ . Черігухина, Д. Маматова, В. Белого, А. Кириленко и др.). Натюрморты белгородских художников (работы Г. Кудрявцева и Н. Коркина) В. : Нестеркова, В. Тюленева и др.).	Знать о роли деталей в художественном описании; понятиенатюрморта. Уметь описывать малопредліетііые натюрморты; . создавать текст-описание
	Доказательства в рассуждении. -Сочинение-рассуждение	Март, 24 неделя	Из книга Е. Дубравного «Босоногая горькая радость» ' . ■ ■ ' ■ _ ' :- • ■ ; ■ . ' • •	Знать структуру рассуждения, роль доказательства в рассуждении. . Уметь анализировать текст-рассуждение с точки зрения его структуры (находить основной тезис, аргументы, выводы); уметь составлять рассуждение самрстоятельного характера
21,				

22.	Сочинение «Как я испугался»	Апрель, 29 неделя	Из книги Б. Осыкова «Приключения Чика и его друзей».	Уметь составлять собственный текст по указанному плану, включать в повествовательный текст разговорного стиля элементы описания животного
23.	Сочинение «Наши друзья — животные»	Апрель, 30 неделя	Из книги И.Г. Пархоменко «Белгородская губерния»: Белгородские заповедники. Животный мир Белгородской области. Красная книга Белгородской области	Уметь составлять собственный текст—описание животного на основе личных впечатлений; пользоваться прилагательными-синонимами для более точного выражения мысли
24.	Невыдуманный рассказ о себе	Май, 32 неделя	Из книги Б. Осыкова «Жил-был царь Карнаус» Из книги Б. Осыкова «Приключения Чика и его друзей».	Уметь составлять устный рассказ на основе жизненного опыта и рассказывать его
25.	Заключительный урок Мини-сочинение «Значение родного языка в моей жизни»	Май, 36 неделя	Беседа «Какой язык мы изучаем в школе и на каком языке говорим?»	Знание учащимися своих достижений в изучении родного языка и постижении культуры родного края.

**Кружок «Лингвотопонимика»**

*Пояснительная записка.* Государственными приоритетами в области образования являются единство федерального культурного и образовательного пространства, защита и развитие национальных культур и литератур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства. Данные ориентиры позволяют воспитать гражданина страны, мира, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества, обладающего высокой политической и демографической культурой, признающего общечеловеческие ценности (семья, отечество, труд, знания, культура и т.д.), уважающего людей других национальностей, приобщенного к культуре предков.

Белгородская область находится на стыке этнических массивов двух восточнославянских народов - русского и украинского. Во многих районах области в процессе заселения сложилось смешанное расселение русских и украинцев: поселения их группировались компактно и представляли разрозненные вкрапления среди инонационального окружения. Естественно развивающиеся процессы этнокультурной интеграции между двумя родственными славянскими народами — характерная черта этнического развития населения губернии как части русско-украинского пограничья.

Микротопонимы г. Белгорода не подвергались лингвистическому исследованию, поэтому возникает, естественно, желание узнать источники названий и познакомиться с характером их языковой структуры, выяснить, как возникли эти названия, какое имеют значение. Анализ микротопонимов дает много нужных и интересных сведений об истории города, его современной жизни, об истории страны, о развитии культуры, а вместе с тем, что очень важно, - о русском языке и его истории.

Как вариант такого познания мы предлагаем занятия кружка по топонимике. Проведенный ими опрос показал, что учащиеся хотят получить знания по топонимике, интересуются историей края, его героическим прошлым. Этот интерес может быть удовлетворен и развит не только традиционными формами краеведения (историческим, географическим, литературным), но и с помощью такой формы школьного лингвистического краеведения (включающего диалектологию, фольклористику, ономастику), как кружок местной топонимики.

**1. Цель:** создать условия для формирования лингвокультуро-логической компетенции на базе национально-регионального компонента.

**2. Задачи:**

а) Дать учащимся понятие о микротопонимике г. Белгорода, ее своеобразии и неразрывной связи с русским языком, литературой, историей, географией через практическую деятельность, творческие методы обучения и воспитания и т.д.

б) Способствовать формированию у учащихся лингвокультурологической компетенции, расширению кругозора, основ национального самосознания и любви к отечеству.

*Что мы понимаем под микротопонимикой?* Это внутригородские географические названия (названия улиц, бульваров, площадей, переулков), которые непрерывно связаны с природными особенностями и историческим прошлым края, с именами выдающихся земляков, имеющие узкую сферу употребления, функционирующие в пределах микротерритории, известные узкому кругу людей.

**3. Проектная идея:**

Изучение микротопонимики города раскрывает широкие возможности разработки разнообразных как по содержанию, так и по форме занятий, когда краеведческий материал изучается в рамках общелингвистического контекста. Освоение программного материала происходит через изучение культуры,

истории родного края. В основу реализации может быть положен проектный метод организации учебной деятельности (создание музейной экспозиции, издание микротопонимического альбома, создание фильмов, компьютерных презентаций).

Учитель определяет содержание и структуру курса в соответствии с учетом индивидуальных особенностей, интересов и уровня подготовленности учащихся, реализует личностно-диагностический подход к обучению, включает школьников в поисково-исследовательскую деятельность на фоне соизучения языка и культуры.

Таким образом, каждый учащийся, познакомившийся с микротопонимической лексикой, становится сопричастным к жизни родного города, входит в его историю и представляет собой его будущее.

#### 4. Участники:

Учащихся 5-6 классов. Работа при сотрудничестве с библиотеками, музеями, архивом.

#### 5. Принципы:

- сотворчество детей и взрослых в совместном процессе освоения культуры;
- формирование целостного представления учащихся о родном крае;
- деятельностный подход.

#### 6. Направления:

- структурный и семантический анализ микротопонимов;
- топонимы Белгорода (названия, в которых отражены исторические этапы города, края);
- антропонимы (названия, образованные от личных имен)
- названия, характеризующие деятельность человека;
- наследие (музейная деятельность).

*Работа организуется по подгруппам:*

- поисковики (обобщение результатов проделанной работы, подготовка материалов к публикации в школьной газете);
- группа экскурсоводов готовит и проводит совместно с учителем обзорные, тематические экскурсии, организует подготовку экскурсоводов и лекторов;
- техническая группа проводит фото- и видеосопровождение экскурсий, готовит презентации, фильмы.

### **7. Формы работы кружка лингвотопонимики:**

- чтения;
- уроки в Интернете;
- работа с текстами краеведческого характера;  
устные журналы;
- кроссворды;
- посещение музеев, архивов;
- встречи с интересными людьми;
- экскурсии;
- работа в архиве по теме "Моя родословная".

### **8. Предполагаемый результат:**

Формирование лингвокультурологической компетенции у учащихся 5-6 классов при организации внеучебной деятельности школьников в рамках реализации лингвокультурологического подхода на базе национально-регионального компонента, развитие познавательного интереса к предмету русский язык, формирование гражданского сознания, любви к малой родине. Практические результаты:

- 1) участие в школьной конференции исследовательских работ учащихся;
- 2) участие в городских, областных конкурсах;
- 3) публикации в школьной газете;
- 4) альбом «По улицам Белгорода»;
- 5) компьютерные презентации;

Кружок «Лингвотопонимика» способствует расширению возможностей школьного урока. Дальнейшее развитие проекта выстраивается по компонентам: *исследовательский* (создание базы данных); *общешкольный* - проведение декады лингвотопонимики. Лингвокраеведческая работа может быть продолжена в 7-9 классах и охватывать топонимический материал Белгородской области.

#### 9. Рекомендуемая литература:

1. Белгород. Путеводитель по городу. М.: ООО «ЗАМТ», 2001.
2. Горбаневский М.В. В мире имен и названий. М.: «Знамя», 1987
3. Здравствуй, Белгород (путеводитель по городу) М., 1983.
4. Микротопонимия. М., 1967
5. Карта г.Белгорода (18 в.).
6. Пospelов Е.Н. Туристу о географических названиях. М.: Профиздат, 1988.
7. Суперанская А.В. Как вас зовут? Где вы живете? - М.,1979
8. Суперанская А.В., Суслова А.В. Современные русские фамилии. М, 1987
9. Сытин П.В. Откуда произошли названия улиц Москвы. М., 1958.
- Ю.Осыков Б.И. Родное Белогорье. Воронеж, 1990

#### 10. Примерный план работы.

№	Тема занятия	Форма проведения	Задание
1	Вводное. Организация кружка, составление списков участников. Знакомство с планом, выяснение интересов, корректировка плана, сообщение о целях и задачах кружка, особенностях работы, рекомендация литературы и т.д.	Рассказ учителя. Беседа.	Составление списка литературы о родном крае, имеющейся в школьной (городской/сельской) библиотеке.
2.	Знакомство с предметом исследования -	Сообщение учителя о	Подготовка материала для картотеки.

