



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Организация учебной деятельности младших школьников в условиях
двуязычия**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.02 Педагогическое образование**

**Направленность программы магистратуры
«Педагогика и методика начального образования»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

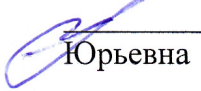
79,35 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

« 16 » января 2025г.

зав. кафедрой ППиПМ

Волчегорская Евгения

 Юрьевна

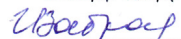
Выполнила:

Студентка группы ЗФ-308-214-2-1

Жичкина Регина Ринатовна

Научный руководитель:

канд. пед. наук, доцент

 Забродина Инга

Викторовна

Челябинск
2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ГЛАВА 1. Теоретические аспекты проблемы организации учебной деятельности младших школьников в психолого-педагогической и методической литературе.....	11
1.1 История изучения проблемы двуязычия.....	11
1.2 Сущность и особенности организации учебной деятельности младших школьников в условиях двуязычия.....	21
1.3 Условия развития языковых компетенций у младших школьников-билингвов на уроках русского языка.....	49
Выводы по главе 1.....	65
ГЛАВА 2. Практические аспекты проблемы организации учебной деятельности младших школьников в условиях двуязычия.....	67
2.1 Ход экспериментальной работы. Характеристика используемых методик	67
2.2 Разработка и внедрение на уроках русского языка комплекса педагогических условий по развитию языковых компетенций у младших школьников в условиях двуязычия	76
Выводы по главе 2.....	85
ГЛАВА 3. Анализ результатов экспериментальной работы.....	86
3.1 Анализ результатов констатирующего этапа экспериментальной работы	86
3.2 Анализ результатов контрольного этапа экспериментальной работы	95
Выводы по главе 3.....	105
Заключение	107
Список использованных источников	109
Приложение.....	120

ВВЕДЕНИЕ

Учителя начальных классов в своей практической деятельности сталкиваются с особенностями обучения детей – билингвов. На территории Республики Казахстан существует огромное количество семей, говорящих сразу на двух языках, так как на законодательном уровне казахский язык является государственным, а русский язык признан языком межнационального общения. Про статус казахского языка как государственного и русского как языка межнационального общения в Республике Казахстан указано в Конституции РК. В пункте 1 говорится, что казахский язык – государственный, а в пункте 2 указывается, что в государственных организациях и органах местного самоуправления наравне с казахским официально употребляется русский язык [84]. Закон Республики Казахстан от 11 июля 1997 года №151-І «О языках в Республике Казахстан» прописано, что государственный язык – казахский, а русский язык официально употребляется наравне с ним в работе и делопроизводстве государственных органов, организаций и органов местного самоуправления [45]. В этом случае двуязычие развивается и закрепляется как социальная норма, поскольку для успешной социализации человеку необходимо владеть обоими языками.

Множество российских семей сохраняют языковые и культурные традиции, что связано с многонациональностью и многоязычием Российской Федерации. Наряду с русским языком, в семье часто используют язык, являющийся родным для их этноса.

Социально-экономические изменения в России и Казахстане вызвали необходимость реформирования образовательных систем. В Концепции модернизации образования России акцентируется значимость направленности школьного образования на формирование личности, которая не только усваивает знания, но и обладает навыками

самостоятельного обучения, владеет методами и техниками познания, а также способна решать задачи в разных сферах [73; 76; 71].

Педагоги, работающие в учебных учреждениях непосредственно с детьми младшего школьного возраста, отмечают ряд проблем, возникающих в учебном процессе, включая недостаточную мотивацию учащихся к обучению, отсутствие интереса к освоению учебных дисциплин, несамостоятельность, инициативность и слабые навыки организации самостоятельной работы. Наряду с этим, некоторые учителя указывают на недостаток методических умений, необходимых для эффективной организации образовательного процесса, направленного на преодоление данных затруднений.

Проблема двуязычия приобретает особую сложность, что является основным объектом исследования в данной работе. Двуязычие предполагает развитие у учащихся комплекса навыков, обеспечивающих эффективное переключение между двумя языками в устной и письменной формах в зависимости от контекста. Это способствует улучшению взаимопонимания в коммуникации и становится важным элементом их образовательной и социальной адаптации.

Двуязычие является сложным социокультурным феноменом, формирующимся и развивающимся под воздействием социально-исторических факторов. Основные предпосылки его возникновения включают экономическое, политическое, научное и культурное взаимодействие между этноязыковыми группами. Такое взаимодействие требует владения двумя языками, что способствует их регулярному использованию и формированию устойчивого двуязычного пространства в обществе [2].

Экономические и политические связи между странами играют ключевую роль в распространении двуязычия. Международная торговля, миграция и глобализация трудовых рынков стимулируют изучение

иностранных языков для профессиональной деятельности, например, мигранты осваивают язык принимающей страны для эффективной коммуникации на рабочем месте. Научные и культурные контакты также способствуют развитию двуязычия в академической и художественной сферах. Участие в международных конференциях и образовательных программах побуждает специалистов осваивать второй язык для доступа к зарубежным источникам и обмена опытом с коллегами.

Двуязычие является результатом воздействия комплекса социальных, экономических, политических и культурных факторов. Оно формируется через территориальное взаимодействие народов, совместное проживание, экономические и культурные связи, а также общественные функции языков. Двуязычие становится не только средством коммуникации, но и важным инструментом социальной адаптации и профессиональной мобильности в условиях глобализации.

Обучение младших школьников в условиях билингвизма включает интеграцию национального компонента в образовательный процесс, что способствует духовному развитию личности и формированию её учебной деятельности. Проблема организации учебной деятельности в условиях двуязычия, особенно в контексте развития языковых компетенций при обучении русскому языку, является важной задачей формирования личности и играет ключевую роль в образовательном процессе, освоении культурных ценностей и развитии духовного потенциала ребёнка.

Обзор психолого-педагогической литературы показывает, что данной проблемой занимаются такие ученые, как Г. И. Вергелес, В. В. Давыдов, В. В. Репкин, Д. Б. Эльконин и другие. В их работах подчеркивается, что в младшем школьном возрасте идет период активного развития познавательных процессов, формирования положительной мотивации к учебно-речевой деятельности, а также эмоциональной готовности осваивать языковые навыки. В свою очередь, исследования данных ученых в основном

фокусируются на общих закономерностях, принципах и условиях организации учебного процесса для младших школьников. В то же время вопросы специфики и педагогических условий учебной деятельности в условиях двуязычия остаются недостаточно изученными.

Таким образом, степень проработанности темы и выявленная значимость исследования позволяют определить актуальность нашего исследования на двух уровнях:

– на социальном уровне значимость нашего исследования обусловлена необходимостью становления двуязычия неотъемлемой частью образовательного пространства, а успешная организация учебной деятельности учеников-билинггов способствует укреплению социальной сплочённости, воспитанию толерантности и формированию гармоничной личности, способной к межкультурной коммуникации;

– на практическом уровне актуальность исследования определяется необходимостью разработки комплекса педагогических условий для развития языковых компетенций на уроках русского языка у младших школьников в условиях двуязычия.

В связи с выше изложенным возникает противоречие между необходимостью организации учебной деятельности младших школьников в условиях двуязычия с одной стороны и недостаточной разработанностью педагогических условий для результативного развития языковых компетенций учащихся-билингвов, с другой стороны.

Проблема исследования: какие особенности и педагогические условия организации учебной деятельности по развитию языковых компетенций младших школьников на уроках русского языка в условиях двуязычия.

Актуальность, противоречия и проблема нашего исследования обусловили выбор темы: «Организация учебной деятельности младших школьников в условиях двуязычия».

Цель исследования: выявить, теоретически обосновать и эмпирически проверить комплекс педагогических условий, обеспечивающих развитие языковых компетенций у младших школьников в условиях двуязычия.

Объект исследования: учебная деятельность младших школьников.

