



М.А. Гаврилина

gavril@inbox.lv

д-р пед. наук, профессор
Латвийского университета
Рига, Латвия



О.Л. Филина

oksanafilina@gmail.com

д-р пед. наук, асоц. профессор
Балтийской международной академии
Рига, Латвия

Развитие общеучебных умений латвийских учащихся в процессе освоения русского (родного) языка и литературы

Общеучебные умения школьников, общеучебная компетенция, билингвальное образование, изучение родного языка в диаспоре.

В статье рассматриваются дидактические возможности развития у латвийских русскоязычных учащихся общеучебных умений на уроках родного языка и литературы в основной школе. Авторы статьи опираются на многолетний опыт, накопленный ими в процессе разработки и апробации учебников по русскому языку и литературе для школ национальных меньшинств Латвии. В центре внимания авторов – развитие умений школьников анализировать и обобщать информацию, оценивать собственные достижения.

Общеучебная компетенция – одна из ключевых компетенций, включенных в стандарт основного образования Латвии «Языки национальных меньшинств», под которой в современной дидактике понимается развитие у школьников способности пользоваться различными источниками информации и рациональными приемами умственного труда при решении той или иной проблемы, самостоятельно совершенствовать собственные знания и умения [1: 194]. Специфика данной компетенции заключается в том, что она теснейшим образом связана с коммуникативной, языковой и социокультурной компетенциями (по сути – растворяется в них).

Включение данной компетенции в один из основных общеобразовательных документов определяется несколькими факторами. Важнейшим среди них является тот, что общеучебные умения (умение пользоваться различными источниками информации, разными способами систематизировать информацию, формулировать или выбирать из предложенных рациональный путь решения проблем, оценивать собственные достижения и достижения одноклассников в освоении конкретной темы, формулировать путь совершенствования собственных знаний и умений и др.), формируемые у школьников на уроках родного языка и литературы, оказываются востребованными при освоении

ребятами других учебных предметов. Особую актуальность это приобретает в школах национальных меньшинств, где часть учебных предметов латвийские русскоязычные школьники изучают билингвально или на латышском языке. Иначе говоря, успехи или неудачи школьников на уроках латышского языка, а также в процессе изучения других учебных предметов, которые школьники осваивают билингвально или на втором языке, во многом зависят от уровня сформированности общеучебных умений в курсе родного языка и литературы. Наша практика показывает, что в ситуации билингвального образования из-за недостаточного знания второго языка ученик не может полностью воспринять содержание текста, схватывает только главную информацию, которой часто оказывается недостаточно для решения учебных задач. Если при этом ученик не владеет в достаточной степени общеучебной компетенцией – процесс обучения заметно тормозится.

Цель нашей статьи – познакомить учителей, методистов с опытом развития у школьников общеучебных умений, накопленным авторами в процессе создания и апробации учебников по русскому языку и литературе для школ национальных меньшинств Латвии.

Подробно остановимся на возможностях развития у учащихся:

- умения работать с информацией и источниками информации;
- умения контролировать уровень освоения изученной темы, оценивать собственные достижения, формулировать проблемы.

Умение работать с информацией и источниками информации

В процессе освоения учащимися русского (родного) языка и литературы предусмотрена системная работа с разными источниками информации, которая отражена и в материалах учебников: разного рода словари, энциклопедии, Интернет-источники, артефакты и др. [2, 7].

Обращение школьников к источникам информации разворачивается в трех направлениях:

- ребятам предлагается взять справку в том или ином источнике для ответа на поставленный вопрос или решения проблемы;
- школьники сначала выдвигают гипотезы, формулируют ответ на вопрос, затем проверяют правильность своего прогноза, опираясь на источники информации;
- учащиеся сами формулируют проблему, определяют источники информации, к которым следует обратиться при решении данной проблемы.

Выбор того или иного направления определяется возрастными особенностями ученика (в частности – умением быстро и правильно ориентироваться в источниках информации), характером возникшей проблемы, умением точно формулировать проблему и соотносить ее решение с источником информации.