	микротопонимикой	топонимике, микротопонимах.	
3.	Экскурсия в краеведческий музей (архив, заочная экскурсия).	Беседа о происхождении названий города.	Составить список известных названий улиц.
4	Изучаем карты Белгорода (18 в. и 21 в.). Количественный и качественный анализ названий улиц Белгорода. Сопоставление результатов исследований.	Рассказ учителя. Сообщение членов кружка. Беседа.	Определить названия, состоящие из одного слова. Составить список улиц. Текст сообщений.
5	Микротопонимы-существительные. Характеристика названий. Определение основных групп (в основе названий собственные/нарицательные существительные).	Рассказ учителя. Беседа.	Найти на карте микротопонимы, происхождение которых связано с именами, фамилиями.
6	Микротопонимы, образованные от имен, Нахождение на карте данных микротопонимов, их элементарная классификация, краткие сообщения.	Рассказ учителя. Беседа.	Подготовить информацию об улицах Белгорода, названных в честь известных людей.
7	«Их именами названы улицы Белгорода». Обсуждение списка улиц, составленного дома, анализ прежних названий с точки зрения их происхождения и формы.	Сообщение членов кружка. Беседа.	Составление картотеки.
8	Микротопонимы-прилагательные. Нахождение на карте данных микротопонимов, их элементарная классификация, краткие сообщения.	Рассказ учителя. Беседа.	Составить список.
9	Микротопонимы, отражающие героическое прошлое Нахождение названий на карте топонимов.	Беседа о происхождении и значении, связи с историей края.	Составить список улиц, связанных с историческими датами города и страны. Составление картотеки.



10	Названия, связанные с порядком введения в эксплуатацию строительных объектов, названия, отразившие географические особенности местности, указывающие направление и др.'	Сообщение членов кружка. Беседа	Составить список улиц. Составление картотеки.
11	Сложные названия улиц. Нахождение на карте данных микротопонимов, их элементарная классификация.	Рассказ учителя. Беседа о происхождении микротопонимов.	Составить список улиц. Составление картотеки
12	Экскурсия по городу, разработанная руководителем кружка.	Сообщение членов кружка. Беседа	Подготовка видеофильма
13	Старые и новые названия улиц. Нужно ли переименовывать улицы города.	Беседа. Сообщение членов кружка.	Сообщения учащихся
14	Обработка материала, составление альбома. Анкетирование: выяснить необходимость занятий топонимикой в дальнейшем Подготовка к вечеру "Дорогами лингвотопонимики" с компьютерными презентациями-отчетами.	Сообщение учителя и учащихся об итогах эксперимента.	Систематизация собранного материала.

### **Программа «Родной язык села»**

(дополнение к курсу развития речи по программе общеобразовательных учреждений, авторы-составители М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Н.М. Шанский и др., под научной редакцией Н.М. Шанского)

*Пояснительная записка* Включение материала о народной культуре России в школьный курс на начальном этапе становления языковой личности способствует формированию национального сознания младшего школьника. Отражение этнокультурного наследия России происходит, прежде всего, в лексическом составе языка, его парадигматических отношениях. Именно при изучении лексической системы русского языка мы используем материалы этнокультурной направленности о русских традициях, национальной одежде славян. Большие возможности для включения сведений этнического характера представляются не только на уроках русского языка, но и чтения и окружающего мира.

1. Цель: формирование лингвокультурологической компетенции на базе национально-регионального компонента на уроках развития речи.

2. Задачи:

а) изучение языка и умение применить знания на практике, развитие речи учащихся и обогащение активного и пассивного запаса слов, формирование умений и навыков связного изложения мыслей в устной и письменной речи, формирование орфографических и пунктуационных навыков.

Дать учащимся понятие о микротопонимике села, города, ее своеобразии и неразрывной связи с русским языком, литературой, историей, географией через практическую деятельность, творческие методы обучения и воспитания и т.д.

б) Способствовать расширению кругозора, основ;  
национального,  
самосознания и любви к отечеству.

Программа предусматривает:

Г..связь работы с социальным опытом учащихся; тематика: устных и письменных высказываний предлагается; с учетом жизненного опыта; детей; запаса их знаний; впечатлений и наблюдений: «Пиши и говори? о том, что знаешь, видел, пережил, продумал, прочувствовал».

21; взаимосвязь в работе по развитию устной; и письменной, речи с опережающим развитием устной - речи. ∴.

•■/31 связь, работы по развитию речи с изучением русского-языка; (фонетика, грамматика; лексика, морфология; стилистика).

4/связь с уроками литературы и внеклассного чтения. ;

5: опора на межпредметные связи. /

В данной программе; предложены варианты совмещения изучения курса «Развитие речи» с усвоением окружающего краеведческого пространства:

В 5<sup>6</sup> классах. в; этом; курсе, возможно проведение одной краеведческой экскурсии в- четверть, используя спаренные: уроки; Итого за- два года - 8 краеведческих экскурсий. Выбор- темы экскурсии?; зависит от возможностей изучаемого программного материала; от ближайшего; к школе краеведческого пространства:

Вводный урок в; 5\* классе - «Для чего нужна-людям речь?» На: этом уроке провести анкету по краеведению «Знаешь ли; ты?», чтобы обозначить интересы и, степень осведомленности детей: Примерные. вопросы анкеты: 1. Почему так называется: наше село (деревня)?/2. Куда- ведет дорога; у которой^ стоит наша школа? 3.: Что ты знаешь об участии твоих; родных в; Великой; Отечественной войне? 4. Сколько твоих односельчан погибло в годы Великой Отечественной войны? и, т. п.

## ПЯТЫЙ КЛАСС

Количество часов - 8 (4 спаренных урока).

Первая экскурсия - в первой четверти на спаренном уроке по § 4. Тема «Как вести беседу?» Беседуем на тему «Что было раньше на том месте, где стоит наша школа?» Поскольку урок спаренный, то первый урок проводится в классе, где знакомим учащихся с правилами беседы. Схема урока-экскурсии: рассказ учителя, вопросы учащихся, ответы на вопросы, высказывания учащихся, владеющих дополнительной информацией. Использование монолога и диалога. Возвращение в класс, анализ § 4 (вопросы 3,4, 5,6). Домашнее задание можно распределить по группам. Сильным учащимся - задание 7-ое по учебнику «Русская речь»: «Составьте диалог «На экскурсии». Можно предложить записать по памяти монолог учителя и дополнения учеников. Более слабые учащиеся выполняют задания по учебнику. Если останется время, домашнее задание можно выполнить в классе.

Вторая экскурсия в 5 классе проводится во второй четверти на спаренном уроке по § 7 «Главное в тексте - идея, основная мысль». Первый урок - в классе. Выполняются упражнения № 39-42. Вторым уроком - экскурсия «На реке Ворскла». Рассказ учителя о том, что было раньше, как выглядела природа, как и когда создавалось искусственное море, дополнения учащихся, вопросы, ответы. Монологическая речь. Диалоги. Наблюдения за красотой белгородских далей, видом реки. Выделяется главное - красота родной природы. Домашнее задание - упражнение № 45 как образец, по которому учитель предлагает учащимся выделить из пар те, которые подсказывают основную мысль. По одной из пар написать начало сочинения на темы: 1. «Родная природа», «Красота реки Ворскла». 2. «На Ворскле». «Осенняя дымка над рекой». 3. «Искусственное море».

Третья экскурсия в 5-ом классе проводится в третьей четверти на спаренном уроке по § 14 «Как различают типы речи?» Экскурсия «Иконка у дороги». Первый урок - работа в классе, второй - экскурсия. Рассказ учителя

о старине, традициях, об истории иконки у дороги. Ответы на вопросы учащихся, их высказывания на заданную тему. Домашнее задание -подготовить устное повествование «Рассказ моей бабушки» (или другого члена семьи) о своем крае, о чем-то примечательном (о дорогом уголке родного края и т. п.).

Четвертая экскурсия - в четвертой четверти на уроках повторения. Спаренный урок по § 23. Тема «Куда ведет эта дорога?» На первом уроке можно конкретизировать задания, повторить, что делалось в году, какие были экскурсии, виды работ, обобщить знания о стилях и типах речи. Второй урок -экскурсия «Куда ведет эта дорога?» На заключительном уроке ученики высказываются первыми. Накануне дается упреждающее домашнее задание 2-3 учащимся. Вопросы учителя ученикам. Упражнения в диалоге (в паре или ученик-учитель). Затем в качестве дополнения следует рассказ учителя о том, что не прозвучало в беседе с учениками: о домах у дороги, отмеченных красной звездочкой, о том, как по этой дороге уходили на фронт земляки, о кузнице; эмоциональное и познавательное воздействие урока усилит просмотр фотодокументов и чтение солдатских писем.

## **ШЕСТОЙ КЛАСС**

Количество часов - 8 (4 спаренных урока).

Для работы предлагаются параграфы: 26, 30, 32, 37 (или других по усмотрению учителя).