Предмет исследования: педагогические условия организации учебной деятельности младших школьников в условиях двуязычия.

Гипотеза исследования: если внедрить разработанный нами комплекс педагогических условий в учебный процесс уроков русского языка, то организация учебной деятельности младших школьников в условиях двуязычия будет способствовать развитию их языковых компетенций.

Задачи исследования:

1. Изучить историю проблемы двуязычия.
2. Выявить сущность и особенности организации учебной деятельности младших школьников в условиях двуязычия, определить ключевые факторы, влияющие на успешность обучения.
3. Определить условия, способствующие эффективному развитию языковых компетенций младших школьников-билингвов в процессе обучения русскому языку.
4. Подобрать и охарактеризовать методики исследования, организовать и провести экспериментальную работу.
5. Разработать и внедрить на уроках русского языка комплекс педагогических условий по развитию языковых компетенций младших школьников в условиях двуязычия.
6. Оценить результативность разработанного комплекса педагогических условий по результатам экспериментальной работы, провести анализ данных констатирующего и контрольного этапов исследования.

Методологическая основа исследования базируется на теоретических подходах, обеспечивающих целостное понимание процессов обучения младших школьников в условиях двуязычия.

Культурно-исторический подход (Л. С. Выготский) акцентирует внимание на развитии личности через включение в культурную среду, что особенно важно в билингвальной среде для формирования способности к межкультурному взаимодействию.

Системно-деятельностный подход (В. В. Давыдов, Г. К. Селевко) рассматривает учебную деятельность как системно организованный процесс, в котором взаимодействуют ученик, учитель и образовательная среда, учитывая языковую среду и национально-культурные особенности.

Инклюзивный подход учитывает индивидуальные особенности учащихся и создает условия для успешного обучения, независимо от уровня владения языками, обеспечивая индивидуализацию образовательного процесса.

Коммуникативно-когнитивный подход направлен на развитие навыков двуязычной коммуникации и познавательной деятельности, что способствует формированию языковой компетенции и развитию памяти, внимания и многоканального восприятия информации.

Отсюда следует, что методологическая основа исследования включает комплекс подходов, направленных на всестороннее развитие личности младших школьников в условиях двуязычия. Их синтез обеспечивает эффективную организацию учебной деятельности, создание благоприятной образовательной среды и успешную социализацию школьников в многоязычном пространстве.

Практическая значимость исследования состоит в разработке и внедрении комплекса педагогических условий, направленных на развитие языковых компетенций младших школьников-билингвов на уроках русского языка. Этот комплекс может применяться в образовательной

практике учебных заведений и в системе повышения квалификации педагогов. Дополнительно расширен арсенал педагогических приёмов, способствующих эффективному развитию языковых компетенций учащихся в условиях двуязычия.

База исследования: исследование проводилось на базе одного общеобразовательного учреждения города Костанай (Республика Казахстан). В нем приняли участие 42 ученика третьих классов, пять педагогов образовательного учреждения и родители учащихся.

Этапы исследования:

I этап (2022) – изучение психолого-педагогической и методической литературы по проблеме организации учебной деятельности младших школьников в условиях двуязычия, формулировка цели и задач исследования, выявление основных подходов и этапов исследования феномена билингвизма.

II этап (2023) – определение базы исследования, формирование выборки, проведение констатирующего этапа исследования, с целью выявления исходного уровня языковых компетенций младших школьников, обработка и интерпретирование полученных результатов.

III этап (2024) – проведение контрольного этапа эксперимента, сравнение и анализ полученных результатов исследования, оценка результативности и обоснованности разработанного комплекса педагогических условий.

Методы исследования:

- теоретические методы: анализ психолого-педагогической, философской, методической литературы, нормативных документов;
- эмпирические методы: анкетирование, тестирование, эксперимент;
- методы обработки и интерпретации данных.

Апробация исследования:

– путем публикации результатов исследования:

1) Жичкина Р.Р. «Организация учебной деятельности младших школьников в условиях двуязычия» (Республиканский научно-практический журнал «Ы. Алтынсарин ізбасарлары», г.Алматы, №18 (39) (ноябрь 2023 года), сертификат № С-004467 от 18.11.2023 г.);

2) Жичкина Р.Р. «Развитие языковых компетенций у младших школьников в билингвальной среде» (International Scientific journal «Global Science and Innovations 2023: Central Asia» Astana, Kazakhstan, november 2023, 25-30.11.2023 сертификат №1706);

3) Жичкина Р.Р. «Развитие предметных компетенций на уроках русского языка в начальных классах» (Республиканский научно-практический журнал «Ы. Алтынсарин ізбасарлары», г.Алматы, №40 (61) октябрь 2024 года), сертификат № С-007593 от 01.11.2024 г.);

– путем выступления на конференциях:

1) XI Открытая региональная научно – практическая конференция педагогов имени Даулетбаева Тобыла Еслямгалиевича «Повышение качества образования – важнейшее условие формирования и развития функциональной грамотности школьников» (г.Костанай, Республика Казахстан), 20.03.2024 г., сертификат участника;

2) Городской семинар для учителей начальных классов «Повышение эффективности современного урока через применение современных образовательных технологий», 27.11.2024 г., программа;

– путем выступления на заседании методического объединения учителей начальных классов (на педагогическом совете школы).

Структура работы: наше исследование состоит из введения, 3 глав, выводов по 3 главам, заключения, списка использованных источников, приложений, в тексте работы 8 рисунков, 10 таблиц, 7 приложений, список литературы представлен 108 источниками.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

1.1 История изучения проблемы двуязычия

Двуязычие (билингвизм) – это способность человека владеть двумя языками на уровне, достаточном для общения и решения когнитивных задач. Исследование билингвизма началось еще в античные времена и продолжается по сегодняшний день. За это время взгляды на двуязычие, его природу и влияние на интеллект и обучение значительно изменились.

История двуязычия в древнем мире и средневековье охватывает широкий спектр культур и регионов, где использование двух и более языков было обычным явлением.

В Древнем Египте существовало двуязычие между египетским языком и языками соседних народов, такими как семитские языки. В некоторых регионах использовались как иероглифы, так и более простые формы письма, такие как демотическое. А вот в Древней Греции существовало множество диалектов, и в некоторых регионах, таких как Македония, люди говорили, как на греческом, так и на местных языках. Также в греческих колониях, например, в Малой Азии, наблюдалось двуязычие между греческим и местными языками [2].

В Римской империи, где латинский язык был официальным, существовало двуязычие между латинским и греческим языком, особенно в восточной части империи. Множество народов, находившихся под римским владычеством, использовали свои родные языки наряду с латинским. В средневековой же Европе двуязычие было распространено

среди народов, говорящих на различных языках. Например, в Британии существовало двуязычие между староанглийским и латинским языком, особенно в монастырях и учебных заведениях [20].

В исламском мире, начиная с VII века, арабский язык стал языком науки, религии и культуры. Множество народов, таких как берберы в Северной Африке, использовали арабский язык наряду с собственными языками.

В Восточной Европе, особенно среди славянских народов, существовало двуязычие между местными славянскими языками и церковнославянским, который использовался в религиозных и культурных контекстах. В период крестовых походов, когда европейцы взаимодействовали с арабским миром, возникло двуязычие между европейскими языками и арабским, что способствовало обмену знаниями и культурой [2].

Двуязычие в древнем мире и средневековье играло важную роль в культурном обмене, торговле и взаимодействии между различными народами. Оно способствовало развитию языков и культур, а также влияло на образование и науку.

История изучения двуязычия в эпоху Возрождения и Новое время охватывает важные изменения в языковой практике, культурных обменах и социальных структурах. Этот период характеризуется ростом интереса к языкам, культуре и науке, что способствовало развитию двуязычия в различных регионах. Данная эпоха привела к возрождению интереса к латинскому и греческому языкам, которые стали основными языками науки, литературы и философии. Многие ученые и гуманисты, такие как Эразм Роттердамский и Петрарка, использовали латинский язык наряду с родными языками [77].

