

**Runas un lasītprasmes
attīstīšana dzimtajā (krievu)
valodā jaunāko klašu
skolēniem
metodiskais materiāls**

Ievads

Valsts izglītības satura centrs sadarbībā ar Latvijas Universitātes Pedagoģijas, Psiholoģijas un Mākslas fakultātes profesori Margaritu Gavriļinu un Baltijas Starptautiskās akadēmijas profesori Oksanu Fiļinu ir izstrādājis metodisku materiālu runas un lasītprasmes attīstīšanai dzimtajā (krievu) valodā jaunāko klašu skolēniem.

Dažādu pētījumu rezultātā ir konstatēts, ka pirmsskolas un jaunāko klašu skolēniem arvien biežāk rodas problēmas runas attīstīšanā un lasītprasmē. Valsts diagnosticējošā darba 3.klasei (05.03.2014.) rezultāti mācību (krievu) valodā kopumā liecina par pietiekamām un labām prasmēm visos runas darbības veidos (81,09% skolēnu), tomēr skolēniem vēl jāturpina attīstīt runas prasmes, t.sk. jāpaplašina vārdu krājums (pietiekošs tas ir 67% skolēnu), jāpilnveido tekstveides prasmes (apguvuši 64% skolēnu) un prasmes rakstiskā tekstā izmantot apgūtās ortogrāfijas un interpunkcijas normas (apguvuši 59% skolēnu). Spriežot pēc lasītprasmes rezultātiem redzams, ka apzinātās lasīšanas pieredze ir tikai 61% 3.klases skolēnu, pārējiem radīja grūtības tekstā pasvītrot to teikumu, kas izsaka pasakas galveno domu (skat. http://visc.gov.lv/vispizglitiba/eksameni/dokumenti/metmat/diagnost_darbs_3kl_2014.pdf).

Piedāvātajā materiālā ir aktualizētas skolēnu lasītprasmes un runas attīstīšanas problēmas un aprakstīta starptautiskajos monitoringos:

- 1) piecpadsmitgadīgiem skolēniem *Programme for International Student Assessment (PISA)*;
- 2) jaunāko klašu skolēniem *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)*

izmantotā lasītprasmes vērtēšanas pieeja. Skolotājiem darbam ar tekstu atbilstoši lasīšanas modelim ir piedāvāti uzdevumi, kurus var izmantot teksta izpratnes veicināšanai. Plaši aprakstītas jaunāko klašu skolēnu prasmes veidot mutisku un rakstisku tekstu un ar tām saistītas tekstveides un pareizrakstības problēmas. Nobeigumā tiek piedāvātas konkrētas metodiskās rekomendācijas jaunāko klašu skolēnu runas un lasītprasmes attīstīšanai, ka arī literatūras saraksts, kuru skolotāji var izmantot pašpilnveidei.

Metodiskais materiāls ir paredzēts sākumskolas krievu valodas skolotājiem.

Ļubova Jakovele
VISC Vispārējās izglītības satura nodrošinājuma nodaļas
vecākā referente

Развитие читательских умений русскоязычных учеников начальной школы

Развитие читательских умений: актуальность проблемы

Чтение является универсальным учебным действиям, без которого невозможно развитие такой ключевой компетенции школьников, как умение учиться. *Читательская компетенция* в связи с этим рассматривается как интегративная характеристика личности, обеспечивающая способность к осмыслению текстов разных типов и назначения, к связыванию их с более широким контекстом и к использованию их для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей для активного участия в жизни общества (G. Westhoff Fertigkeit Lesen. Goethe-Institut, Muenchen, 1997.-176 s.).

Читательская компетенция является основой развития личности, поэтому процесс ее формирования у школьников становится не только педагогической, психологической, дидактической, но и социокультурной проблемой. Ведь для современного школьника, увлеченного инновационными технологиями, чтение становится практически архаичным видом деятельности, который вытесняется просмотром телепередач и фильмов, компьютерными играми, общением в социальных сетях и т.д. Читатель, живущий в контексте «мозаичной» культуры (А. Моль), характеризуется клиповым сознанием, ориентирован на скорочтение, а не на вдумчивое восприятие текста, понимает текст поверхностно, не пытаясь проникнуть в глубины авторского смысла. Эту ситуацию обычно называют «кризисом чтения и читателя», который переживает современное общество.