Первая экскурсия - на уроке по § 2, тема: «Что такое эпитафия?». Первый урок - работа в классе с учебником, второй урок - экскурсия «Куда можно пойти?» (ближайший родник, к колодцу со старинной историей и с сохранившимся журавлем, к часовне) В шестом классе рекомендуется практиковать упреждающие домашние задания творческим учащимся, опираясь на знание интеллектуальных возможностей их семей. На уроке учащиеся узнают историю памятного места, учатся связывать ее с фольклорным материалом о воде, родниках, о земле и т. п.

Вторая краеведческая экскурсия - при изучении темы § 30 «Описание природы». Первый урок — работа в классе с учебником. Второй - экскурсия в ближайшее красивое и памятное местечко (на реку, поле, лесок или перелесок, рощу и т.п.). Итог: написание сочинения-описания на тему «Головинские красоты».

Третья краеведческая экскурсия готовится на основе материалов § 32 и § 34. При подготовке урока «Описание книги» и выставки одежды «Из бабушкиного сундука» надо обязательно встретиться с людьми, имеющими старую книгу, с книголюбями. Написание мини-сочинения на тему «Старинные книги».

Четвертая экскурсия — в последней четверти по материалу § 37. Первый урок - обмен информацией по сбору материалы для описания природы с необычной точкой обзора. Второй урок - экскурсия на колокольню храма. Заголовки к сочинениям-миниатюрам придумывают сами учащиеся. Обсуждение проводится перед экскурсией. Образцы - в учебнике «Русская речь», стр. 134.

### Урок закрепления знаний в 5 классе

**Грамматическая тема «Имя существительное»**

**Краеведческая тема «Люби родной край»**

#### **Цели:**

1. Проверить объем знаний, степень усвоения знаний по имени существительному.
2. Развивать память, речь.
3. Нравственная цель - воспитывать любовь к природе, Родине, родному краю.

#### **Оборудование:**

Записи на доске, фотографии Белгородского края, картина с изображением берёз, сочинения детей, карточки для домашнего задания, стихотворения.

#### **Оформление доски:**

Белогорье... Дыши - не надышишься Вольным  
духом лугов и полей. Тихий гром за Везелицей  
слышится, Мостик радуги спущен к земле (А.  
Кириленко)

На доске написаны слова: дорожки, березки, птицы, песни, небеса, поля, друзья, дом, тишина, сторона, воздух, колокольчик, река, край, Россия, сердце, лен, даль, лес.

### **Ход урока**

#### **I. Организационный момент.**

#### **II. Сообщение темы и целей урока.**

Ребята, сегодня у нас урок русского языка необычный. Урок - праздник «Люби родной край!» Тема урока - имя существительное.

#### **III. Закрепление пройденного материала.**

Урок я хочу начать такими словами: Родина!... При этом слове возникают города, просторы, лица родных и незнакомых людей. А как говорят поэты? Сейчас прочитаю отрывок из стихотворения, а вы послушайте и представьте себе нашу Родину.

Вижу горы и долины.  
Вижу реки и поля. Это  
русское раздолье! Это  
русская земля!

Каждый, кто услышал эти строки, может представить себе просторы нашего государства. Сколько волнующих чувств и мыслей возникает при слове Родина?, Вот послушайте. Летнее утро, березовая роща, обширные поля, задумчивые русские реки, зеленое море лесов и все с детства знакомое и до боли родное объединила в себе Родина. Учитель читает стихотворение А. Кириленко, записанное на доске.

### 1. Распознавание имен существительных.

А теперь вспомните и назовите имена существительные.

Какими существительными мы можем сказать о Родине?

Теперь запишу я свои слова (Города, поселки, деревни, храмы, церкви.) Что же за слова мы записали? Какой части речи? (Имя существительное.) Ребята, мы живем в городе. Наша малая родина - это наш город. Как вы думаете, что привлекает всех приезжающих в наш город? (Монастырь, доброта и т.п.). Когда мы с вами бываем в монастыре, что мы чувствуем? (Благодать, доброту и т.п.).

У нас в классе проходил конкурс сочинений на тему «Чтобы я рассказал о своем городе?». Во всех сочинениях прослеживается, что вы все знаете историю создания города, достопримечательности и, конечно, пишете об уютном маленьком городке, в котором царит тишина и спокойствие. Некоторые отрывки мы прослушаем сейчас (учитель читает отрывки из сочинений).

### 2. Запись предложений под диктовку.

Любить Родину - это быть грамотным человеком. Только грамотный человек может написать правильно. Обратимся к грамоте и проверим себя. Запишем предложения под диктовку и отметим орфограммы. Есть прекрасные города и села в России: Москва, Новгород, Псков, Владимир, Суздаль, Кострома - древние города. У каждого города своя история. Обратите внимание, как они написаны на доске и в тетрадах. Наш город так же относится к древнему историческому городу и входит в «золотое кольцо».

3. Писатели и поэты писали и пишут о Родине. Вот и наш белгородский поэт Игорь Чернухин подарил нам стихотворение о нашем городе. Сейчас вы



послушаете и выберете имена существительные (ученик читает стихотворение)

Назовите имена существительные, которые встречаются в стихотворении. На доске заранее записаны существительные из этого стихотворения:

Посмотрите на слова, которые записаны в столбики. Что вы можете сказать о них? (1 столбик - им. сущ. в форме мн.ч.; 2 столбик - в форме ед.ч.). Спишите слова, которые стоят в форме множественного числа. Выделите окончания у этих существительных.

4. Любовь к Родине начинается с любви и уважения к своим родителям, дому, родному городу. Подумайте, когда мы говорим о России, какое дерево представляем? (Березу). Береза является одним из символов нашей Родины. О любимом дереве русских людей поэтично пишет Сергей Есенин:

Белая береза Под моим  
окном Принакрылась  
снегом, Точно  
серебром...

А вы прочитайте отрывок из стихотворения ученика 5 «А» класса Е. Скибина о любимом дереве россиян. Обратите внимание, в некоторых словах стоят точки - это опасные места. Вам нужно вспомнить орфограммы и записать верно.

Б... резка б... лоствольная,  
Любимица м...я, Ст...ит, как  
свечка белая, Гл...дит она  
вокруг...: Ей рожь кивает  
спелая, Ей кланяется лу...

Обозначьте части речи, которые вы знаете. Назовите имена существительные. Вспомним, как определить род у существительного. Что нужно сделать?

1. Посмотреть на окончание.
2. Подставить вспомогательные слова он мой, она моя, оно моё.
3. Обозначить род. 4.определите род у существительных.

IV. Домашнее задание:

Мы сегодня с вами говорили о нашем городе, о Родине. Поэтому вашим домашним заданием будет стихотворение о нашем крае, которое написал наш земляк Игорь Чернухин.

Вам нужно списать стихотворение. Обозначить род у существительных.

Найти стихотворения белгородских поэтов о родном крае.

Выучить понравившееся стихотворение.

### **Урок развития речи в 5-м классе**

#### **Сочинение-описание «Белгородская игрушка» Цели урока:**

1. Подготовить учащихся к самостоятельному описанию игрушки (учить подчинять материал основной идее сочинения).
2. Отработать элементы композиции сочинения.
3. Составить словари опорных слов.
4. Познакомить с белгородской игрушкой; вызвать у учащихся интерес к национальным ремеслам.

**Форма урока:** театрализованное представление

**Оборудование:**

- Запись на доске вспомогательных материалов к уроку;
- Грамзапись;
- Презентация.
- Русские народные игрушки.

#### **Ход урока**

##### **1. Оргмомент.**

##### **2. Слово учителя.**

- Сегодня, ребята, на уроке мы должны будем с вами подготовиться к сочинению-описанию «Моя любимая игрушка».
- - Откройте тетради, запишите тему урока.
- Игрушка... Конечно, у каждого из вас есть игрушки, были и у нас взрослых. Ведь игрушка от слова играть - забавляться, развлекаться, резвиться, проводить время в каком-либо занятии, служащем для отдыха.
- Кто тот человек, кто создал первую игрушку, теперь, конечно, не выяснить. Но игрушка сопутствует человеку с древних времён. И у каждого народа - свои любимые игрушки, забавы.
- Но в одном мы можем быть уверены, что этот человек был добр, весел, жизнелюбив и талантлив. Ведь создать хорошую игрушку может только добрый человек.
- - А не можете ли вы мне сказать, а в какие же игрушки играли наши предки?

- Хорошо, знаете, в какие игрушки играли раньше на Руси. А ведь интересно узнать, а как их создали, какова их история?

### 3. Грамзапись.

«Ой, кто-то скачет к нам на лошади»

*Входят девочки с подносами, на которых белгородские игрушки. Они рассказывают об этих игрушках.*

4. Учитель:

Заходите, гости дорогие. С чем вы к нам пожаловали? Ах, с игрушками! Положите и расскажите нам о них, а мы послушаем.