В это время начались формирование и стандартизация национальных языков, таких как итальянский, французский, испанский и английский. Это

способствовало двуязычию, так как многие образованные люди говорили на латинском и своем родном языке.

Многие произведения искусства и литературы создавались на родных языках, но также имели латинские или греческие версии. Это способствовало двуязычию среди образованных слоев населения.

В период колонизации европейские державы, такие как Испания, Португалия, Франция и Великобритания, устанавливали свои языки в колониях. Это привело к двуязычию между местными языками и языками колонизаторов. Например, в Латинской Америке испанский и португальский языки сосуществовали с местными языками, такими как кечуа и гуарани [77].

В XVII-XVIII веках, с развитием науки и философии, латинский язык продолжал оставаться языком науки, но также начали развиваться национальные языки как средства научной коммуникации. Это способствовало двуязычию среди ученых и образованных людей.

В это время образование стало более доступным, и многие учебные заведения начали преподавать на родных языках, но также сохраняли латинский как язык науки. Это создало условия для двуязычия среди студентов и ученых [11].

В результате культурных обменов между Европой и другими регионами, такими как Азия и Африка, возникали новые формы двуязычия. Например, в Османской империи существовало двуязычие между османским турецким и языками различных этнических групп [70].

Эпоха Возрождения и Новое время стали важными периодами для развития двуязычия, так как они способствовали взаимодействию между различными языками и культурами. Двуязычие стало не только средством общения, но и важным фактором в образовании, науке и культурной жизни, что оказало значительное влияние на дальнейшее развитие языков и культур в последующие века [72].

История изучения двуязычия в XIX веке ознаменована формированием научного подхода к этому явлению, что связано с развитием лингвистики, психологии и педагогики. В этот период началось систематическое исследование двуязычия как социального, культурного и когнитивного феномена. Вот некоторые ключевые моменты:

В XIX веке лингвистика начала развиваться как самостоятельная наука. Филологи, такие как Фридрих Шлегель и Якоб Гримм, занимались сравнительным изучением языков, что способствовало пониманию языковых изменений и влияния двуязычия на языковую структуру [11].

Ученые начали исследовать, как языки взаимодействуют друг с другом в условиях двуязычия. Это привело к формированию теорий о заимствованиях, код-свитчинге (переключении между языками) и языковых изменениях, вызванных двуязычными сообществами.

В XIX веке началось изучение того, как двуязычие влияет на когнитивные процессы. Ученые, такие как Вильгельм Вундт, начали исследовать, как знание нескольких языков влияет на мышление и восприятие [20].

Появление психолингвистики как области исследования в конце XIX века способствовало более глубокому пониманию того, как двуязычные люди обрабатывают информацию на разных языках.

В XIX веке началось активное обсуждение методов обучения языкам, включая двуязычное обучение. Педагоги, такие как Иоганн Генрих Песталоцци, подчеркивали важность использования родного языка в обучении, что способствовало развитию двуязычных программ [2].

В это время в Европе и Америке начали внедряться программы, направленные на изучение иностранных языков в школах, что способствовало формированию двуязычных сообществ.

В XIX веке иммиграция и колонизация привели к образованию двуязычных сообществ в различных регионах. Это вызвало интерес к

изучению социолингвистических аспектов двуязычия, таких как идентичность, интеграция и культурные различия.

В это время также наблюдался рост националистических движений, что повлияло на языковую политику и отношение к двуязычию. В некоторых странах двуязычие рассматривалось как угроза национальной идентичности, в то время как в других – как ресурс для культурного разнообразия [70].

Российский физиолог Иван Сеченов подчеркивал важность языка в формировании сознания и мышления. Его работы способствовали изучению психофизиологических аспектов двуязычия [9].

В XIX веке в многоязычных странах (например, Австро-Венгрии) школьники вынуждены были учить второй государственный язык. В этот период возникали споры о том, как двуязычие влияет на учебу и мышление детей [7].

В XIX веке началось систематическое изучение двуязычия, что привело к формированию научного подхода к этому явлению. Исследования в области лингвистики, психологии и педагогики способствовали более глубокому пониманию двуязычия как сложного и многогранного феномена, что заложило основу для дальнейших исследований в XX веке и за его пределами.

История изучения билингвизма в XX веке ознаменована значительным развитием научного подхода к билингвизму. Этот период характеризуется систематическим исследованием двуязычия как лингвистического, когнитивного и социокультурного феномена.

В начале XX века лингвистика начала развиваться как самостоятельная наука. Работы таких ученых, как Фердинанд де Соссюр, заложили основы для дальнейшего изучения языковых структур и их взаимодействия в условиях двуязычия.

Исследования, проводимые в рамках сравнительного языкознания, способствовали пониманию того, как языки влияют друг на друга в двуязычных сообществах. Ученые начали систематически изучать заимствования, код-свитчинг и другие языковые явления, связанные с билингвизмом [8].

В середине XX века началось активное изучение когнитивных процессов, связанных с двуязычием. Исследования, проведенные такими учеными, как Уильям Лабов и Эдвард Сапир, сосредоточились на том, как знание нескольких языков влияет на мышление, восприятие и память.

В 1920-е годы австрийский исследователь Вайнгартен изучал, как двуязычные дети воспринимают языковую информацию и каким образом их внимание переключается между двумя языками [72].

В 1920-1930-х годах (начало психолингвистики) начали исследовать, как двуязычие влияет на когнитивное развитие детей. Ранние исследования (например, Пинкерта и Саусаретта) утверждали, что двуязычие может замедлять когнитивное развитие ребенка, так как он сталкивается с «конкуренцией» двух языков.

Лев Выготский подчеркивал роль языка в развитии мышления и связывал это с проблемой двуязычия. Он указывал, что переход с одного языка на другой помогает детям развивать способность к обобщению и абстрактному мышлению [28].

В 1950-60-х годах начали проводиться эксперименты, направленные на изучение когнитивных преимуществ двуязычных людей, таких как улучшенные навыки решения проблем и гибкость мышления.

В 1960-х годах социоллингвистика как область исследования начала активно развиваться. Ученые, такие как Уильям Лабов и Джон Г. Гудвин, исследовали, как социальные факторы влияют на использование языков в двуязычных сообществах, а также как двуязычие связано с идентичностью и культурной принадлежностью [37].

В это время также началось изучение культурных аспектов двуязычия, включая влияние языка на культурные практики и идентичность. Исследования показывали, как двуязычные сообщества сохраняют и развивают свои культурные традиции.

В 1970-х годах началось активное обсуждение двуязычного образования как эффективного подхода к обучению. Исследования показали, что двуязычное обучение может способствовать лучшему усвоению языков и развитию когнитивных навыков.

Возникли вопросы о языковой политике и практике в образовании, что привело к разработке программ, направленных на поддержку двуязычных учащихся.

В конце XX века и начале XXI века исследования билингвизма стали более разнообразными, охватывая различные аспекты, такие как нейролингвистика, психология, социология и антропология. Ученые начали использовать современные методы, такие как нейровизуализация, для изучения процессов, связанных с двуязычием [9].

В условиях глобализации и миграции двуязычие стало актуальной темой для исследования, так как многие общества сталкиваются с новыми языковыми и культурными вызовами.

XX век стал важным периодом для изучения двуязычия и билингвизма, когда началось систематическое исследование этого явления с различных научных точек зрения. Развитие лингвистики, психолингвистики, социолингвистики и педагогики способствовало более глубокому пониманию билингвизма как сложного и многогранного феномена, что заложило основу для дальнейших исследований в XXI веке.

Важный период в изучении билингвизма, когда произошли значительные изменения в подходах к этому явлению. Исследования в области билингвизма начали переосмысляться с учетом новых теорий, методов и социальных изменений [20].