При работе с названными источниками информации школьники:

- **анализируют** информацию (языковую, литературоведческую, культурологическую);
- **обобщают** информацию с разными целями;
- **включают** новую информацию в собственный речевой и познавательный опыт.

Языковая, литературоведческая и культурологическая информация, содержащаяся в учебниках и предполагаемая для освоения учащимися, включена в специальные рубрики: «Карта путешествия по...», «М», «Полезный совет!», «Знаешь ли ты, что...», «Заглянем в историю!», «Страницы истории», «Перекресток культур!».

Определяющими факторами изложения информации в каждой рубрике являются принцип цельности и способ анализа информации учащимися. При работе с информацией рубрик ученик следует в направлении система – ее анализ – синтез, учится оценивать новизну информации, сопоставлять полученную из разных источников информацию (литературный текст, материал рубрики, энциклопедия и т.п.), совершенствуется умение работать с информацией, относящейся к смежным видам человеческой деятельности (использовать исторические факты и краеведческие материалы для анализа литературных произведений, сравнивать литературное произведение и его воплощение в других видах искусства).

Так, при работе с материалом рубрики «Карта путешествия по...», которой предвзвешивается каждая новая тема в учебниках русского языка, актуализируются:

- умение школьников устанавливать грань между знакомой по предыдущему опыту информацией и новой;
- умение работать с информацией, изложенной системно, сжато, с привлечением не только вербальной, но и других знаковых систем (в том числе графической);
- умение видеть целостно содержание той или иной темы, перспективу в ее исследовании, ориентироваться в логике освоения новой темы (в ходе изучения темы ребята возвращаются к материалу рубрики «Карта путешествия по...»);
- умение систематизировать вновь освоенную языковую информацию на заключительном этапе изучения темы (составление собственного опорного конспекта с опорой на рубрику «Карта путешествия по...»).

При разработке учебников по русскому языку и литературе авторы использовали накопленный в дидактике опыт, который связан с развитием у школьников умения

создавать **опорные конспекты** в процессе и в результате освоения той или иной темы.

Дидактическая целесообразность такой работы подчеркивается в современных исследованиях. Ученые справедливо замечают, что на практике часто генерируется **отрицательное якорение**, учитель в процессе обучения ориентирует ребят на фактологию, оценивает «только прямой фактологический результат на уровне поведения, а не реальное продвижение ребенка на уровне способностей. Критерием оценки является количество выученных правил, а не способ и стратегия мышления, которыми ученик получает результаты» [6].

Анализ опыта латвийских учителей и учащихся, использующих в своей практической деятельности опорные конспекты, показывает, что эффективность данной работы зависит от того, сформирована ли у ребят мотивация к этому виду работы, осознает ли школьник, **что он приобретет**, если научится составлять опорные конспекты; **когда и как сможет использовать** опорные конспекты; **как составлять опорные конспекты**. В процессе создания опорных конспектов мы учим школьников интериоризировать информацию, создавать собственную «когнитивную карту» родного языка, использовать «предпочитаемую репрезентативную систему» (о важности и целесообразности данных процессов достаточно сказано нейролингвистами [5, 6]). В результате созданный учеником опорный конспект – это не попытка уложить язык в схемы, а способ, помогающий ученику чужое знание сделать собственным.

Критерием правильно составленного опорного конспекта является способность ученика развернуть содержание своего конспекта в связный рассказ на языковую или литературную тему. Если ученик способен это сделать, значит его конспект составлен правильно.

Другим продуктивным направлением работы, связанным с обобщением освоенной информации, является опыт создания учащимися **личных учебников** [3]. Первый такой учебник ребята создают в 4 классе, когда встречаются на страницах учебника русского языка с заданием, предлагаю-

щим подготовить опорный конспект по теме «Функции языка». В этот момент учитель проводит беседу с ребятами на тему «Что такое личный учебник? Почему имеет смысл его создавать? Как он может быть устроен?».

Анализ личных учебников учащихся разных классов показывает, что чаще всего для их составления ребята используют полуобщие или общие тетради, большие блокноты, реже – листы (формат А4). Предпочтение тетрадям или блокнотам отдается потому, что составленные материалы не теряются и всегда находятся под рукой (ученик в любой момент может обратиться за консультацией к своему учебнику).