### 5. Рассказы учащихся.

### 6. Учитель:

- Интересно вам было слушать? Спасибо гости дорогие. Игрушки ваши нам понравились. Можете ли вы их нам оставить? Спасибо. До свидания.
- А теперь давайте посмотрим, в какие игрушки играют современные дети. Достаньте игрушки, расскажите мне о ваших любимцах.

### 7. Рассказы детей об игрушках.

- (Откуда взялась игрушка, как она выглядит, почему вы её любите, как играете с ней).

8. Учитель:

- - Давайте вспомним, какие стили речи вы знаете? (разговорный, художественный, научный)
- - В каком стиле мы будем описывать наши игрушки? (в художественном)
- - А какие типы речи вы знаете? (рассуждение, описание, повествование).
- - Что значит описание? (этот текст отвечает на вопрос *какой?* Потребуется одна фотография)
- - Какова композиция описания?
- - общее впечатление
- - описание деталей
- - оценка

9. Учитель:

- Название нашего сочинения «Белгородская игрушка».
- Скажите, заложена ли в формулировке темы сочинения его идея, основная мысль. Да - белгородская ( т.е. описание народной игрушки).
- - А в каком стиле должно быть выдержано описание? (в художественном).
- Представьте себе, что игрушечная фабрика города выпускает много разных игрушек и посылает их краткое описание в магазины, чтобы получить заказы.

*Щенок — мягкая игрушка из искусственного меха. Предназначена для детей 5-12 лет. Длина — 25 см., высота — 20 см. Цвет коричневый с белым.*

Соответствует ли данный текст нашей теме? (нет, здесь идёт речь об игрушке вообще, а не о народной).

А если про эту же зверушку написать так: (текст на доске и на партах).

- В каком стиле дано описание? (художественном).

- Докажите, что данный текст описание? (в этом тексте есть «данное» - назван предмет, есть новое - признаки предмета, отвечает на вопрос *какой?*).

Найдите композиционные части (общее впечатление, описание деталей, оценка) - на доске.

В каких словах выражается авторское отношение к игрушке, как можно понять, что это любимая народная игрушка?

А можно ли повествование совместить с описанием? Какова будет композиция такого сочинения?

Завязка - развитие действия - кульминация - спад действия - развязка (на доске).

В чём может состоять завязка, развитие действия? (как появилась игрушка).

А можно сочинение начать сразу с кульминации? (т.е. с описания). Да, можно. *Эта игрушка меня сразу очаровала, как только я её увидела (на доске).*

А как вы понимаете: очаровала, очаровательный? (обаятельный, пленительный). Каков корень слова, как его нужно написать?

#### **10. Словарный диктант:**

Деревянная, глиняная, тряпичная, **прекрасное, чудесное, занимательное, удивительное, увлекательное, забавное, симпатичное, интересное,**

Выделите нейтральные слова и те, которые несут оценку. Каждому слову, ребята, в тексте нужно будет найти своё место, иначе потеряется его значение.

#### **11. Предупредим речевые ошибки.**

**Текст.** Прочитайте текст №1. Какие ошибки совершил автор текста №1, №2.

#### **12. Итог.**

Сейчас на черновиках вы напишите сочинение, помните, что за описанием должен стоять автор, помните о композиции сочинения, избегайте тех речевых ошибок, которые встретили в текстах.

#### **13. Написание сочинения.**

### Урок-обобщение в 6 классе

**Грамматическая тема «Текст. Стили речи. Типы текста»**

**Краеведческая тема «Мать - святое слово...»**

#### Цели:

1. В слиянии обучению языку и речи в единое целое дать комплексное представление о концепте «мать», обогатить словарь учащихся.
2. Развивать умения правильного произношения и выбора сочетаемости слов в речи, умения проводить различные виды разборов, анализировать и составлять разные типы текстов. Формировать умение работать с краеведческими текстами.
3. Воспитывать любовь к матери, к родине через понимание чувства прекрасного в художественных текстах писателей края.

#### Оборудование:

Пословицы, поговорки; справочник афоризмов; лингвокультурологический словарь; картины Леонардо да Винчи, Рафаэля Санти, картины белгородских художников (работы Г. Кудрявцева, В. Блинова, А. Грицай, В. Нестеркова, В. Тюленева).

#### Ход урока

*При солнце тепло, а праматери добро...  
Родная сторона — мать, чужая — мачеха*

#### Русские пословицы

#### **I. Организационный момент. II. Сообщение темы и целей урока.**

**Учитель.** Ребята, сегодняшний урок мы посвящаем Дню Матери, который отмечается в нашей стране 27 октября. **III. Закрепление пройденного материала. Учитель:** 1. Какова этимология слова "мать"?

- Мать — слово общеславянского корня индоевропейского характера, образовано суффиксальным способом от детского *ма*, сравните: мама.

Как же объясняется лексическое значение слова по Далю? Посмотрим толкование слова (проецируется на экран).

ТОЛКОВЫЙ СЛОВАРЬ В.ДАЛЯ:

МАТЬ - ж. *Мати и матерь, родительница, мама; мать родная, родная. Бог до людей, что мать до добра. Мать птенцов прилетела в гнездо кормить детей. И настоятельница и почетные старицы монастыря. И дружески, всякая женщина в летах чествуется матерью (как теткою). Мать не родная, мачеха. Мать, названная приемным или вскормленнику, - мать молочная, мамка, кормилица. Посаженная мать, заменяющая при свадьбах, родную мать эюениха или невесты. Крестная или крестовая мать, приемница. Мать сыра земля-говорит нельзя! То есть не дают, страшно. Лег в мать сыру землю. Не роди мать сыра-земля!*

- Какой вывод можно сделать? (ответы учащихся).

- Посмотрим теперь словообразовательное гнездо по словарю А.Н.Тихонова (проецируется на экран).

Мама - маменька - маменькин - мамонька - мамочка - мамочкин - мамуля - мамуся - мамушка - мамка - мамкин - мамаша - мамашенька - мамашин - маманя - маманька - маман - мамин.

-Какие слова из приведенного ряда вы чаще всего употребляете в речи?

-Какие уменьшительно - ласкательные суффиксы использованы?

Мать - матушка - матушкин - мачеха - мачехин — мать-и-мачеха -материнство - матка - маточка - маточник — маточный ... - материн -материнский - по-матерински... - ...мать-героиня - богоматерь - матерь (устар.) - праматерь.

—Почему одно из лекарственных растений называется мать-и-мачеха?

-Объясните смысл пословицы «Родная сторона - мать, чужая - мачеха»?

2. Мать рождает и воспитывает детей, ведет домашнее хозяйство, создает семейный уют, согревает членов семьи теплом души и заботой, улаживает ссоры. Особое значение матери в семье отразили русские пословицы и поговорки. Вы должны были подобрать русские пословицы о матери.

Проверяем задание (учащиеся читают и объясняют значение пословицы).

*Бог до людей, что мать до детей*

*Нет такого дружка, как родная матушка*

*Мать кормит детей, как земля — людей*

*По матке и детки*

*Мать кормит сына — сохнет, а он по ней и не охнет*

- Какие качества матери подчеркивает народная мудрость? (Нежность, ласку, трудолюбие, терпимость, мудрость, любовь к детям, заботливость).

- Какие пословицы вам особенно понравились и почему?

3. О доброте матери, любви ее к детям, заботе и терпении можно прочитать во многих художественных произведениях. О матери пишут и белгородские поэты.

Ученица читает стихотворение И. Чернухина «Сердце матери».

- Какими словами описывает автор свою мать? (Голос мягкий, в словах теплота, ласка во взгляде).

- Какие чувства испытывает лирический герой во сне? (Заволновалась кровь моя, сердце трепетно забилося).

- Почему именно такие чувства охватывают героя? (Мать даже после смерти остается самым близким человеком, любимым, родным, дорогим).

- Какие строки стихотворения выражают его основную мысль? (Среди немеркнувших святынь мать - наивысшая святыня).

А вот другой пример. Стихотворение Д. Маматова называется «Сердце». О чем оно?

- Почему герой поступает так?

- Как вы думаете, совместимы ли любовь к девушке и смерть матери?

- А для матери главное что?

-Какая услышанная на уроке пословица перекликается с данным стихотворением? (Мать кормит сына - сохнет, а он по ней и не охнет).

4. Да, при всей нашей любви, мы часто бываем глухи к ее бедам, не замечаем ее грустных глаз, усталости. Вы когда-нибудь пробовали описать свою маму? Оказывается, это очень трудно. Не все мы знаем, какой цвет глаз у мамы, какие чувства они выражают.

(Прослушивание песни «Мамины глаза»).

- О чем песня?

- Какие сочетания слов вам кажутся главными?

- Согласны ли вы, что глаза - «зеркало души»?