Во многих европейских странах (Германия, Франция, Великобритания), в России, в США существуют специальные государственные программы, призванные преодолеть читательский кризис и развивать интерес к чтению у детей и подростков (см, например, Кюблер Х.-Д. Читающая Германия с точки зрения библиотекаря / Кюблер Х.-Д. // Библиотекосведение. - 1999. - N 1. - С. 50-59, Куно К. Молодежь и чтение во Франции сегодня / Куно К. // Что мы читаем? Какие мы? - СПб., 1999. - Вып. 3. - С. 90-96. Ринг К. Масс-медиа учат чтению / Ринг К. // Библиотека. – 1997. - № 6. – С. 74-77.).

С 1954 года работает Международная ассоциация чтения (IRA - International Reading Association), членом которой является Латвия. Основная задача ассоциации – актуализация всех проблем, связанных с качеством чтения.

Основные читательские умения закладываются в младшем школьном возрасте, поэтому формирование и развитие интереса к чтению как устойчивой потребности личности становится важнейшей задачей учебного процесса в 1-4-х классах.

Модели чтения

Решение проблемы развития читательской компетенции школьников следует начинать с определения *модели чтения*. Традиционно в психологии и педагогике выделяют две альтернативные модели чтения: информационную и творческую.

Информационная модель чтения предполагает актуализацию эффективных способов извлечения информации из текста.

Для *творческой модели чтения* характерно отношение к чтению как к процессу восприятия искусства слова.

Информационная модель чтения

В основе информационной модели чтения – всестороннее понимание текста, которое проявляется в такой характеристике, как грамотность чтения: минимальная и функциональная. Эти термины были введены в научно-методический обиход в 1957 году в материалах ЮНЕСКО.

В материалах Национального Института Грамотности (National Institute for Literacy - USA) эти понятия определяются следующим образом: *минимальная грамотность* – это способность читать и писать простые сообщения, *функциональная грамотность* – это способность человека использовать навыки чтения и письма в условиях его взаимодействия с социумом (оформить счет в банке, прочитать инструкцию, заполнить анкету обратной связи и т.д.). То есть функционально грамотный человек вступает в адекватные отношения с внешней средой и максимально быстро адаптируется в ней. Например, способен использовать чтение и письмо в целях получения информации из текста и в целях передачи такой информации в реальном общении.

Функциональная грамотность является базовым уровнем для формирования читательских умений. Сформирована ли у человека функциональная грамотность понятно при изменении образа жизни, среды общения, профессиональной деятельности и т.п. Функциональная безграмотность проявляется в проблемных жизненных ситуациях, когда человек сталкивается с новой для него информацией, например, не может разобрать схемы, инструкции, не может воспользоваться какой-либо инновационной технологией.

С функциональной грамотностью связано формирование следующих универсальных компетенций:

- 1) способность выбирать и использовать различные технологии;
- 2) способность видеть проблемы и искать пути их решения;
- 3) способность учиться всю жизнь.

Различные международные проекты и программы проверяют уровень сформированности функциональной грамотности в следующих предметных областях: чтение, математика, естественно-научные предметы.

В 1948 году была создана Международная экономическая организация развитых стран, признающих принципы демократии и свободной рыночной экономики (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)). Одно из важных направлений деятельности этой организации – мониторинг знаний и умений 15-летних школьников, который проводится во многих странах мира с 1997 года: Programme for International Student Assessment: Monitoring Knowledge and Skills in the New Millennium (PISA). Кроме того, начиная с 2001 года, один раз в три года проводится мониторинг читательских умений младших школьников: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS).

В исследованиях PISA и PIRLS традиционно проверяется такой показатель функционального чтения, как грамотность чтения. *Грамотность чтения* – это способность ученика к осмыслению письменных текстов и их рефлексии, к использованию их содержания для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей, для активного участия в жизни общества.

В исследованиях PISA грамотность чтения подразделяется на несколько уровней и проверяется с помощью определенной системы вопросов и заданий (см. табл. 1, 2)

Таблица 1. Оценивание грамотности чтения в тестах PISA
(Логвина И., Рождественская Л. Формирование навыков функционального чтения. Нарва, 2012. С. 13-14)

Простые задания Репродуктивный характер	Средний уровень сложности Продуктивный характер	Высокий уровень сложности Продуктивный характер
<p>1 уровень ниже базового уровня</p> <p>Умение понимать и выделять главное, тему и цель в простом тексте, касающемся знакомой темы, базирующейся на повседневном знании.</p>	<p>3-6 уровни</p> <p>3-ий (средний) уровень: распознавание и установление отношений между отдельными частями текста на основе нескольких идей в тексте. Объединение, сравнение, детальное понимание отношений, слов и фраз на основе повседневного знания.</p>	