В это время понятие билингвизма стало более многогранным. Ученые начали различать разные типы билингвизма, такие как «субординативный» (где один язык доминирует над другим) и «суперординативный» (где оба языка используются на равных правах). Это расширение понимания билингвизма способствовало более глубокому анализу языковых практик [57].

Исследователи начали критиковать традиционные подходы, которые рассматривали билингвизм как проблему, требующую решения. Вместо этого они начали рассматривать билингвизм как ресурс, который может обогащать личность и общество.

Социолингвистика, развивавшаяся в 1960-70-х годах, оказала значительное влияние на изучение билингвизма. Ученые, такие как Уильям Лабов и Джон Г. Гудвин, исследовали, как социальные факторы, такие как класс, этничность и возраст, влияют на использование языков в двуязычных сообществах [37].

Внимание стало уделяться тому, как билингвизм связан с культурной идентичностью. Исследования показывали, что знание нескольких языков может быть важным аспектом самосознания и принадлежности к определенной культуре.

Канадский исследователь Джим Камминс предложил концепцию двух «порогов» билингвизма. Он утверждал, что двуязычие положительно влияет на когнитивное развитие, если оба языка развиваются на высоком уровне.

Вторая половина XX века также ознаменовалась ростом интереса к когнитивным аспектам билингвизма. Исследования показали, что двуязычные люди могут обладать преимуществами в области решения проблем, креативности и гибкости мышления.

Появление нейролингвистики как области исследования позволило ученым изучать, как мозг обрабатывает два языка. Это привело к новым

открытиям о том, как двуязычие влияет на нейропластичность и когнитивные функции.

В это время продолжалось активное внедрение двуязычных образовательных программ, которые подчеркивали важность сохранения родного языка наряду с изучением второго языка. Исследования показывали, что такие программы могут способствовать лучшему усвоению языков и развитию когнитивных навыков [3].

Вторая половина XX века также стала временем активных дискуссий о языковой политике. В разных странах разрабатывались стратегии, направленные на поддержку двуязычных сообществ и защиту языков меньшинств.

С развитием технологий исследования мозга (например, ЭЭГ и МРТ) ученые начали изучать, как в мозге человека «хранятся» два языка. Было доказано, что у билингвов оба языка активны одновременно и что мозг использует специальные «переключатели» для перехода с одного языка на другой [57].

Глобализация и миграция привели к созданию новых условий для изучения билингвизма, так как многие люди сталкивались с необходимостью использовать несколько языков в повседневной жизни.

Увеличение миграции способствовало проведению кросс-культурных исследований, которые исследовали, как различные культуры и языки взаимодействуют в условиях билингвизма.

Вторая половина XX века стала периодом переосмысления билингвизма, когда исследователи начали рассматривать его как сложный и многогранный феномен, который обогащает личность и общество. Развитие социолингвистики, психолингвистики и новых образовательных подходов способствовало более глубокому пониманию билингвизма и его роли в современном мире. Эти изменения заложили основу для дальнейших

исследований в XXI веке, когда билингвизм стал важной темой в контексте глобализации и культурного разнообразия [5].

Современные исследования в области нейролингвистики показывают, что двуязычие развивает «когнитивный резерв», который помогает предотвращать возрастные заболевания мозга, такие как деменция и болезнь Альцгеймера.

Ученые гипотезы когнитивного преимущества, такие как Эллен Бьялисто, доказали, что двуязычные дети лучше справляются с задачами на переключение внимания и логическое мышление. Современные программы билингвального образования направлены на развитие грамотности на двух языках одновременно (например, в странах ЕС, Канаде, Казахстане и т.д.).

Современные технологии (онлайн-переводчики, приложения для изучения языков) способствуют росту числа билингвов. Сложные нейросети и ИИ позволяют моделировать языковые процессы и понимать работу «внутреннего переводчика» в мозге билингва [23].

Основные подходы к изучению билингвизма:

- психолингвистический подход изучает, как дети и взрослые осваивают два языка, какие процессы происходят в мозге во время их использования;
- нейropsихологический подход исследует, как мозг хранит и «переключает» языки. Двуязычие рассматривается как тренировка мозга;
- педагогический подход исследует, как лучше организовать обучение детей в условиях двуязычия, например, в школах с преподаванием на двух языках;
- социолингвистический подход изучает социальные факторы, влияющие на использование двух языков в обществе.

Ранние исследования считали, что двуязычие замедляет развитие ребенка, но современные исследования доказывают обратное: двуязычие развивает когнитивные способности [25].

Современные технологии позволяют исследовать мозг билингва и выявлять процессы, связанные с переключением языков. Двуязычие полезно для мозга: когнитивный резерв помогает замедлить старение мозга.

Современные билингвальные школы и образовательные программы развивают навыки владения двумя языками одновременно.

История изучения двуязычия прошла путь от простых наблюдений и предрассудков до глубоких научных исследований. Сегодня доказано, что двуязычие улучшает когнитивные способности, внимание и память. Благодаря современным технологиям ученые продолжают исследовать природу билингвизма и его влияние на мозг и обучение.

1.2 Сущность и особенности организации учебной деятельности младших школьников в условиях двуязычия

Одна из актуальных проблем современного образования – организация обучения русскому языку, особенно в контексте различий в уровнях речевого развития учащихся и особенностей двуязычной среды. Дети, осваивающие два языка с раннего возраста, называются билингвами.

Билингвами являются дети, выросшие в двуязычной среде, где один язык используется в семейном общении, а другой – в социальных взаимодействиях (например, в детском саду или на улице). Билингвизм может развиваться спонтанно, если родители не формируют осознанную языковую политику, не определяют язык общения, допускают смешение языков и не исправляют возникающие ошибки.

Спонтанный билингвизм также возникает, когда языковая среда вне дома отличается от семейной, и ребенок бессознательно смешивает «домашний» и «внешний» языки, что приводит к языковым ошибкам, интерференции и нестабильным языковым навыкам.

В условиях спонтанного билингвизма у ребенка может наблюдаться повышенная когнитивная нагрузка, так как ему требуется сначала осмыслить услышанную русскую речь, прежде чем приступить к усвоению учебного материала. Это затрудняет обучение, снижает его эффективность и может привести к замедлению формирования языковых компетенций. Следовательно, для преодоления подобных трудностей требуется целенаправленная педагогическая работа, направленная на развитие устойчивой языковой системы и устранение последствий языковой интерференции [26].

Большинство детей, для которых русский язык является родным, приходят в школу, имея уже сформированное знание грамматики родного языка. У детей других национальностей (чаще всего у казахов, узбеков, таджиков, азербайджанцев) уровень владения русским языком значительно варьируется, что усложняет процесс обучения.

Организация учебной деятельности младших школьников в условиях двуязычия представляет собой целенаправленное управление познавательной активностью учащихся, владеющих двумя языками, с учетом их психолого-педагогических особенностей и необходимости обеспечения равного развития обоих языков. Двуязычие может быть, как естественным (домашний язык и язык школы), так и искусственным (изучение иностранного языка в школе).

Учебная деятельность – это процесс, направленный на освоение знаний, умений и навыков, способствующих всестороннему развитию личности. Для анализа её сущности, структуры и функций необходимо учитывать философские, психологические и педагогические аспекты. В контексте исследования учебной деятельности младших школьников особое внимание уделяется её специфике, обусловленной возрастными и когнитивными особенностями.

Изучение данной проблемы строится на деятельностно-личностном подходе. Этот подход рассматривает личность как результат формирования в процессе деятельности, что нашло отражение в трудах таких исследователей, как Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, В. В. Давыдов, А. Р. Запорожец, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Г. И. Щукина и других.

Важным элементом анализа является трактовка деятельности, которая в «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова определяется как «занятие, труд». Этот подход позволяет рассматривать учебную деятельность не только как процесс освоения знаний, но и как средство формирования личности младшего школьника в образовательной среде [41].