- Выполняем следующее задание: я читаю слова - определение глаз, а вы их запишите, распределяя в два столбика в зависимости от того, какие эмоции — положительные или отрицательные - они вызывают: наглые, бегающие, пустые, искрометные, лукавые, озорные, гневные, скорбные, ясные, правдивые, внимательные, удивленные, задумчивые, блестящие, злые.

- Какими бывают глаза ваших матерей?

5. Да, материнство — это не только улыбки и радость, это и горе, и слезы, усталость, забота. Легко ли быть сегодня матерью? Об этом как нельзя лучше говорят строки Александра Яшина:

Нашумела, накричала,  
Настегала, чем попало: Все  
постыло! Сил не стало! Нет  
от вас житья! -Села в угол,  
зарыдала -И просить  
прощенья стала. Просто  
очень ты устала, Бедная моя!

- Ребята, а трудно быть вашей матерью?
- Всегда ли вы добры к матерям?
- Чем живет ваша мама?
- Почему она грустит или смеется?
- Часто ли вы знаете, какие у нее проблемы?

С какими словами вы бы сочетали слово «мать»? (Родная мать, своя мать, любимая мать, крестная мать, богоданная мать, родина-мать, мать-земля, земля-матушка, Богоматерь).

Много слов на уроке было сказано о красоте и величии материнства. Не только мастера пера посвящают стихи, поэмы матерям, но и художники создают великие полотна, которые доходят до нас через века (*проецирование на экран картин Леонардо да Винчи и Рафаэля Санти*).

Давайте посмотрим на репродукции картин великих художников эпохи Возрождения, как они отражают в красках, в цвете красоту матери?

1) Мадонна Бенуа. Леонардо да Винчи; 2) Мадонна Литта. Леонардо да Винчи; 3) Сикстинская Мадонна. Рафаэль Санти. 4) работы Г. Кудрявцева, В. Нестеркова, В. Тюленева.

6. Написание мини-сочинения «Трудно ли быть моей матерью?»

Работа с эпиграфом:

«При солнце тепло, а при матери добро».

«Родная сторона - мать, чужая - мачеха».



- Объясните, как вы понимаете значение пословиц?

Давайте задумаемся над тем легко ли нашим мамам, какие проблемы окружают их, как мы заботимся о них? И все наши мысли мы запишем в небольшом сочинении «Трудно ли быть моей матерью?».

Послушайте, как на эту тему писал Леонтьев Коля, теперь он учится в 7 классе (учитель читает отрывок из сочинения):

*Наверное, да. Моя мама много работает, зарабатывает деньги, чтобы купить домой продукты, вещи, а мне школьные принадлежности. Ее всегда преследует одна проблема — на работе часто задерживают зарплату, а когда нет денег в семье, то и жизнь становится трудной, грустной. Если бы я мог работать, то сделал бы все, чтобы моя семья не нуждалась ни в чем. Иногда мама садится возле окна и начинает о чем-то думать. Я спрашиваю: "Мама, тебе плохо?" А она отвечает: "Нет, просто задумалась". Но я же вижу, что она снова думает о деньгах, просто не хочет говорить мне об этом".*

IV. Домашнее задание:

**Выучить стихотворение о матери В. Чернухина или Д. Мамантова.**

**Заключительное слово учителя.**

*У каждого человека свой путь в жизни. Нужно его пройти достойно. Я хочу, чтобы вы долго еще чувствовали тепло родительского дома. Пусть материнская любовь будет вашей путеводной звездой. Берегите матерей!*

**Урок развития речи в 6-м классе Сочинение описание «Добрым людям на загляденье...» (народное искусство, ремесла) Цель:**

1. Формировать у учащихся художественное восприятие окружающего мира; расширять кругозор; развивать устную и письменную речь.
2. Формировать умение собирать материал к сочинению: правильно употреблять слова, учитывая их лексическое значение; пополнять свою речь словами, связанными с народно-прикладным искусством. Формировать умение работать с краеведческими текстами.

3. Содействовать развитию эстетического вкуса, формированию высоких нравственных и эмоциональных качеств.

Оборудование: выставка изделий народно-прикладного искусства Хохломы, Дымкова; выставка иллюстраций Хохломы, Дымкова; выставка книг, используемых при подготовке к уроку, презентация.

## Ход урока

### I. Организационный момент.

### II. Сообщение темы и целей урока.

1. Сегодня у нас с вами два урока развития связной речи. Уроки особенные. Я хочу вам показать, что многие предметы, изучаемые в школе, взаимосвязаны. Знания, полученные на одном уроке, помогают вам на другом. Наши уроки русского языка связаны с уроками изобразительного искусства. Познакомимся мы сегодня с видами народно-прикладного искусства на Белгородчине, попытаемся определить особенность каждого вида. Попробуем себя в роли искусствоведа и расскажем о понравившемся предмете народно-прикладного искусства. А также будем учиться собирать материал к сочинению: правильно употреблять слова, учитывая их лексическое значение; пополнять свою речь словами, связанными с народно-прикладным искусством.

2. Рассказ учителя об искусстве.

- Какие виды искусства вы знаете? (живопись, литература, скульптура, архитектура, искусство танца)

Сегодня будем говорить о народно-прикладном искусстве в нашем крае. А для знакомства с несколькими видами народного искусства мы отправимся в музей народной культуры на выставку народно-прикладного искусства. Но мы должны хорошо себе представлять, что значит музей народной культуры и народно-прикладное искусство.

- Может ли кто-нибудь из вас объяснить значение слова музей?
- А как же в толковом словаре?
- Работаем над следующим словом - **народный**. Что значит народный? А как в толковом словаре?
- От какого слова образовалось прилагательное прикладное? О чём говорит этот корень? приставка? (можно приложить, применить к данному случаю)

- Поможет нам разобраться толковый словарь.

Владимир Даль в книге «Пословицы русского народа» приводит такие пословицы:

Где лад, там и клад.  
 На что клад, коли в семье лад?  
 Толк да лад, тут и клад.

- Как вы понимаете эти пословицы?

Слово **искусство**. С этого слова я начала наш урок. Говорила, как произошло зарождение искусства. А происходит благодаря любви - любви к природе, любви к родному городу, любви к людям. Теперь мы знаем значение каждого слова. Так что же означает **музей народной культуры и народно-прикладное искусство**.

**Вывод.** Язык и народно-прикладное искусство - это память, это нравственность, это богатство народа. Открывая для себя мир народно-прикладного искусства, одновременно открываем и мир русского языка. **Почему? На этот вопрос мы ответим в течение урока.**

### План рассказа:

1. Внимательно рассмотрите предметы народного искусства, скажите, что вас в них привлекает, что нравится?
2. Какие мысли возникают, когда вы рассматриваете предметы?
3. Что бы вы сказали о мастерах Хохломы, Дымково, Жостово?
4. Придумайте заголовок к рассказу, чтобы в заглавии была выражена основная мысль.
5. Ваше отношение к предметам народного искусства.
6. Начните свой рассказ так:

Вот передо мной... Однажды  
 я увидела...

Говорят, что на свете жила сказочная Жар-птица...

*Итак, первый зал — зал хохломской росписи.* И наши экскурсоводы. Вы узнаете много интересной информации, которая понадобится при дальнейшей работе.

### **Хохломская роспись**

1. Разговор мы начнём, откуда же появилось это удивительное хохломское искусство? (рассказ учителя)

Может быть, у вас есть вопросы?

- *Из какой древесины изготавливали хохломские изделия?*
- *Почему деревянные изделия называют хохломскими?*
- *Какие изделия у хохломских художников наиболее распространены ?*
- *Что писали художники на изделиях?*

### III. Работа учителя по развитию речи (обобщение по прослушанному материалу)

1. Экскурсия в зале хохломской росписи закончена. Теперь приступаем к нашей совместной работе. Наши экскурсоводы часто использовали слова хохлома, хохломская роспись, хохломские изделия. Так что же означает слово хохлома? Составим словарную статью.

#### Хохлома

1. Большое старинное торговое село, где продают хохлому.
2. Изделия, которые делают мастера.
3. Народный промысел.

Как называется такое явление в русском языке?

- Составьте предложения со словом хохлома в разных значениях:

I вариант - село Хохлома.

II вариант - изделия, которые делают мастера

III вариант - народный промысел.

- Какой тип речи вы будете использовать в сочинении о хохломе? (описание)
- Что характерно для описания? (оно как бы отвечает на вопрос, каков предмет, его признаки, отличительные черты, каково общее впечатление о предмете)

2. Наступает время пробовать себя в роли искусствоведа. Вначале, прочту вам текст-образец. А вы следите, как автор отвечает на данные вопросы плана.