2 уровень базовый Понимание и выделение одной или нескольких более простых идей в тексте, который может содержать противоречивую информацию. Умение делать простые выводы на основе установления сравнений и связей, исходя из личного опыта и знаний.	4-ый (повышенный) уровень: понимание длинных и сложных текстов. Значение отдельных частей с учетом целого. Текст может содержать неоднозначные идеи, некорректно и противоречиво сформулированные. Использование формального знания, критических оценок.
	5-6-ой (высокий) уровень: глубокое понимание сложных текстов, воспроизведение, комбинирование, анализ информации. Понимание нюансов языка и логики. Критическое воспроизведение и оценка на основе гипотез, базирующихся на специальных знаниях или неожиданных концепциях.

Таблица 2. Грамотность чтения: уровни понимания текста
(Логвина И., Рождественская Л. Формирование навыков функционального чтения. Нарва, 2012. С. 15-16)

Уровень понимания текста	Уровень понимания (по Блуму)	Перечень проверяемых умений	Виды вопросов	Виды тестовых заданий
Общее понимание	УЗНАВАНИЕ	1) определять тему и основную мысль текста	<ul style="list-style-type: none"> Какова тема текста? Что отражает заголовок: тему или основную мысль текста? Что объединяет данные тексты? О каких проблемах ...? Какое событие ...? Какие перемены...? Что заставило героя...? Кого автор называет/ считает ...? 	<ul style="list-style-type: none"> с выбором ответа; на установление соответствия; на исключение лишнего; на группировку информации; на определение последовательности; на аналогию; вопросы с ограничением ответа или с открытым кратким ответом
	ПОНИМАНИЕ	2) обнаруживать в заголовке текста тему или основную мысль		
	ПРИМЕНЕНИЕ	3) находить различие в двух или более текстах/сравнивать содержание текстов 4) отличать основную информацию от второстепенной		
Выявление информации	УЗНАВАНИЕ	1) быстро просматривать текст	<ul style="list-style-type: none"> Разделяешь ли ты мнение автора? Аргументируй свой ответ. Согласен ли ты с тем, что...? Аргументируй свой ответ. 	<ul style="list-style-type: none"> с выбором ответа; на установление соответствия; на исключение лишнего; на группировку информации; на определение последовательности; на аналогию; вопросы с ограничением ответа или с открытым кратким ответом
	ПОНИМАНИЕ	2) определять смысловую структуру текста и отбирать нужную информацию		
	ПРИМЕНЕНИЕ	3) находить необходимую информацию, перефразированную в вопросе		

Интерпретация текста	ПРИМЕНЕНИЕ	1) соотносить заключённую в тексте информацию с информацией из других источников /личным опытом 2) делать выводы по содержанию текста 3) находить аргументы, подтверждающие мнения/ высказывания 4) объяснять заглавие текста	<ul style="list-style-type: none"> • Соотнеси.... • Как бы ты поступил в данной ситуации? • Найди в тексте аргумент/ аргументы, подтверждающие высказывание... • Как ты понимаешь заглавие текста? • Как еще можно было бы озаглавить текст? 	<ul style="list-style-type: none"> • вопросы с открытыми развёрнутыми ответами; • задания на аналогию, задания, требующие аргументированных ответов; • задания на выделение существенных признаков; • сравнение объектов
	АНАЛИЗ СИНТЕЗ			
Рефлексия относительно содержания текста	АНАЛИЗ	1) различать объективную и субъективную информацию 2) связывать информацию текста с фактами/ событиями реальной действительности 3) аргументировать свою точку зрения	<ul style="list-style-type: none"> • Выскажите своё отношение к позиции автора/ героя. • Как автор относится к своему герою? Обоснуйте своё мнение. • Что в данном отрывке удивило вас больше всего? Почему? 	<ul style="list-style-type: none"> • свободные задания с открытыми ответами; • вопросы, требующие формулировки и аргументации собственного мнения; • тексты с ошибками; • задания на реконструкцию событий
	СИНТЕЗ			
	ОЦЕНКА			
Рефлексия относительно формы подачи текста	АНАЛИЗ	1) обнаруживать иронию, юмор, различные оттенки смысла, выраженные словом	<ul style="list-style-type: none"> • Обладает ли автор/ герой чувством юмора? Приведите примеры из текста. 	
	СИНТЕЗ			
	ОЦЕНКА			

Результатом сформированности грамотности чтения оказывается умение ученика «свободно использовать навыки чтения и письма для получения информации из текста – для его понимания, сжатия, преобразования и т.д.» (А.А. Леонтьев). Практически это означает, что ученик умеет пользоваться различными видами чтения (сканирование и аналитическое чтение) и умеет самостоятельно выбирать вид и приемы чтения в зависимости от своей цели и вида текста.