Деятельность является ключевой категорией философии, психологии и педагогики, отражая активное взаимодействие человека с окружающей действительностью. В философии она трактуется как процесс преобразования и познания мира, в ходе которого человек реализует творческие способности, формирует личность и адаптируется к условиям среды.

Исторически категория деятельности получила развитие в рамках идеалистической философии, особенно в немецкой классической традиции. И. Кант рассматривал человека как активного созидателя, преобразующего окружающий мир, подчеркивая творческую и преобразующую роль деятельности. Г. Гегель развил теорию деятельности, выделив её диалектическую структуру и социально-историческую обусловленность. Он акцентировал внимание на связи деятельности с развитием общества и её значении в преобразовании природы и социума [90].

Эти подходы заложили основу для дальнейших исследований, раскрывающих универсальный и многогранный характер деятельности, её культурно-историческое значение и роль в формировании человеческой сущности [42].

К. Маркс определял трудовую деятельность как фундамент человеческой жизнедеятельности и двигатель исторического прогресса. В его концепции труд рассматривается как процесс, в котором человек, преобразуя внешнюю природу, одновременно трансформирует свою сущность.

Марксистская теория трактует труд как двоякую функцию: с одной стороны, труд является средством удовлетворения материальных потребностей, с другой – способом формирования личности и становления человека как активного субъекта общества. Через трудовую деятельность человек раскрывает свою творческую природу, реализует потенциал и утверждает себя как преобразователь окружающего мира. Маркс подчеркивал, что именно в труде человек обретает свою социальную значимость, развивает общественные отношения и вносит вклад в историческое развитие общества [67].

Деятельностные способности человека формируются и проявляются исключительно через их предметное воплощение, то есть в процессе изменения и совершенствования способов его практической деятельности. Взаимодействуя с объектами внешнего мира и преобразуя их, человек не только изменяет окружающие условия, но и развивается сам, приобретая новые умения, навыки и качества. Таким образом, деятельность выступает основным фактором самореализации и саморазвития личности [90].

К. Маркс объяснял деятельность как диалектический процесс, состоящий из двух взаимосвязанных этапов: опредмечивания и распредмечивания. Под опредмечиванием Маркс понимал процесс, в котором человек преобразует свои внутренние способности, знания и умения в материальный результат или объективную форму, отражающую его труд и творческую активность. Этот этап характеризуется созданием объектов, которые становятся воплощением человеческой сущности и труда, интегрируясь в внешний мир.

Распредмечивание, в свою очередь, представляет собой процесс, в котором человек взаимодействует с созданным результатом, осваивает его, интегрирует в свою деятельность и использует для дальнейшего преобразования реальности. Этот этап позволяет человеку не только усваивать материальные и культурные ценности, созданные в процессе труда, но и развивать и совершенствовать свои способности через практику и взаимодействие с результатами своей деятельности [93].

Маркс рассматривал цикл опредмечивания и распредмечивания как основу человеческой жизнедеятельности, подчеркивая его непрерывность и творческий характер. Чередование этих этапов способствует развитию личности и является движущей силой общественного прогресса. Этот процесс проявляется не только в материальной, но и в духовной деятельности, отражая способность человека к саморазвитию и активному преобразованию мира.

Диалектическое единство опредмечивания и распредмечивания описывает глубинную сущность человеческой деятельности, её способность к созиданию и самосовершенствованию, а также её роль в формировании исторических и культурных условий существования общества [43].

Многие философы, такие как Э. В. Ильенков и М.С. Каган, рассматривают деятельность как ключевую характеристику человеческого существования. Они отмечают, что дальнейшее развитие изучения человеческой деятельности связано с формированием отдельного направления в науке – философской антропологии [49; 55].

М. С. Каган рассматривает деятельность как процесс взаимодействия субъекта с объектом, в котором субъект проявляет активность, направленную на преобразование внешнего мира. Это преобразование осуществляется с использованием инструментов и средств, позволяя создавать новые формы бытия. В результате деятельности формируются «объекты третьего рода», то есть продукты человеческой активности, такие

как предметы культуры, произведения искусства и материальные вещи, которые интегрируются в социальное и культурное пространство [56].

М. С. Каган подчёркивает, что деятельность охватывает все формы активности субъекта, включая как материальное, так и духовное творчество. Она является ключевым способом самореализации человека, формирования его личности и преобразования мира.

В своих работах Каган отмечает: «Все другие разделы философского знания подходят к человеку лишь в соответствии со своими специфическими задачами и возможностями. Именно философская антропология способна и призвана рассмотреть человека в единстве различных видов и форм его деятельности, а не в односторонности той или иной конкретной деятельности». Этот подход подчеркивает уникальную роль философской антропологии в изучении человека, поскольку она рассматривает личность в её целостности, исследуя взаимосвязь различных видов деятельности и их влияние на развитие личности и общества [55].

Вследствие чего, концепция деятельности у М. С. Кагана акцентирует внимание на её многоаспектности, универсальности и ключевой роли в формировании как материальной, так и духовной культуры, а также в осмыслении человека как существа, преобразующего мир и самого себя.

В психологии деятельность определяется как динамическая система взаимодействий субъекта с окружающим миром, характеризующаяся постоянными изменениями и преобразованиями. Значительный вклад в разработку общей теории деятельности внесли А. Н. Леонтьев и С. Л. Рубинштейн. Они детализировали её структуру, выделив такие ключевые элементы, как потребность, мотив, задачу, средства, действие и операции. Эта структурная модель позволила глубже понять механизмы и условия, при которых деятельность становится источником личностного развития [78].

А. Н. Леонтьев и С. Л. Рубинштейн пришли к заключению, что единственным действенным механизмом воздействия на развитие человека является его деятельность. Они подчеркивали, что именно через активное вовлечение в деятельность индивид не только удовлетворяет свои потребности, но и развивает свои способности, приобретает новые навыки и формирует личностные качества. В данном контексте деятельность рассматривается как основной механизм, который связывает внутренний мир человека с внешней реальностью, обеспечивая его развитие и прогресс [81].

Таким образом, психологическая теория деятельности, разработанная этими учеными, подчеркивает, что развитие личности невозможно без активной вовлеченности в различные виды деятельности, которые служат источником как внешних, так и внутренних изменений.

В концепции А. Н. Леонтьева деятельность представляется как динамическая система с ярко выраженной предметной направленностью. Ключевым принципом теории является принцип предметности, который утверждает, что психическая активность не ограничивается реакциями на внешние стимулы, а определяется внутренней потребностью или мотивом, опосредованным конкретным «предметом» деятельности. Предмет деятельности представляет собой «то, на что направлен акт, то есть нечто, к чему стремится живое существо, как объект его деятельности – независимо от того, идет ли речь о внешней или внутренней активности» [85].

Важность принципа предметности проявляется в нескольких аспектах:

- 1) обусловленность деятельностью – психические процессы (в том числе сознание, эмоции, воля) получают своё объяснение через анализ того, каким образом субъект взаимодействует с предметом деятельности. Именно

предмет определяет, как структуру, так и содержание деятельности, выделяя её мотивы, цели и задачи;

2) единство внутреннего и внешнего планов – в теории Леонтьева подчёркивается, что деятельность может протекать как во внешней сфере (реальная предметная деятельность), так и во внутренней (умственные действия, образы, планы), но в обоих случаях определяющим остаётся предмет, к которому деятельность направлена. Такая двуединая природа деятельности даёт основание рассматривать психические функции человека (внимание, память, мышление) не как изолированные «внутренние» процессы, а как взаимосвязанные компоненты целостной системы деятельности;

3) роль мотива – поскольку предмет деятельности связан с удовлетворением важной для субъекта потребности или интереса, он превращается в мотив, побуждающий человека к действию. Таким образом, предмет не является чем-то внешне навязанным, он «присваивается» субъектом, становясь внутренним источником активности и определяя развитие деятельности во времени;

4) социальный характер предметности – в культурно-историческом контексте (выделенном Л. С. Выготским и развиваемом А. Н. Леонтьевым) предмет деятельности формируется при посредстве социокультурных факторов: языковых средств, норм, традиций и коллективного опыта. Следовательно, даже в индивидуальной деятельности отражена социальная природа человека и его включенность в систему общественных отношений.