*Чудо - хохлома!*

*Вот передо мной изделия мастеров хохломской росписи: чаши, ложки, стаканчики. Они роскошны, наполнены каким-то радостным светом.*

*Глядя на эту красоту, представляешь себе народного умельца, который зимним вечером, у свечи, мастерит своё "детище". Представляешь, как он улыбнулся над каким-то затейливым узором, подивился, как озорничает завиток на чаше, как красная клубника прямо манит его к себе.*

*Я думаю, что у грубого, жестокого человека никогда бы не появилось таких прекрасных вещей, потому что эти изделия творят истинные мастера, знатоки своего дела.*

*Приятно сознавать, что хохломская роспись по дереву — один из самых знаменитых русских промыслов.*

- Как вы думаете, ответил ли автор этого сочинения на вопросы, данные а плане.

- Кто был внимательным слушателем, тот должен сказать, как автор умело использует синонимы в тексте к слову мастер?
- Как ещё мы можем его назвать?
- Какую работу этот мастер делает?
- Теперь обратим внимание на саму роспись. Какие узоры вы видите?
- Что помогает сделать этот узор прекрасным? (листья, травка, завиток, стебель ягодки)

3. И вновь мы с вами обращаемся к плану. Теперь вы должны сами составить текст. Поработаем по вопросам (план!)

*Составление рассказа, корректировка устных ответов.*

4. Вы побывали в зале хохломской росписи, вы узнали много интересного, участвовали в работе по собиранию материала к сочинению, увидели, как можно сделать сочинение красивым.

### **Дымковская игрушка.**

Рассказ учителя. Рассматривание игрушек, иллюстраций.

Чтение стихотворения подготовленным учеником.

За студёною водицей

Водоноска-молодица

Как Лебёдушка плывёт;

Вёдра красные несёт

На коромысле не спеша.

Посмотрите, как хороша -

Это девица-краса:

Тугая чёрная коса,

Щёчки алые горят.

Удивительный наряд.

Сидит кокошник горделиво.

Водоноска - так красива.

Как Лебёдушка плывёт,

Песню тихую поёт.

## **IV. Работа учителя по развитию речи**

1. Видя такую красоту, народ и слагать стихотворения стал.

- Какие игрушки вы видите?
- Какие узоры их украшают?
- Какая игрушка тебе особенно понравилась?
- Хотели бы вы получить такой подарок? Почему?

*Вот истинное признание народного искусства.*

Мог ли сделать такую игрушку неумелый, ленивый и грубый человек?

Если вы внимательно слушали, ... сказал - мастерица; ... - игрушка лепиться только женщинами? Почему, как вы думаете?

2. Составление словосочетаний и предложений (работа с планом).

3. Итак, сейчас вы уже становитесь настоящими искусствоведами. Перенесите все свои мысли, чувства, эмоции в тетрадь, т.к. настоящий искусствовед должен в совершенстве владеть не только устной, но письменной речью.

Объём самостоятельных сочинений в 6 классе - одна страница. Может кто-то из вас испытывает трудности при написании сочинения, то эти учащиеся могут избрать другой вариант: они могут написать о хохломских изделиях, используя текст, который дан для образца.

## **V. Самостоятельная работа учащихся**

## **VI. Итоги урока**

**Я** вижу, что работа вас заинтересовала, увлекла. Вижу, что вы представляете себя в роли изготовителя дымковской игрушки. Чувствую, что завтра я погружусь в мир прекрасного, читая ваши сочинения. Сочинения оценю, но не оставлю без внимания подготовительную работу.

Заканчивая наши уроки, давайте вернёмся к тому, с чего начинали, и непосредственно к теме сегодняшнего урока.

- Почему, именно, так мы назвали этот урок «Добрым людям на загляденье...»?
- Чему научились?

Учились собирать материал к сочинению: правильно употреблять слова, учитывая их лексическое значение; пополняли свою речь словами, связанными с народно-прикладным искусством.

И ещё у нас был очень важный вопрос:

- Почему, открывая мир народно-прикладного искусства, одновременно открываем и мир русского языка?

## **VII. Домашнее задание.**

Закончить работу, переписать в тетради по развитию речи

## Приложение 4

## Данные срезовых заданий констатирующего эксперимента

(5 класс, экспериментальная группа)

<b>М п/п</b>	<b>Ф.И. учащегося</b>	<b>Задания</b>						<b>Итого баллов</b>
		1	2	3	4	5	6	
<b>1.</b>	<i>Агарков Григорий</i>	5	5	2,5	5	5	5	27,5
<b>2.</b>	<i>Агафонов Вячеслав</i>	5	5	2,5	5	5	5	27,5
<b>3.</b>	<i>Алтынник Ирина</i>	5	5	-	5	5	5	25
<b>4.</b>	<i>Бондаренко Сергей</i>	2,5	2,5	-	5	5	5	20
<b>5.</b>	<i>Бузало Денис</i>	5	5	-	5	5	5	25
<b>6.</b>	<i>Бут Артем</i>	5	5	2,5	5	5	2,5	25
<b>7.</b>	<i>Бухалина Оля</i>	2,5	5	-	5	5	5	22,5
<b>8.</b>	<i>Гордеева Катя</i>	2,5	5	2,5	5	5	5	25
<b>9.</b>	<i>Гугаев Олег</i>	2,5	5	2,5	5	5	2,5	22,5
<b>10.</b>	<i>Дурыхин Андрей</i>	5	5	5	5	5	5	30
<b>11.</b>	<i>Жукова Надя</i>	2,5	5	5	2,5	5	5	30
<b>12.</b>	<i>Зенкова Даша</i>	2,5	5	2,5	5	5	5	25
<b>13.</b>	<i>Коваленко Юлия</i>	5	-	-	-	5	-	10
<b>14.</b>	<i>Колесников Андрей</i>	2,5	2,5	-	5	5	5	20
<b>15.</b>	<i>Костыркин Саша</i>	2,5	5	5	2,5	5	2,5	22,5
<b>16.</b>	<i>Крамаровский Саша</i>	2,5	5	-	5	5	5	22,5
<b>17.</b>	<i>Лебедев Олег</i>	2,5	2,5	-	5	2,5	2,5	15
<b>18.</b>	<i>Мишенин Вадим</i>	2,5	5	2,5	5	5	5	25
<b>19.</b>	<i>Медведева Таня</i>	2,5	2,5	2,5	5	5	5	22,5
<b>20.</b>	<i>Медведева Инна</i>	2,5	2,5	-	5	5	5	20
<b>21.</b>	<i>Носенко Сергей</i>	-	2,5	-	5	2,5	2,5	12,5
<b>22.</b>	<i>Першина</i>	2,5	5	5		5	5	22,5

	<i>Кристина</i>							
23.	<i>Пульный Влад</i>	%5	2,5	-	5	5	5	20
24.	<i>Романенко Алина</i>	-	5	-	5	5	-	15
25.	<i>Скибин Евгений</i>	5	5	2,5	5	5	5	27,5
26.	<i>Свіріїєє Евгений</i>	2,5	5	2,5	2,5	2,5	-	15
27.	<i>Шевцов Александр</i>	2,5	2,5	•-	5	5	5	20
28.	<i>Шурыкина Даша</i>	2,5	2,5	-	5	5	5	20
29.	<i>Антоненко Сергей</i>	-	-	-	5	-	-	5
30.	<i>Асеев Сергей</i>	2,5	5	-	2,5^	5	5	20
31.	<i>Бабкина Кристина</i>	-	2,5	-	5	2,5	-	10
32.	<i>Берелсная Света</i>	5	-		5	5	5	20
33.	<i>Борисова Настя</i>	2,5	-	-	5	5	5	17,5
34.	<i>Великанов Денис</i>	2,5	2,5	-	5	5	5	20'
35.	<i>Гребенникова Елена</i>	-	5	-	-	2,5	-	7,5
36.	<i>Денежско Инна</i>	2,5	5	2,5	5	5	5	25
37.	<i>Долгинцев Коля</i>	2,5	-	-	5	5	5	17,5
38.	<i>Еременко Клим</i>	5	5	5	5	5	5	30
39.	<i>Забуга Максим</i>	-	-	-	-	5	-	5
40.	<i>Карачевцев Миша</i>	2,5	5	2,5	5	5	5'	25-
41.	<i>Клименко Настя</i>	5	5	5	5	5	5	30
42.	<i>Кузубова Анэ/села</i>	-	5	-	-	2,5	-	7,5
43.	<i>Литвяков Никита</i>	2,5	-	-	5	5	2,5	15
44.	<i>Матвеевко Саша</i>	-	5	-	-	5	5	15
45.	<i>Незгуренко Влад</i>	2,5	-	-	-	5	5	12,5
46.	<i>Панфилов Витя</i>	-	-	-	5	-	-	5
47.	<i>Петров Саша</i>	2,5	5	2,5	5	5	5	25
48.	<i>Ревенков Саша</i>	-	5	-	-	2,5	-	7,5



49.	<i>Степанов Костя</i>	2,5	-	5	2,5	5	5	20
50.	<i>Сотий Олег</i>	-	-	-	5	2,5	-	7,5
51.	<i>Трифонов Сергей</i>	2,5	-	5	5	5	5	22,5
52.	<i>Чаусов Влад</i>	5	5	5	5	5	5	30
	<b><i>Всего учащихся</i></b>	<b>12</b>	<b>29</b>	<b>9</b>	<b>39</b>	<b>42</b>	<b>36</b>	