Творческая модель чтения и стратегии развития читательской компетенции

Чтение как универсальное учебное действие не исчерпывается извлечением информации из текста. Как справедливо отметил А.Н. Леонтьев, «подлинным и мощным регулятором является не значение. Не понимание. Можно понимать, владеть значением,

знать значение, но оно будет недостаточно регулировать, управлять жизненными процессами: самый сильный регулятор есть то, что я обозначил термином "личностный смысл"» (Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. II.— М.: Педагогика, 1983. С.231).

Личностный смысл текста читатель постигает в том случае, если чтение включает два равнозначимых вида деятельности: рационально-логический и эмоционально-чувственный. Рационально-логическая деятельность позволяет читателю переработать содержание текста и реконструировать мир произведения, «зашифрованного» в системе художественных образов. Результатом эмоционально-чувственной деятельности становится художественное переживание, происходит «переплавка чувств» личности (термин Л.С. Выготского). Личностное творчество читателя проявляется в интерпретации и оценке произведения.

Данные научных исследований доказывают, что отношение человека к книге формируется в младшем школьном возрасте. Психологи школы Л.С. Выготского выяснили, что характерное для дошкольника наивно-реалистическое восприятие искусства и литературы именно в период обучения в начальной школе трансформируется в один из четырех способов восприятия (см. табл. 3).

Таблица 3. Типы восприятия литературы

Дошкольник	Младший школьник	Подросток, взрослый
<p>Наивно-реалистический (игровой, непосредственный): художественная литература отождествляется с жизнью, условность искусства не осознается.</p>		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Наивно-реалистический (произведение рассматривается с точки зрения жизненной достоверности). ▪ Функциональный: человек ставит во главу угла утилитарное назначение произведения (идейно-мировоззренческое, нравственно-воспитательное и т. п.). ▪ Гедонистический (развлекательный): считает задачей искусства создание легкого и веселого настроения. ▪ Эстетический (творческий): овладение идейно-нравственным смыслом произведения, диалог с автором.

Эстетически развитый читатель способен:

- «Вживаясь» в авторскую модель мира, видеть действительность «глазами автора» (авторская позиция).

- Вырабатывать свою точку зрения на действительность, изображенную в произведении.
- Сопоставлять свою точку зрения с авторской, т.е. вступать в диалог с автором художественного произведения («сотворчество понимающих» М. М. Бахтин).

Стратегии формирования творческого читателя в процессе школьного обучения можно условно разделить на два вида:

- 1) стратегии, направленные на обращение к чувствам, переживаниям учащихся, цель которых – вызвать сопереживание эмоциональному миру литературного произведения;
- 2) стратегии, направленные на организацию творчества и рефлексии школьников.

Развитие речи русскоязычных учеников начальной школы

Проблемы в речевом развитии 6-летних детей

Достижения и трудности в речевом развитии 6-летних детей были констатированы в ходе пилот-проекта (см. подр. Pilotprojekts “Sešgadīgo izglītojamo mācību programmas ieviešanas aprobācija”, 2010./2011. mācību gads IZM VISC), в центре внимания которого было следующее: *коммуникативные умения детей; фонетика речи; семантика речи; грамматика речи (морфология и синтаксис); создание устных текстов.*

В результате исследования были сделаны следующие выводы:

1. Подавляющее большинство детей (72%) проявляют интерес к речевому общению и готовы участвовать в диалоге. Это хороший показатель, характеризующий коммуникативную активность детей, так необходимую для их дальнейшего речевого развития. Однако данная готовность слабо подкрепляется конкретными коммуникативными умениями шестилеток: например, только 20% из них умеют формулировать вопросы в процессе диалога, а только 44 % детей умеют отвечать на заданный вопрос развернутым ответом.

2. В речи 39% детей констатированы логопедические проблемы, а также проблемы в фонетике речи (не умение назвать первый или последний звук в слове и под.). Кроме того, имеются проблемы с темпом речи (речь слишком медленная или наоборот быстрая); с мотивацией к говорению (ребенок говорит только тогда, когда побуждает педагог). Дети, в процессе обучения азбуке, не различают звонкие-глухие, твердые-мягкие согласные (48% детей); не различают гласные и согласные как термины (23% детей); не

определяют ударный слог в слове (62%); неправильно составляют графическую схему звучащего слова (61%).