В теории А. Н. Леонтьева принцип предметности лежит в основе формирования и развития психологических процессов человека. Предмет деятельности выступает центральным элементом, вокруг которого организуются мотивы, цели, действия и операции, а также формируется личностный смысл, определяющий индивидуальный способ

взаимодействия с миром. Деятельность рассматривается как практическое преобразование объективного мира в контексте общественной практики, где изменение субъекта происходит через конкретные виды деятельности, классифицируемые по их мотивам [97].

С. Л. Рубинштейн выделяет процессуальные, содержательные, мотивационные и организационные аспекты деятельности, где ключевым фактором является целеполагание, определяющее её характер и методы реализации. Уровень развития деятельности и особенности её содержания влияют на структуру психики, включая восприятие, мышление, память, а также на межличностные отношения и личностные качества [78].

Деятельность характеризуется как динамическая система взаимодействий субъекта с окружающим миром, в рамках которой формируется и реализуется психический образ, опосредующий взаимодействие субъекта с предметной реальностью [40].

В психологических теориях цель рассматривается как центральный элемент деятельности, определяющий направленность и характер действий субъекта. А. Н. Леонтьев подчеркивал, что важным аспектом структуры цели является осознание её будущего результата, который придаёт смысл и направленность всей активности человека. Цель представляется мысленным образом желаемого результата, соотносящимся с потребностями и условиями их удовлетворения, что обеспечивает регуляцию активности субъекта. Именно цель определяет выбор средств и способов реализации деятельности [60].

В исследованиях В. П. Зинченко подчеркивается важность анализа всего спектра средств, обеспечивающих осуществление деятельности, включая как внешние, так и внутренние компоненты (орудия, инструменты деятельности, навыки, стратегии, когнитивные схемы и т. д.). Автор утверждает, что комплексное рассмотрение этих средств позволяет выявить закономерности построения структуры и механизмы регуляции

деятельности, что, в свою очередь, создаёт основу для её оптимизации и дальнейшего развития [46; 47].

В российской психологии начальный систематический анализ деятельности основывается на работах Л. С. Выготского, который создал культурно-историческую теорию развития психики на основе диалектико-материалистического понимания социальной природы сознания. Продолжая его линию, С. Л. Рубинштейн формировал деятельностный подход к изучению психики, акцентируя на формировании человека и его психических функций через участие в предметной деятельности. Он подчеркивал значение ключевых форм активности, таких как игра и учение, для анализа онтогенетического развития и понимания структуры и функций психики в младшем школьном возрасте [29; 30; 1].

Проблема целостного осмысления деятельности составляет центральный аспект работ А. Н. Леонтьева, который разработал детализированную психологическую теорию деятельности. Эта концепция, опирающаяся на анализ развития психики в филогенезе и онтогенезе, проясняет механизмы формирования сознания и его роль в регуляции человеческой активности. Деятельность в рамках данной теории определяется двумя основными характеристиками: структурной организацией и целенаправленностью [60].

Рассматриваемая концепция деятельности обладает значительной методологической ценностью и находит широкое применение в психологических и педагогических исследованиях. На различных стадиях онтогенеза определённые виды деятельности, такие как игра, учение и труд, выступают основой формирования новых психических процессов и личностных качеств. Деятельность, связанная с преобразованием системы знаний, умений и личностных характеристик, трактуется как процесс обучения и развития, что отражено в трудах Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна и Д. Б. Эльконина [64].

В. Я. Ляудис рассматривает учение как особую форму деятельности, выделяя три ключевых проблемы в существующих теориях: смешение учения с видами деятельности, осваиваемыми в его процессе; недостаточное применение схемы анализа деятельности личности; указание на универсальные компоненты без их конкретизации в образовательном контексте. По мнению ученого, учение включает два взаимосвязанных процесса: собственно, учение и освоение действий, преобразующих объект в определённой области. Учение трансформирует учащегося, превращая его из незнающего субъекта в владеющего действием. Однако исследователи часто фокусируются на структуре действий, упуская из виду учение как самостоятельный процесс [91].

Концепция учебной деятельности базируется на принципе единства психики и деятельности А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и опирается на психологическую теорию деятельности А. Н. Леонтьева, а также теорию поэтапного формирования умственных действий и типологию учения П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной. Согласно данной концепции, ключевым результатом учебной деятельности младшего школьника является развитие его личности [102; 38].

Д. Б. Эльконин рассматривал учебную деятельность как форму активности, приводящую к качественным изменениям личности учащегося. Она направлена на самоизменение, выражающееся в трансформации когнитивных, поведенческих и личностных характеристик. Учебный процесс при этом выступает не только средством усвоения знаний и навыков, но и механизмом глубокого психического развития и саморазвития, что делает внутренние изменения ребёнка основным критерием успешности учебной деятельности [103].

Изменение личного опыта учащегося в процессе учебной деятельности происходит опосредованно, через активное взаимодействие с объектами и знаниями, которые выступают «инструментами» или

средствами преобразования опыта субъекта. Эти объекты и знания могут включать учебные материалы, дидактические пособия, технологические ресурсы и другие элементы социокультурной среды. Благодаря целенаправленному использованию этих средств в ходе учебной деятельности происходит пересмотр, интеграция и перестройка существующих представлений и умений учащегося, что способствует формированию новых способов мышления и более высоких уровней личностного развития [101].

Учебная деятельность младшего школьника заключается в преобразовании его как субъекта, когда он из состояния отсутствия определённых знаний, умений и навыков переходит к их освоению. В этом контексте учение можно рассматривать как процесс самоизменения и саморазвития. Основным содержанием этого процесса является опыт самого ребёнка, который обогащается за счёт усвоения элементов социального опыта. Итогом деятельности становятся не только приобретённые «фрагменты» социального опыта, но и изменения в личном опыте школьника, возникающие вследствие этого.

Учебная деятельность младшего школьника направлена на его личностное развитие: ребёнок осознанно ставит цель формировать определённые качества. Таким образом, она сочетает объективную ориентацию на становление индивидуальности с субъективным стремлением к самосовершенствованию, что наиболее полно раскрывает её суть в младшем школьном возрасте.

В исследованиях Г. И. Вергелеса, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина [24] можно отметить ключевые особенности:

- 1) учебная деятельность нацелена на развитие и преобразование личности ученика, выступая механизмом формирования новых психических качеств и умений;

2) овладение общими способами действий – содержание обучения должно включать универсальные методы решения задач, позволяющие освоить широкие классы проблем и вырабатывать обобщённые подходы к их решению;

3) построение основы действия, поэтому критически важным считается сознательное и самостоятельное создание ребёнком ориентационной базы для своих действий. Новые понятия и способы деятельности должны вводиться с мотивационным обоснованием их значимости, а не предлагаться в готовом виде;

4) принцип содержательного обобщения – освоение обобщённых знаний и понятий предшествует изучению конкретных частных сведений, что обеспечивает системность и целостность будущих умственных операций;

5) научно-теоретический характер, что значит учебная деятельность направлена на развитие у детей способности к теоретическому осмыслению, что предполагает преодоление сугубо эмпирического уровня мышления;

6) универсальность – учебная деятельность выполняет роль основы для последующего овладения любыми другими видами деятельности, поскольку предполагает предварительное освоение необходимых способов действий в учебной форме.

В исследованиях психологов (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, В. В. Репкин) предпринята попытка вычленив и систематизировать ключевые элементы учебной деятельности младших школьников, сформировав тем самым концептуальную основу для анализа её структуры [79].