Структура и содержание «Личного учебника» жестко не регламентируются, поэтому эти учебники существуют сегодня в различных вариантах (что особенно ценно!). Однако общие закономерности обнаруживаются как в структуре, так и в содержании личных учебников учащихся разных классов и школ.

Так, в них обычно выделяются следующие разделы: теоретический, практический и творческий.

Каждый из этих разделов имеет свое название. Теоретический раздел, в котором содержатся опорные конспекты, обобщающие информацию освоенных языковых тем, учащиеся называют так: «Врата учености», «Коротко о главном», «Что нового я узнал о языке» и др. Второй раздел имеет следующие варианты названий: «Грамотность – признак культурного человека!», «Я грамотный», «До свидания, ошибка!» и др.

В теоретический раздел учащиеся помещают разные по объему материалы: опорные конспекты, обобщающие содержание мини-тем или большой по объему темы. Учащиеся 4 и 5 классов чаще всего составляют первый вариант конспектов: «Что значит – читать выразительно?», «Редактирую текст!» и др. Второй вариант конспектов составляют ученики 6–9 классов, у которых уже сформировались основные умения, необходимые для обобщения объемного языкового материала.

Кроме того, в 6–9 классах составление опорных конспектов разворачивается в двух направлениях:

а) опорный конспект собирается по мере освоения языковой или литературной темы (например, тема «Односоставные предложения» в 8 классе осваивается поэтапно, в результате учащиеся составляют конспект по каждой микротеме);

б) опорный конспект составляется на этапе повторения и закрепления пройденного материала по одной из тем (например, после прохождения темы «Однородные члены предложения» восьмиклассники составляют конспект по теме «Пунктуационные ловушки однородных членов предложения»).

Ученики 6–9 классов не только участвуют в презентациях опорных конспектов, но и на основе собственных конспектов готовят доклады, пишут сочинения-рассуждения на лингвистические и литературные темы, составляют контрольные работы для одноклассников.

Как показывает практика, **второй раздел «Личного учебника»** учащиеся чаще всего делят на следующие подразделы: орфографический, пунктуационный, культура речи.

В первом и втором подразделах систематизируется информация, связанная с орфографическими и пунктуационными нормами русского языка. Здесь, как и в предыдущем разделе, учитываются особенности семантики личности ученика: ученик сам решает, как ему удобнее систематизировать материал. Так, некоторые ребята орфографический материал делят на блоки: орфограммы в морфемах (вариант названия блока – «Как записать морфему»); слитные, отдельные и дефисные написания (вариант названия блока – «Слитно? Отдельно? Через дефис?»). Другие учащиеся систематизируют орфограммы не по их месту в структуре слова (орфограмма – морфема), а по признаку какой-либо общности (мягкий знак в словах; гласные после шипящих; *a* или *o*? *e* или *u*?; правописание *ne* со словами и др.).

Представляется интересным опыт работы в некоторых классах с так называемыми словарными словами, написание букв в ко-

торых подчинено традиционному принципу русской орфографии. Учащиеся не просто записывают эти слова в соответствующий блок и обозначают орфограмму, но и приводят этимологический комментарий (часто сопровождая его рисунками).

Материалом данного раздела ребята пользуются при написании сочинений, изложений, диктантов, контрольных работ, при выполнении заданий, направленных на совершенствование орфографических и пунктуационных умений (в учебниках они содержатся в рубриках: «Работаю корректором», «Работаю учителем», «Диктант для себя» и др.).

Третий раздел «Личного учебника» включает в себя информацию, связанную с формированием речевой и социокультурной компетенций учащихся.

Структура этого раздела во многом определяется сквозными речевыми и культурологическими темами, которые заявлены в учебниках русского языка и литературы. Так, в личных учебниках четвероклассников и пятиклассников содержатся следующие тематические блоки: «Имена и фамилии наших прадедов, а также история моей фамилии», «Термины родства и моя родословная», «Топонимы – язык Земли», «На чем ездили наши прадеды», «Фразеологизмы, или Народная физиономия языка», «О чем рассказывают морфемы» и др.