3. Есть проблемы в семантике и грамматике речи детей: многие дети не различают слова, близкие по звучанию, но различные по значению; не могут дополнить синонимический ряд слов; только 30% детей правильно согласуют словоформы в предложении.

4. Только 55% детей умеют создавать последовательный рассказ, опираясь на личный опыт, 52% – умеют создавать текст по серии сюжетных картинок. *Проблемы:*

ребёнок рассказывает, не следуя структуре рассказа; правильно располагает сюжетные картинки, но затрудняется создать на их основе связный текст; в процессе рассказывания испытывает недостаток слов (небольшой словарный запас); стесняется рассказывать, делает это только с помощью педагога; при рассказывании по предложенному началу: часто пересказывает слышанное, а не продолжает рассказ; продолжает текст, используя только 2-3 предложения: продолжая рассказ, часто уходит от темы.

5. Умения письма: графически правильно записывают буквы и слова – 44%; правильно записывают слова с Ъ, Ь и йотированными – 4%; орфографически правильно записывают слова – 8%; правильно записывают короткие предложения (2-4 слова) – 32%; правильно списывают текст с образца – 8%.

6. Умения чтения: правильно читают слова (2-4 слога) – 87%; читают предложения, соблюдая правила чтения вслух, – 52%; читают короткие тексты (4-7 предложений) – 14%. *Проблемы в процессе чтения:* читают без понимания; пытаются угадать слово по первой букве или слогу; испытывают беспокойство во время чтения.

Текстовые умения четвероклассников

Анализ сочинений русскоязычных четвероклассников Латвии позволяет говорить о следующем:

1. Особенностью письменной коммуникации четвероклассников является **«языковой прагматизм»**, который проявляется в объёме создаваемых учениками текстов и в синтаксисе речи. Подавляющее большинство четвероклассников, как показывает наше исследование, предпочитают создавать небольшие по объёму тексты, содержащие обычно 50-90 слов (включая слова, относящиеся к служебным частям речи). В текстах ребят микротемы часто не раскрыты, обычно только перечисляются. В результате сочинения школьников носят скорее информативный характер, практически не содержат элементов

художественной речи. Так, анализ сочинений учащихся на тему «Эти замечательные летние каникулы!» показал следующее:

- только 9% школьников использовали в текстах 100-120 слов (включая служебные); 68% – 50-90 слов; 23% – 30-50 слов;

- 83% четвероклассников просто перечислили те события, которые произошли с ними или в которых ребята участвовали во время предыдущих летних каникул (куда ездили, с кем встречались, чем занимались), или то, что они планируют делать во время предстоящих летних каникул.

Такая ситуация позволяет заключить, что большинство четвероклассников пытаются строить письменный текст по принципам организации внешней речи: стремятся только информировать адресата, передать как можно больше информации за небольшое количество времени или в небольшом текстовом пространстве. Этот вывод подкрепляется и тем обстоятельством, что в письменных текстах практически всех школьников мы констатировали многочисленные речевые ошибки, обусловленные разговорным порядком слов в предложениях. Например: *Мои каникулы проводить буду хорошо. Летом в аквапарк поехать мама обещала. Пять минут от города к реке идти.*

Анализ синтаксиса речи ребят показывает, что большинство четвероклассников (89%) в собственных текстах используют однообразные синтаксические конструкции, которые представляют собой простые распространенные предложения, содержащие в среднем 5-9 слов. В результате тексты ребят «грешат» синтаксическим монотоном.

В текстах 47% школьников содержатся простые предложения с однородными членами, однако в качестве однородных чаще всего (в 89% текстов) выступают сказуемые и дополнения. Сложные предложения встречаются в текстах лишь 11% школьников. Это сложноподчиненные предложения с придаточной изъяснительной частью, прикрепленной к главной части союзами «что» или «чтобы».

49% четвероклассников, обучающихся по 1-ой и 2-ой билингвальным моделям, в структуре предложений активно используют глагол *есть* (напр.: *В Турции есть большая башня. Там есть бассейн – один для взрослых, другой для детей. В этой стране есть вкусный белый шоколад*). Активное присутствие этого глагола в русской речи ребят следует объяснить влиянием аналогичных синтаксических конструкций латышского языка, в которых использование глагола «*ir*» («есть») оправдано языковой нормой.

Кроме того, в письменном речевом поведении 77% четвероклассников наблюдается тенденция к активному использованию сложной формы будущего времени глагола. Заметим, что в сочинениях многих ребят глаголы в данной форме встречаются практически в каждом предложении или даже несколько раз в одном предложении.