Согласно исследованиям ученых, А. Н. Леонтьева, О. С. Гребенюк, В. С. Ильина, А. К. Марковой, Г. И. Щукиной и др., мотивация учения

рассматривается в качестве исходного элемента структуры учебной деятельности.

Д. Б. Эльконин отмечает, что «...учебная деятельность должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть только мотивы, непосредственно связанные с ее содержанием; то есть мотивы приобретения обобщенных способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования» [103].

В психологии образования мотивация выступает ключевым фактором познавательной активности и эффективности учебного процесса. Она побуждает учащегося к освоению знаний и навыков, постепенно переходя от внешних стимулов к внутренним, что формирует интерес к обучению. Успешное усвоение материала усиливает стремление к новым знаниям, поддерживая познавательную активность и направляя учебную деятельность на саморазвитие [100].

В соответствии с концепцией И. С. Якиманской, мотивы учащихся могут быть широкими и узкими. Широкие мотивы носят преимущественно социальный характер: они связаны с желанием обрести образование и овладеть профессией, представляющей интерес. Узкие же мотивы отражают личные предпочтения и установки школьника, формируя более индивидуализированную систему стимулов к учению [104].

В рамках анализа сущности учебной деятельности принципиальное значение приобретает вопрос о её целостности. Существенной предпосылкой целостности выступает мотивационная основа – последовательная система мотивационных состояний, которые постоянно иницируют активность, поддерживают её непрерывность и обеспечивают устойчивость в процессе обучения [34].

Согласно структуре модели мотивационной основы, О. С. Гребенюка, учебной деятельности включает следующие взаимосвязанные элементы: сосредоточение внимания, осознание смысла деятельности, выбор мотива,

целеполагание, стремление к цели, ориентацию на достижение успеха и самооценку процесса и результатов деятельности [36].

В младшем школьном возрасте учебная деятельность становится ведущей, приобретая целенаправленный характер с мотивацией на достижение. Мотивация усиливается через внешнюю и внутреннюю оценку соответствия социальным требованиям, что укрепляет стремление к положительным результатам и формирует устойчивую ориентацию на успех.

Формирование мотивации учебной деятельности требует начальной диагностики мотивационной сферы и оценки исходного уровня мотивации у младших школьников. Ключевыми показателями являются целевые установки ребёнка, его познавательные интересы, мотивы учения, предпочтения в образовательной среде, степень ответственности, ценностное отношение к собственному развитию и эмоциональная окраска учебного процесса.

Для повышения эффективности мотивации необходимо чётко сформулировать цели её воспитания, а также тщательно отобрать и использовать педагогические средства, способствующие росту познавательной активности. К таким средствам относятся разнообразные приёмы побуждающего воздействия (включая методы и формы обучения, а также наглядные, технические и дидактические материалы), личностный вклад учителя и социальное одобрение со стороны коллектива. Рациональное сочетание указанных ресурсов обеспечивает наибольшую результативность в развитии устойчивой учебной мотивации [24].

Учебный предмет обладает значительным потенциалом для стимулирования мотивов учения, благодаря демонстрации новизны, углублению существующих знаний, увлекательности содержания и раскрытию научной и практической ценности изучаемого материала. В то же время младшие школьники часто сталкиваются с противоречиями между

новой информацией и собственным жизненным опытом. Эти противоречия вызывают у детей удивление и интеллектуальный интерес, активизируя мыслительную деятельность и способствуя укреплению мотивации к учёбе.

Методы обучения значительно влияют на мотивацию учебной деятельности, укрепляя интерес учащихся к материалу и стимулируя их стремление к достижению целей. Такие методы создают благоприятный эмоциональный климат, поддерживают совместный поиск решений, поощряют активное участие и формируют положительные эмоции, способствуя реализации мотивационных задач. Важную роль играет позиция педагога, выражающаяся в выборе форм оценивания, поощрениях, создании ситуаций успеха, оказании поддержки, побуждении учеников к вопросам и поддержании их инициатив, а также учёте индивидуальных склонностей и интересов.

Учебная задача, как ключевой компонент учебной деятельности младшего школьника, согласно Д. Б. Эльконину и В. В. Давыдову, включает совместное с учителем целеполагание, выполнение учебных действий с опорой на навыки самоконтроля и самооценки, а также достижение результата, обусловленного этим процессом [92].

Учебные задачи служат основой для целеполагания и мотивации, тесно связанной с целями обучения. Они направлены на их достижение, обеспечивая практическую реализацию целей в образовательной деятельности [86].

Согласно точке зрения Д. Б. Эльконина «...основной единицей (клеточкой) учебной деятельности является учебная задача. Основное отличие учебной задачи от всяких других задач заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта, а не в изменении предметов, с которыми действуют субъект» [102].

Принятие и осознание учебной задачи младшими школьниками играет ключевую роль в организации их учебной деятельности. На этом

этапе формируется внутренняя структура действий, согласованная с требованиями задачи. Эффективность этого процесса определяется взаимосвязью целей, мотивов и индивидуальных потребностей учащихся. Решение учебной задачи представляет собой целостный акт деятельности, включающий конкретные действия, направленные на достижение поставленных целей [4; 32].

При взаимодействии с учебным материалом младшему школьнику важно ясно осознавать цели его изучения, понимать набор необходимых для освоения действий, разбираться в условиях, в которых эти действия могут принести пользу, и иметь представление о разнообразных способах работы с изучаемой информацией.

Исследования Д. Н. Богоявленского [9], Е. Н. Кабановой-Меллер [54], Н. А. Менчинской [68] свидетельствуют о том, что освоение младшими школьниками приёмов учебной работы оказывает заметное влияние на их умственное развитие. Школьники начинают самостоятельно применять данные приёмы, корректировать их с учётом собственных потребностей и искать новые стратегии деятельности. Дети приобретают способность анализировать различные способы достижения целей, что способствует повышению уровня организации их учебной деятельности.

В систему учебных действий входят планирующие и исполнительские компоненты, подробно изученные П. Я. Гальпериным, И. И. Ильясковой и Н. Ф. Талызиной. Планирующие действия, или ориентировочная основа действия, представляют собой совокупность ориентиров и инструкций, используемых учащимися при освоении новых видов деятельности. Они обеспечивают предварительную организацию работы.

В рамках своей концепции П. Я. Гальперин выделил три основных типа ООД. Первый тип ориентировки предполагает, что учащиеся получают лишь фрагментарную систему указаний. В результате действие осваивается методом «проб и ошибок», нередко сопровождается трудностями и

недостаточно осознанным пониманием сути задачи. Кроме того, перенос усвоенного действия на новые ситуации в данном случае затруднён.

Второй тип ориентировки характеризуется тем, что учитель даёт полную, детально прописанную систему указаний, фактически выполняя планирующие действия за ученика. Учащийся лишь воспроизводит предложенный алгоритм, что упрощает выполнение задачи, но может снижать активное осмысление и самостоятельность.

Третий тип ориентировки основан на обобщённых принципах, позволяющих каждому школьнику на базе общего алгоритма выработать собственный план действий. Такой подход обеспечивает более глубокое понимание, способствует переносу знаний и умений на новые задачи и повышает уровень самостоятельной познавательной активности.

В контексте концепции И. И. Ильёва [52] к исполнительским учебным действиям первого уровня относятся: действия, направленные на усвоение содержания учебного материала, и действия, обеспечивающие закрепление усвоенного материала.

Наряду с исполнительскими действиями, в структуре учебного процесса присутствуют и контрольные действия. Их можно условно разделить на две основные группы:

- контроль усвоения и осмысления материала – направлен на выявление полноты и правильности понимания учебного содержания;
- контроль закрепления и отработки усвоенного – фокусируется на проверке степени освоения знаний и умений, а также на выявлении необходимости дальнейшего совершенствования.