Слова, словосочетания внутри каждой темы ребята систематизируют по-разному, например, лексика темы «На чем ездили наши прадеды» объединяется в схему с интегральной темой «Дорога». Лексика темы «Фразеологизмы, или Народная физиономия языка» группируется по рубрикам, содержащим фразеологизмы, в которых отражено отношение русского народа к судьбе, к удаче или беде, к какому-либо качеству характера человека.

В данный раздел «Личного учебника» ребята включают мини-сочинения или фрагменты собственных сочинений, которые представляются им наиболее удачными.

Анализ личных учебников учащихся и их использования в процессе освоения русского языка и литературы позволяет сделать следующие выводы.

1. Составление учеником «Личного учебника» не является обязательным в процессе изучения языка и литературы. Однако в тех классах, где учитель мотивирует ребят к созданию личных учебников, у учеников заметны значительные успехи как в изучении родного языка и литературы, так и в формировании общеучебной компетенции (у них формируются навыки самообразования, способность пользоваться рациональными приемами умственного труда, восполнять недостаток знаний с помощью справочной литературы). Так, на вопрос «Что изменилось после того, как вы стали авторами личных учебников?» 76% пятиклассников ответили, что им «стало интереснее учиться», они теперь «знают, как и где следует искать ответы на многие вопросы».

2. Составление учеником опорных конспектов на языковые темы, в процессе чего учитывается семантика его личности, помогает ученику «перевести» информацию на собственный язык, а значит – глубже понять ее и включить в собственный опыт. Так, 83% из опрошенных нами семиклассников заметили, что в том случае, когда им необходимо повторить какую-либо тему, они обращаются именно к «Личному учебнику», так как «там материал изложен понятнее».

3. Систематизация речевого и культурологического материала в третьем разделе «Личного учебника» оказывается продуктивной во многих отношениях:

- обогащается словарный запас учащихся, освоенная лексика сохраняется в активном словарном запасе ученика, у него формируются устойчивые лексические ассоциации (это особенно важно в условиях диаспоры, когда уровень лексической компетенции учащихся и развивающий потенциал естественной речевой среды снижены);

- ребята постоянно обращаются к материалу данного раздела при созда-

нии собственных текстов, учатся выбирать нужное, точное, выразительное слово;

- совершенствуется социокультурная компетенция учащихся, приращиваются знания и умения культурологического характера: через слово ребята учатся узнавать и понимать «историю и сущность духовной культуры народа», значимость чего также трудно переоценить, учитывая специфику процесса освоения родного языка в диаспоре [4].

Оценивание собственной работы (определение достижений и трудностей)

Известно, что умение оценивать свои достижения в процессе обучения — одно из важнейших умений ученика. Оно включает в себя прежде всего осознание учеником того, что из изученного он уже понял, освоил, а что пока еще вызывает у него трудности. Если ученик умеет это понять и сформулировать, он может сделать очень важный шаг — решить, к какому материалу (правилу, информации) ему стоит вернуться, что стоит повторить, еще раз уяснить. Иначе говоря, у него формируется осознанный контроль над собственной учебной деятельностью.

В учебники русского языка и литературы включены специальные рубрики, задания, на основе которых удобно с дидактической точки зрения развивать у ребят данное умение.

Задания, включенные в рубрики «Подготовленный диктант!», «Диктант... для себя!», «Контрольная... для себя!», развивают у учащихся:

- умение прогнозировать трудности, которые могут возникнуть при выполнении задания (значит — умение оценить себя, найти слабые места);
- умение осознанно использовать различные способы самоконтроля до и после написания проверочной работы

(повторить изученный материал, заглянуть в источник информации, спросить у одноклассника или учителя и др.).

Главная задача рубрики «Взгляд назад. Проверь себя!» состоит в том, чтобы помочь ребятам оценить то, что они узнали, чему они научились при изучении той или иной темы (достижения); определить то, что усвоено недостаточно, к чему стоит вернуться (проблемы).