Приведем пример такого текста:

Летом я буду ездить на футбол. Буду ехать в аквапарк. Я буду ездить к бабушке. Буду играть в компьютер. Гулять я буду. Маме я буду помогать. Буду лететь в Италию. Буду праздновать день рождения. И я буду веселым на летних каникулах.

Если частотное использование глагола «есть» можно рассматривать как результат межъязыковой интерференции, то выбор в пользу сложной формы будущего времени глагола имеет, по всей видимости, другую причину. Во-первых, потому, что эту форму глагола предпочитают использовать все четвероклассники, независимо от билингвальной модели обучения. Во-вторых, потому, что в латышском языке такая форма глагола отсутствует.

Чрезвычайно часто в письменных текстах школьников встречаются личные местоимения «я» и «мы» (см. пример приведенного выше текста). С одной стороны, это согласуется с эмпирическим типом познания, характерным для младших школьников в сфере повседневной жизни. С другой же стороны, такое частотное использование данных местоимений (в текстах 67% школьников эти слова есть практически в каждом предложении) существенно снижает качество создаваемых ими текстов.

2. Вторая особенность – **небольшое количество или отсутствие в текстах не только средств языковой выразительности, но даже прилагательных**. Так, в ходе анализа сочинений школьников констатировано, что прилагательные практически отсутствуют в сочинениях 87,5% школьников, обучающихся по 1-ой билингвальной модели, и 70% школьников, обучающихся по 2-ой билингвальной модели. Что же касается эпитетов, сравнений и других средств языковой выразительности, то их не используют в своих текстах 92% школьников, обучающихся по данным билингвальным моделям. Этот тревожный симптом объясняется двумя причинами:

- влиянием естественной русской речевой среды, в которой существует ученик (она прагматична, синтаксически элементарна, нередко пестрит разного рода речевыми ошибками, насыщена сленгом, в ней слабо представлены не только средства языковой выразительности, но и предложения осложненного типа);

- особенностями ситуации билингвального образования: ученик, осваивающий содержание разных учебных предметов с участием второго языка или на втором языке, из-за недостаточного знания этого языка не может полностью воспринять содержание и эстетику авторского текста, «схватывает» только главную информацию, необходимую для решения учебных задач. «Прекрасные подробности» чаще всего не попадают в его поле зрения или оказываются не понятыми им. То же самое ученик делает и в процессе говорения или письма на втором (в нашем случае – на латышском) языке: передает

главное, отказываясь от подробностей, а затем эту стратегию речевого поведения переносит в пространство родного языка. Данная ситуация отчасти подтверждает мысль ученых о том, что, когда ребёнок, говорящий на одном языке (в нашем случае – русском), погружается в новую языковую среду (в нашем случае – в учебную среду, где превалирует латышский язык), его первый язык обедняется [3].

3. Третья особенность письменного речевого поведения четвероклассников – **использование в текстах латинских написаний слов и словосочетаний, представляющих собой собственные наименования.** Это касается географических мест, организаций, мест отдыха и под. Например: *Моя бабушка живет в Asari* (название места в Юрмале); *Мама купила абонемент в „Hotel Jurmala Spa”* (название гостиницы); *Вчера мы всей семьей посещали ZOO centrs* (магазин животных); *По выходным я хожу в школу волшебников „LANDO”*; *Я отлично провел лето в лагере „Samurai 2008”*; *Я хотела бы увидеть башню „Big-ben”* и др. Анализ констатированных в текстах ребят названий, написанных латинскими буквами, показывает, что в большинстве случаев школьники используют эти написания тогда, когда они являются наименованиями различных объектов Латвии, реже – других стран. На наш взгляд, это свидетельствует о том, что в речи школьников проступают связи языка с окружающей языковой средой, в которой практически отсутствует написание на русском языке названий станций, улиц, учреждений, магазинов, развлекательных центров и подобных объектов.

Орфографическая грамотность учеников начальной школы

В последние два десятилетия в письменной речи русскоязычных школьников наблюдается, с одной стороны, снижение уровня орфографической грамотности, а с другой – мнение учителей по данному вопросу часто не совпадает с реальной ситуацией.

1. В ходе анализа речевого поведения четвероклассников были выявлены типичные орфографические ошибки в письменной речи школьников (см. исследование: Gavriļina M., Līcīte L., Frolova I. Mazākumtautību (krievu) sākumskolas skolēnu valodā sastopamo ortogrāfijas un interpunkcijas problēmu raksturojums un to risinājuma iespējas. Rīga: IZM ISEC, 2008. 64 lpp. // http://isec.gov.lv/isec/petijumi/mazakumt_ortografija.pdf).