Данные срезовых заданий экспериментального обучения (6  
класс, экспериментальная группа)

№ n/n	Ф.И. учащегося	Задания										Итого баллов
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
53.	<i>Агарков Григорий</i>	2	2	2	2	5	2	5	2,5	5	5	27,5
54.	<i>Агафонов Вячеслав</i>	2	2	2	2	5	2	5	2,5	5	5	27,5
55.	<i>Алтынник Ирина</i>	2	2	2	2	5	2	5	2,5	5	5	27,5
56.	<i>Бондаренко Сергей</i>	2	2	2	2	5	2	5	2,5	5	5	27,5
57.	<i>Бузало Денис</i>	2	2	2	2	5	2	5	2,5	5	5	27,5
58.	<i>Бут Артем</i>	2	2	2	2	5	2	5	2,5	5	5	27,5
59.	<i>Бухалина Оля</i>	2	2	2	2	5	2	5	2,5	5	5	27,5
60.	<i>Гордеева Катя</i>	2	2	2	2	5	2	5	2,5	5	.5	27,5
61.	<i>Гугаев Олег</i>	2	2	2	2	5	2	5	2,5	5	5	27,5
62.	<i>Дурыхин Андрей</i>	2	2	2	2	2	2	2	5	5	5	29
63.	<i>Жукова Надя</i>	2	2	2	2	2	2	2	5	5	5	29
64.	<i>Зенкова Даша</i>	2	2	2	2	5	2	5	2,5	5	5	27,5
65.	<i>Коваленко Юлия</i>	2	2	2	2	2	1	1	2,5	2,5	1	23
66.	<i>Колесников Андрей</i>	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	20
67.	<i>Костыркин Саша</i>	2	2	2	2	5	2	5	2,	5	5	27,5

									5			
68.	<i>Крамаровский Саша</i>	2	2	2	2	5	2	5	2,5	5	5	27,5
69.	<i>Лебедев Олег</i>	2	2	2	2	2	2	2	2	5	5	26
70.	<i>Мишенин Вадим</i>	2	2	2	2	2	2	2	2	5	5	26
71.	<i>Медведева Таня</i>	2	2	2	2	5	2	5	2,5	5	5	27,5
72.	<i>Медведева Инна</i>	2	2	2	2	5	2	5	2,5	5	5	27,5
73.	<i>Носенко Сергей</i>	1	1	1	2	1	1	2	2	2	2	15
74.	<i>Першина Кристина</i>	2	2	2	2	5	5	5	5	5	5	29
75.	<i>Пульный Влад</i>	2	2	2	2	5	5	5	5	5	5	29
76.	<i>Романенко Алина</i>	2	2	2	2	5	5	5	5	5	5	29
77.	<i>Скибин Евгений</i>	2	2	2	2	5	5	5	5	5	5	29
78.	<i>Сырцев Евгений</i>	2	2	2	2	2	1	1	1	5	5	23
79.	<i>Шевцов Александр</i>	2	2	2	2	5	2	5	2,5	5	5	27,5
80.	<i>Шурыкина Даша</i>	2	2	2	2	5	2	5	2,5	5	5	27,5
81.	<i>Антоненко Сергей</i>	2	2	2	2	5	2	5	2,5	5	5	27,5
82.	<i>Асеев Сергей</i>	2	2	2	2	5	2	5	2,5	5	5	27,5
83.	<i>Бабкина Кристина</i>	1	1	1	2	1	1	2	2	2	2	15
84.	<i>Береоісная Света</i>	2	2	2	2	2	1	1	2,5	2,5	1	23
85.	<i>Борисова Настя</i>	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20
86.	<i>Великанов Денис</i>	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20
87.	<i>Гребенникова Елена</i>	2	2	2	2	2	2	2	2	5	5	26
88.	<i>Денежко Инна</i>	2	2	2	2	2	2	2	2	5	5	26
89.	<i>Долгинцев Коля</i>	2	2	2	2	2	2	2	5	2	1	22

90.	Еременко Клим	2	2	2	2	2	2	2	5	5	5	29
91.	Забуга Максим	1	1	1	2	1	1	2	2	2	2	15
92.	Карачевцев Миша	2	2	2	2	2	2	2	5	5	5	29
93.	Клименко Настя	2	2	2	2	2	2	2	5	5	5	29
94.	■Кузубова Анжела	2	2	2	2	2	2	2	5	5	5	29
95.	Литвяков Никита	2	2	2	2	2	2	2	5	5	5	29
96.	Матвеев Саша	2	2	2	2	2	2	2	5	5	5	29
97.	Незгуренко Влад	2	2	2	2	2	2	2	5	5	5	29
98.	Панфилов Витя	2	2	2	2	2	2	2	2	5	5	26
99.	Петров Саша	2	2	2	2,	2	2	2	2	5	5	26
100.	Ревенков Саша	2	2	2	2	2	2	2	2	2	5	24
101.	Степанов Костя	2	2	2	2	2	2	2	2	5	2	24
102.	Сопин Олег	1	1	1	2	1	1	2	2	2	2	15
103.	Трифанов Сергей	2	2	2	2	2	2	2	5	5	5	29
104.	Чausов Влад	2	2	2	2	2	2	2	5	5	5	29

**Уровень сформированности лингвокультурологической компетенции  
у учащихся 6-х классов  
(по данным срезовых заданий)**

<b>Уровень ^^ ^^ Баллы, ^^ оценка</b>	<b>Начальный уровень &gt;15б. «3»</b>	<b>Базисный уровень 16-20 б. «4»</b>	<b>Аксиологический уровень 21-25 б. «5»</b>
Контрольная гр.	27 чел. (52%)	18 чел. (36%)	6 чел. (12%)
Экспериментальная гр.	4 чел. (7%)	И чел. (22%)	37 чел. (71%)

**Комплекс лингвокультурологических упражнений**

(сокращенный вариант)

**I. Аналитические упражнения.**

№ 1.

Говорят, многие города, как люди - рождаются, получают свое имя, формируют свой неповторимый облик, свою жизнь и судьбу и... умирают. Сколько их на Земле исчезло с карт, ушло в небытие истории. Белгород тоже много раз постигала гибель, но подобно богатырю — исполину он вновь оживал и возрождался. Так предначертано было историей: в конце прошлого тысячелетия у истоков Северского Донца, среди ковыльных степей и вековых лесов, на одном из меловых холмов этот город возник как форпост восточных границ Киевской Руси.

(Из книги И.Г. Пархоменко «Белгородская губерния»)

Задание:

1. Прочитайте текст.
2. Объясните значение выделенных слов.
3. Что значит «подобно богатырю»? Почему Белгород сравнивается с богатырем?
4. О чем вы узнали из этого текста. Озаглавьте его.
5. Что вы знаете об истории г. Белгорда?

№2

На Белгородчине самым распространенным и любимым среди детей был обряд «закликанья весны». Он проводился с середины марта до седьмого апреля. Детвора бегала по улицам и выкрикивала «веснянки». В этих песнях они призывали весну прийти поскорей, принести тепло и радость земле-матушке и людям. Каждая песня заканчивалась «гуканием», то есть звук

переводился вверх, и протягивался, как бы зазывая весну. В этот день бабушки и мамы выпекали из муки фигурки различных птиц. Дети подкидывали их вверх, бегали с ними, изображая полет птиц.

(Из книги ЯМ. Климовой «Праздники и обряды Белгородчины».)

Задание:

1. Прочитайте текст. О чем вы узнали из этого текста.
2. Объясните значение выделенных слов.
3. Почему песни назывались «веснянки»?
4. Найдите существительные в данном тексте, определите род, число, падеж и склонение.
5. Какие ассоциации у вас возникают, когда вы слышите слово Белгородчина?

№4

#### Дуб-долгожитель

Есть в Белгородском районе природный и исторический памятник — дуб, который находится в низине на юг от поселка, которому дали название -Дубовое.

Согласно легенде, дуб посажен в 161,54 г Белгородским воеводой князем Григорием Григорьевичем Ромодановским и гетманом Украины Богданом Хмельницким. Последний направлялся в Москву подписывать договор о воссоединении славянских народов - русского и украинского.

В 1979 году в день празднования воссоединения двух братских славянских народов в Дубовое приезжала делегация Украины. Гости и хозяева возле могучего дуба заложили молодую дубовую рощу дружбы.

Место вокруг дуба объявлено заповедным, является гордостью и любимым местом отдыха жителей поселка.

(Из книги И.Г. Пархоменко «Белгородская губерния»)

Задание:

1. Прочитайте текст. О чем вы узнали из этого текста.
2. Почему дуб называют «долгожитель»?
3. Подберите синонимы к выделенным словам.
4. Задайте вопросы к тексту.