Эта рубрика обычно состоит из трех блоков заданий:

- задание, предполагающее теоретическое обобщение освоенного учебного материала; обычно это предложение создать самостоятельно или в группе коммуникативно направленное связное монологическое высказывание на ту или иную тему, при подготовке которого ученики оценивают степень усвоения нового материала (знаю / не знаю, понял / не понял);

- задание(-я), предполагающее(-ие) использование нового знания в собственном речевом опыте; например, после изучения темы «Что значит — редактировать текст?» школьникам предлагается просмотреть сочинения, которые они писали в последнее время, и отредактировать одно из них (если в этом есть необходимость), опираясь на понимание того, что значит «редактировать текст». При выполнении таких заданий ребята учатся оценивать качество собственной речи, видеть в ней удаchi и недочеты;

- задание «Оцени то, как ты выполнял(-а) работу», включающее в себя несколько позиций, по которым ученику предлагается оценить процесс и результат выполнения, например, «Контрольной... для себя!», предложенной в учебнике. Назовем некоторые позиции: *задания... я выполнял(-а) с удовольствием (с интересом), так*

как...; трудности вызвало задание..., потому что...; при выполнении заданий... я засомневался(-ась) в... Сомнения появились, скорее всего, потому, что...; думаю, что я... (успешно, недостаточно успешно) справился(-ась) с контрольной работой; думаю, что мне надо еще раз разобраться... (В каких вопросах? С какими грамматическими темами?); мне хотелось бы, чтобы... (учитель, одноклассник) еще раз объяснил(-а) мне... (тему «...»; как правильно...; почему...).

Конечно, успех развития данного умения у ученика во многом зависит от того, сформированы ли у ученика мотивы успешности, есть ли желание двигаться вперед. К сожалению, у многих современных учеников данные мотивы сформированы недостаточно. Нередко ученики согласны получить минимальный положительный балл за свои знания и умения на уроках русского языка и литературы (в нашем случае 4 балла по 10-балльной шкале оценивания). Наша практика показывает, что задания, о которых говорилось выше, способствуют формированию у учеников мотивов успешности.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб., 1999.
2. Гаврилина М.А. Русский язык (4–9 классы): Учебный комплекс. Rīga, 2002–2007.
3. Гаврилина М. Создание учащимися «личных учебников» в процессе освоения русского (родного) языка (из опыта работы школ Латвии) // *Język, kultura, nauczanie i wychowanie*. Rzeszów, 2004.
4. Гаврилина М., Филина О. К вопросу о создании учебников русского языка и литературы в диаспоре // *Problems of Education in the 21 Century*. 2009. Vol. 18. Education: General Issues. Scientific Methodical Center “Scientia Educologica”, Lithuania.
5. Павлова М.А. Интенсивный курс повышения грамотности с помощью НЛП. М., 2000.
6. Плигин А.А. Концептуальные подходы к разработке личностно ориентированного обучения русскому языку в школе // www.aha.ru/~nlpmag/3/pligin.htm.
7. Филина О.Л. Страна читателей (4–9 классы): Учебный комплекс. Rīga, 2002–2007.

M.A. Gavrulina, O.L. Filina

THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL SKILLS OF LATVIA'S STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN (MOTHER) TONGUE AND LITERATURE

Educational skills of students, educational competence, bilingual education, studying mother tongue in diaspora.

This article is devoted to the possibilities of development of educational skills of Latvia's students in the process of teaching mother tongue (Russian) and literature in the conditions of diaspora, and in Russian language and literature textbooks for pupils of national minority schools of Latvia. These textbooks were developed by the authors of the article. The focus of author's attention is the development of analysis and synthesis of information of students, ability to assess their achievements.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

В апреле 2013 г. в Тракае (Литва) состоялся финал XX олимпиады литовских школьников по русскому языку «Литва и Россия на перекрестке истории и культуры». В финал вышли около 100 школьников Литвы. Победителями в группе изучающих русский язык как родной стали Евгений Панютин и Максим Повстугар. В группе изучающих РКИ первые места заняли Томас Куровски и Повилас Жвирблис.

Оргкомитет