Существенной разницы между уровнем сформированности орфографической грамотности у девочек и мальчиков не обнаружено, однако было отмечено, что школьники, обучающиеся по 1-ой и 2-ой билингвальным моделям, значительно чаще ошибаются в словах, содержащих орфограммы «Буквы з и с на конце приставок», «Мягкий знак в словах», «Удвоенные согласные в корнях слов», «Раздельное написание

не с глаголами» (по сравнению со школьниками, которые обучаются по 3-ей и 4-ой билингвальным моделям).

Анализ письменной речи учащихся показал следующее:

- орфографические ошибки учащиеся чаще допускают в тех случаях, когда создают собственные тексты, а также в ситуации, когда необходимо найти и исправить ошибки в чужой речи. В случае же, когда место орфограммы в слове обозначено, ошибки появляются реже. Это различие в успешности выполнения заданий проверочной работы позволяет сделать вывод о том, что к концу 4-го класса у многих школьников недостаточно сформировано умение замечать в словах проблемные орфографические места, которое, по мнению лингводидактов, является исходным орфографическим умением. Большинство ребят научены следовать цепочке орфографических действий, но лишь у немногих из них в процессе создания собственного текста «орфографически правильная запись высказываний входит в структуру этих действий как техническая автоматизированная операция»;

- у большинства школьников не сформировано одно из важнейших орфографических умений – умение аргументировать выбор того или иного орфографического написания;

- мнение учителей относительно уровня орфографической грамотности учеников только частично совпадает с реальной ситуацией. В основном, различия касаются определения типичных орфографических ошибок в письменной речи школьников;

- в речевом поведении школьников, обучающихся по 1-ой и 2-ой билингвальным моделям, кроме орфографических ошибок, встречались графические ошибки: написание латинской графемы *и* на месте русской буквы *у* (например, *не покини* вместо *не покину*, *фитбол* вместо *футбол* и др.); написание графемы *е* на месте буквы *э* в начале слов (например, *Естония* вместо *Эстония*, *у этого* вместо *у этого*, *ети* вместо *эти* и т.д.); написание йотированных гласных в соответствии с их произношением (например, *йолка* вместо *ёлка*, *пойеду* вместо *поеду*); обороты, характерные для латышской речи (в текстах 61,5% ребят).

Рекомендации, направленные на развитие речи учеников и их читательских умений

Развитие читательской компетенции школьников осуществляется как на уроках русского языка, так и на уроках литературы (чтения). На уроках русского языка актуализируется информационная модель чтения, а на уроках литературы (чтения) -

творческая. Задача учителя – создать необходимые педагогические условия для успешного формирования грамотного и эстетически развитого (творческого) читателя. Для решения этой задачи целесообразно опираться на следующие дидактические рекомендации.

1. Необходимо использовать *интегрированный подход* к формированию представлений, знаний и умений учащихся, приобретаемых в процессе восприятия текстов различных видов и жанров, в том числе, художественных произведений.
2. Следует отбирать разнообразные тексты для чтения и анализа, понимая под «текстами» и мультимедийные объекты. Необходимо учитывать то обстоятельство, что единого критерия разделения текстов по определенным категориям не существует. На уроках целесообразно использовать классификацию текстов, разработанную составителями теста PISA: *сплошные* и *несплошные*. Основным критерий отбора текстов – информативная привлекательность для учащихся, наличие в текстах проблематики, актуальной для личного опыта школьников.
3. Применять различные приемы анализа *сплошных* (научно-познавательных, публицистических, художественных) и *несплошных* (реклама, обложки журналов, объявления и т.п.) текстов (см., например, Ковалева Г.С., Красновский Э.А. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования Pisa-2000. М.: Логос, 2004).
4. В процессе восприятия художественных произведений включать учащихся в различные виды художественной деятельности на основе сопереживания образному миру произведения искусства. А именно:
 - систематически читать вслух художественные произведения, которые интересны ученикам («просто чтение» В.А. Левин),
 - проводить уроки, цель которых – обогащать эмоциональный мир учащихся («праздник читательских удовольствий» Г.Н. Кудина, З.Н. Новлянская).
5. Организовывать *творчество* и *рефлексию* учащихся на основе восприятия художественных произведений. Использовать для этого такие виды заданий, которые предполагают
 - выражение собственного мнения о произведении, творческий пересказ, иллюстрирование (интерпретаторские умения),

- выразительное чтение, инсценирование, драматизацию (исполнительские умения),
- создание собственных текстов (авторские умения).