№5.

Белгородская область славится своими спортивными достижениями. В области появились первые мастера спорта по пулевой стрельбе - это Алексей Кривчиков и Галина Жарикова, Константин Приходченко и Андрей Катаржнов. Больших успехов добились белгородские баскетболисты.

В области большое внимание уделяется развитию художественной и спортивной гимнастики. Многократной чемпионкой Европы, Мира и Олимпийских игр по спортивной гимнастике стала Светлана Хоркина.

Мужская волейбольная команда «Локомотив-Белогорье» (в прошлом -«Белогорье-Динамо») под руководством заслуженного тренера РФ Г. Шипулина - многократный призер всероссийских и международных соревнований.

Задание:

1. Прочитайте текст. О чем вы узнали из этого текста.
2. Озаглавьте текст.
3. Задайте вопросы к тексту.

## II. Аналитико-синтетические упражнения.

№1

В 593 году по указу царя **Федора** Белгород был возрожден уже как город-крепост\_ южных рубежей Московского государства. В то время за многоводным **Северским Донцом** пролегал **Муравский** шлях - разбойнич\_я тропа, по которой двигались враж\_и орды, грабившие **Рус\_**. В первой

половине XVII века для защиты южных границ русского государства была возведена сплошная линия укреплений - Белгородская оборонительная черта, и Белгород занял в ней центральное место.

(Из книги А.Н. Крупенкова «Старый Белгород»)

Задание:

1. Прочитайте текст. Озаглавьте.
2. Что вы узнали из истории Белгорода.
3. Объясните написание выделенных слов.
4. Вставьте пропущенные буквы, объясните написание. №2.

Белгородчина богата народными мастерами, продолжающими местные **традиции** и осваивающими новые формы. Они работают практически во всех жанрах **декоративно-прикладного искусства** - это резьба по дереву, вышивка и ткачество, плетение из лозы и соломки др.

Белгородский край славен своими художественными традициями в ткачестве, вышивке и изготовлении народного костюма. Такие мастера, как Лашенко Н.Н., Каменева Р.В., Камышанская А.Д., Яковенко М.Ф., создают вышитые картины в технике крест и полукрест. Известные мастера вышивки белгородки Кудрявцева Л.А., Уткина Е.П. Ткачеством занимались Подставкаина А.С., Черновая Т.Я. Хорходина К.Г. Кружевоплетением занимались Букатова Н.Ф., Каменева Р.В., Бобылёва Е.Н. Издавна на Белгородчине развивался гончарный промысел. Много интересных и **самобытных** мастеров работает в этом жанре - Рябчиков А.В., Климко А.Е., Пшеничный А.А.

Плодотворно работают белгородцы в технике резьбы по дереву. Высокое мастерство демонстрируют барельефы Гомонова А.И., Казака Ю.М., Шарафутдинова Р.Д. Белгородец Осипов С.А. создаёт миниатюрные многофигурные композиции на историческую тему, используя при этом пластилин, фольгу, перья, и прочий подсобный материал.

С лучшими произведениями мастеров декоративно-прикладного искусства можно познакомиться в музее народной культуры Белгородского Государственного центра народного творчества

**Задание:**

1. Прочитайте текст.
2. Объясните значение выделенных слов.
3. Озаглавьте текст. Составьте план.
4. Перескажите текст по плану.
5. Выпишите из текста фамилии мастеров Белгородчины.
6. Узнайте, какие книги о белгородских народных мастерах имеются в школьной, городской библиотеках. Подготовьте рассказ о белгородских мастерах.

**III. Синтетические упражнения.**

**№1**

Я люблю этот Белый город В  
зимнюю стужу и в летний зной. Он  
прекрасен и вечно молод, Как сады  
цветущей весной.

Я люблю белгородские дали  
Ранним утром, в дымке густой,  
Когда луч золотой едва ли  
Заблестит над седой синевой...

(Отрывок из стихотворения С. Чиченковой «Я  
люблю этот Белый город»)

**Задание:**

1. Выразительно прочитайте стихотворение.
2. Найдите слова, передающие отношение автора к родному городу.
3. Найдите однокоренные слова. Составьте словообразовательные цепочки.



4. Напишите стихотворение или мини-сочинение на тему «Я люблю этот Белый город». №2

Мал золотник, да дорог. Гроша не  
стоит, а выглядит рублём. Не вкусив  
горького, не узнаешь сладкого. Друзья  
познаются в беде.

Задание:

1. Прочитай одно (по выбору) предложение-пословицу. Устно передай её основной смысл. Сформулируй тему.

2. Отталкиваясь от данного предложения, разверни свою мысль.

Помни, что предложение-опора является названием твоего будущего текста, в этом заголовке выражена главная мысль.

Твой текст может иметь форму небольшого рассказа, поучительной сказки или текста-рассуждения. Так постепенно, ты научишься одно предложение превращать в текст.

### **Игра- разминка «Диалог с иностранцем».**

Цель - развивать умение давать точное определённое значение того или иного слова, учитывать уместность употребления тех или иных языковых средств.

В роли Иностранца выступает один из учеников, использующий в речи:

- заимствования («Во френды!»- добавить человека в список друзей)
- переосмысливания слов литературного языка («зависать» - находиться в одном положении долгое время, «тупить»- не понимать)
- усечения («литра», «матеша») и др.

Далее разминка идёт от противного. Иностранец вступает в диалог с Толкователями слов, которые знакомят ребят со справочной литературой

(словари Ожегова СИ., В.И. Даля, Интернет - словарями на GRAMOTA.RU, электронным словарем «Кирилла и Мефодия») **Игра «Вам пришло sms-сообщение»:**

Являясь носителями школьного сленга, учащиеся порой с трудом различают в речи сверстников привычные для слуха «словечки», при этом рекомендуя в своих sms-сообщениях или электронных письмах: «учи албанский» (намёк на то, что писать по-русски или понимать русскую речь автор текста (либо другой комментатор) так и не научился). Анализируя словарь школьного и компьютерного сленга, ребята приходят к выводу, что этот язык быстро обновляемый, с ограниченной тематикой и узконаправленной профессиональной лексикой, связанной с использованием современных средств коммуникации. Позволяет в сжатой форме обмениваться информацией, экономя тем самым деньги и время, НО при этом отличается от речи образованного человека (правильность, точность, чистота, выразительность, богатство).

*«Привед. Как оно? Я в гламуре. Я в Аське» («Привет. Как дела? У меня хорошо. Я подключён к интернет - пейджеру ICQ»)*

**Задание:** переведите с русского на русский.

## Приложение 6

## Материалы участников школьной научной конференции «Году русского языка посвящается»

Микротопонимы г.  
Белгорода

Работу выполнили, учащиеся  
6 «А» и 8 «Б» класса

Скибин Е., Шурыкина Д.,  
Агарков Г., Бут А., Мустафаева Л.,  
Евграфова И., Еськов Е., Андриец И.

Руководитель. Пархомова Е.С.

Задача работы:

/ ' "" Рассмотреть названия улиц нашего города с точки зрения , ' ^  
— семантики и словообразования, выделив их своеобразие v, \_\_\_\_ i и  
закономерности

Цели работы:

- 1 j определить источники названий;
- 2 ^ познакомиться с характером их языковой структуры;  
'выяснить, как возникли эти названия, какое имеют  
значение;
- 3 »проанализировать полученные данные и, по  
возможности, классифицировать названия улиц по ]  
полученным признакам.

## Структурные типы микротопонимов

v

По данным справочника 2002 г. «Улицы и  
площади г.Белгорода», в нашем городе  
зафиксировано 261 название . из них 182  
составляют названия улиц, 77 переулков, 2  
бульвара и i площадь.

/ ^

По структуре микротопонимы могут быть  
подразделены на 2 вида:

- - простые, или однословные названия (ул.  
Зеленая, Вокзальная);
- - сложные, или двусловные названия  
(ул.Зеленая Поляна, ул. 5 Августа).

i

Микротопонимы - прилагательные

Словообразовательная  
классификация  
микротопонимов



Семантическая классификация  
микротопонимов

дниц, отражающие географические особенности мес  
(ул. Засечная, ул. Северная, ул. Харьковская)

Типы антропонимических  
микротопонимов:

Подразделение географических  
названий по способу образования

х.Улицы,образованные от  
фа-милли: ул. Чехова, Щорса  
(Эта группа включает самое  
Большое кол-во микротопон.)  
2.От имен и фамилий: ул. Розы  
Люксембург, Б. Хмельницкого.



ми.ул. Генерала Лебеда.  
(Эти группы немногочисленны).



Подведём итоги

• Итак, каждый тип названия - это  
своеобразная страница истории. А названия  
улиц - это особые памятники многовековой  
жизни города.  
Микротопонимы, таким образом, выполняют  
своеобразную мемориальную функцию и  
представляют интересный материал для  
исследования.