Развитие языковой личности ученика в метрополии и в диаспоре происходит по-разному. Во втором случае, в условиях культурного и языкового разнообразия, ученик оказывается в более сложной языковой ситуации, т.к. информация о мире поступает к нему полностью или частично не на одном, а, как минимум, на двух языках. В результате, наш ученик одновременно развивается как первичная (в русском языке) и вторичная (в латышском языке) языковая личность.

Это значит, что в нашей ситуации необходимо принимать во внимание те трудности, с которыми реально сталкиваются ученики и учителя в учебном процессе, а также – следовать конкретным дидактическим рекомендациям.

Для того чтобы *процесс развития грамотности речи учеников* шел успешнее, целесообразно использовать:

- *коммуникативную направленность* в освоении школьниками орфографических и пунктуационных норм языка;
- дифференцированный подход в процессе развития у школьников орфографической и пунктуационной грамотности:
 - *в зависимости от ведущей репрезентативной системы* (визуальной, аудиальной и кинестетической) восприятия информации учащимися;
 - изменение манеры преподавания учителя с одномодального на *полимодальное преподнесение информации*;
- принять во внимание мнения тех исследователей, которые считают, что обучение ребят грамоте (в том числе и орфографии), основанное на фонематическом методе, не оказывается эффективным для современных учеников (именно этот подход реализуется в большинстве школ Латвии);
- *списывание* как вид учебного задания в процессе освоения орфографических норм родного языка (Списывание – форма работы с печатным текстом, в рамках которой совмещаются смысловая и орфографическая ориентировки в процессе чтения);
- *стратегии эффективного запоминания словарных слов* и привлекать *этимологический анализ слов* (эффективным в наших условиях может оказаться опыт, накопленный в современной нейролингвистике и НЛП);
- «*крупноблочное*» обобщение орфографического материала;

▪ сотрудничество учителей русского (родного) и латышского языков в определении последовательности освоения школьниками орфографических норм двух языков, в выборе методов и приемов их освоения, в определении зон межъязыковой интерференции («зон потенциальных ошибок», принимая во внимание тот факт, что при параллельном обучении школьников орфографии двух языков нельзя исходить из фактов лишь одного языка).

Литература

1. Гаврилина М.А. Орфографическая грамотность младших школьников в родном языке в условиях билингвального образования // Русский язык за рубежом. № 6. Москва, 2009. С. 51-56.
2. Гаврилина М. Русский язык в 4-5 классах: Книга для учителя. – Rīga: Mācību grāmata, 2004.
3. Ковалева Г.С., Красновский Э.А. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования Pisa-2000. - М.: Логос, 2004.
4. Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Литература как предмет эстетического цикла.- М., 2007.
5. Куно К. Молодежь и чтение во Франции сегодня / Что мы читаем? Какие мы? - СПб., 1999. - Вып. 3. - С. 90-96.
6. Кюблер Х.-Д. Читающая Германия с точки зрения библиотекаря / Библиотекосведение. - 1999. - № 1. - С. 50-59.
7. Левин В. А. Воспитание творчества. - Томск, 1993.
8. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. II. – М.: Педагогика, 1983. С.231
9. Логвина И., Рождественская Л. Формирование навыков функционального чтения. - Нарва, 2012.
10. Ринг К. Масс-медиа учат чтению / Библиотека. – 1997. - № 6. – С. 74-77.).
11. Филина О.Л. Литература в 4-5 классах: Книга для учителя.- Rīga: Mācību grāmata, 2004.
12. Ясюкова Л.А. Психолого-педагогические причины неграмотности современных школьников // Национально психологический журнал. 2007. №1 (2).
13. M. Gavriļina, L. Līcīte, I. Frolova. Mazākumtautību (krievu) sākumskolas skolēnu valodā sastopamo ortogrāfijas un interpunkcijas problēmu raksturojums un to risinājuma iespējas. Rīga: IZM ISEC, 2008. 64 lpp. // http://isec.gov.lv/isec/petijumi/mazakumt_ortografija.pdf
14. Pallier C., Dehaene S., Poline J.-B., LeBihan D., Argenti A.M., Dupoux E., Mehler J. Brain imaging of language plasticity in adopted adults: Can a second language replace the first? Cerebral Cortex, 13. 2003.
15. Westhoff G. Fertigkeit Lesen. Goethe-Institut, Muenchen, 1997.-176 s.