Контрольные действия играют ключевую роль в исполнительской деятельности, охватывая несколько основных этапов. Во-первых, учащийся соотносит свои действия с заданным образцом или стандартом. Во-вторых, он анализирует соответствие результатов этим требованиям, оценивая точность выполнения задания. В случае обнаружения отклонений

проводится коррекция действий, направленная на исправление допущенных ошибок.

Со временем контрольные действия постепенно трансформируются в самоконтроль, при котором учащийся самостоятельно и осознанно регулирует собственную деятельность, оценивает её эффективность и при необходимости вносит корректировки без внешнего руководства.

Самоконтроль и самооценка обеспечивают внутреннюю обратную связь, критически важную для учебного процесса. Теоретической базой данных механизмов в младшем школьном возрасте служит теория саморегуляции, разработанная учёными О. А. Конопкиным [58], Н. А. Менчинской [68], А. К. Марковой [66], А. И. Липкиной [62] и другими.

Учебная деятельность младших школьников, по А. К. Марковой, включает два уровня саморегуляции. Первый предполагает осознанное выделение этапов: постановку задач, выбор методов, самоконтроль и их самостоятельное выполнение. Второй уровень связан с определением целей и задач работы, последовательным планированием и реализацией действий.

Самооценка выступает механизмом внутренней регуляции, направленной на личностное развитие. В процессе её формирования ребёнок осмысливает прогресс в усвоении материала и осознаёт себя как субъекта, присваивающего общественный опыт.

Учебная деятельность включает как предметно-практические, так и умственные компоненты. Её структура охватывает потребности, целеполагание, планирование, поиск решений, контроль и оценку. Особое место занимает развитие творческого подхода и предоставление выбора альтернативных решений.

Процесс формирования умственных действий основан на переходе от внешних практических действий к внутренним умственным операциям. Модели учебной деятельности, независимо от вариаций, направлены на

развитие познавательной мотивации, мышления, сознания, самосознания и личности учащихся.

Учебная деятельность младших школьников ориентирована на гуманистические принципы, акцентируя внимание на личностном и интеллектуальном развитии ребёнка.

Согласно И. С. Якиманской, ключевой функцией учебной деятельности является освоение знаний и познание окружающего мира. При этом она подчёркивает различие между познанием и усвоением: познание — это активный процесс открытия нового, тогда как усвоение связано с включением готовой информации в систему знаний ученика. Эти процессы различаются по цели и способам организации в рамках учебной деятельности [104].

И. С. Якиманская выделяет освоение знаний и познание мира как основные функции учебной деятельности. Она акцентирует различие между познанием, представляющим активное открытие нового, и усвоением, заключающимся в интеграции готовой информации в систему знаний учащегося. Эти процессы различаются по целям и способам организации в образовательной практике [74].

Исследования указывают, что ключевая функция учебной деятельности заключается в её ориентации на личностное развитие учащегося. Она не только обеспечивает усвоение знаний, но и формирует мотивацию, навыки саморегуляции и методы деятельности. Учебный процесс трансформирует учащегося в активного, стремящегося к познавательному и личностному развитию ученика. Это включает развитие мотивации к самоизменению и освоение умений для осознанного и целенаправленного участия в обучении [35; 39].

Современные теории личностного развития показывают, что учебная деятельность способствует формированию субъекта через развитие его индивидуальности. Этот процесс включает всестороннее развитие

интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, практической, экзистенциальной сфер и навыков саморегуляции, что обеспечивает гармоничное становление личности как активного участника учебного процесса [50].

Учебная деятельность также выполняет важную функцию социализации, способствуя интеграции учащегося в общество, освоению культуры, социальных норм и ценностей. Это не только укрепляет субъектные качества, но и создаёт условия для раскрытия личностного потенциала и успешного включения в систему социальных отношений [80].

Согласно позиции Т. Н. Ищенко [53], в структуре учебной деятельности младших школьников выделяются три основные функции: логическая, исполнительская и управленческая. Эти функции представляют собой ключевые элементы учебной деятельности, оказывающие существенное влияние на эффективность усвоения знаний и личностное развитие учащихся.

Логическая функция учебной деятельности проявляется в развитии способности учащихся к целенаправленному мышлению, включающему анализ, синтез и формирование понятий. Она обеспечивает переход от пассивного восприятия знаний к их активному освоению и генерации новых знаний, превращая учащегося в активного субъекта познания и способствуя глубокому усвоению материала и формированию критического мышления.

Исполнительская функция связана с практической реализацией операций, вытекающих из структуры учебной задачи. Она включает осознание и выполнение необходимых действий для решения задач, завершение работы и организацию деятельности в соответствии с планом.

Управленческая функция включает контроль, анализ и регулирование учебной деятельности. Учащийся отслеживает достижения, оценивает результаты и вносит коррективы в действия для достижения целей, развивая навыки саморегуляции и принимая ответственность за процесс обучения.

Функции учебной деятельности находятся в диалектической взаимосвязи. Логическая функция способствует развитию исполнительской, поскольку понимание задач требует их точного выполнения. Овладение управленческой функцией, в свою очередь, основывается на успешной реализации логической и исполнительской функций. Эти взаимосвязи обеспечивают переход от репродуктивного обучения, основанного на воспроизведении информации, к самообразованию, где учащийся самостоятельно решает задачи, регулирует свои действия и активно участвует в познавательном процессе.

Согласно выше сказанному, можно выделить следующие ключевые выводы. Деятельность определяется предметностью и субъектностью, которая включает:

- объект, подвергающийся изменениям;
- результат деятельности;
- средства (инструменты и ресурсы, используемые в процессе);
- акты преобразования (конкретные действия, посредством которых осуществляется трансформация).

Эти элементы находятся в постоянной взаимосвязи, образуя целостную систему, которая обеспечивает достижение целей деятельности.

Учебная деятельность представляет собой целостный процесс, где ключевую роль играет мотивационная основа. Мотивация обеспечивает непрерывность и устойчивость деятельности, выступая последовательностью состояний, побуждающих учащегося к достижению целей. Несмотря на возможные изменения, мотивационные состояния остаются главной движущей силой, направляющей учебный процесс [54].

Самооценка является ключевым элементом учебной деятельности младшего школьника. Она проявляется через осознание ребенком целей своей учебной деятельности, понимание поставленных учебных задач и, в конечном счете, оценку способов выполнения этих задач. Самооценка

позволяет ребенку критически осмысливать свой процесс обучения, выявлять слабые и сильные стороны своей работы, что способствует развитию самостоятельности и ответственности.

Структура учебной деятельности должна рассматриваться с трех основных позиций: мотивационный компонент, который включает в себя мотивацию учения, побуждающую ученика к активности, стремление к достижению учебных целей, также содержательный компонент, то есть знания и навыки, которые школьник усваивает в процессе учебной деятельности, и операционный компонент, включающий в себя конкретные действия, которые ученик выполняет для достижения учебных целей, такие как методы решения задач, способы поиска информации, использование различных инструментов и технологий для обучения [39].

Эти компоненты вместе формируют основу учебной деятельности, которая способствует полноценному развитию ребенка и эффективному усвоению знаний.

Учебная деятельность младших школьников в условиях двуязычия предполагает:

- одновременное развитие двух языков – родного и государственного (или иностранного);
- формирование билингвальной личности ребенка, способного свободно пользоваться двумя языками в разных ситуациях общения и обучения;
- достижение образовательных результатов – освоение предметного содержания через обучение на двух языках, что требует особых подходов и стратегий.

Основные аспекты сущности учебной деятельности в условиях двуязычия:

- познавательная деятельность: ученик одновременно воспринимает и осваивает материал на двух языках;

- когнитивное развитие: развиваются такие функции, как внимание, память, мышление и способность к переключению между языками;
- коммуникативное развитие: ребенок учится понимать, говорить, читать и писать на двух языках;
- интеграция культур: через обучение на двух языках ребенок усваивает нормы, ценности и культуру обоих языковых сообществ.

К познавательным особенностям относятся переключение внимания, то есть дети, владеющие двумя языками, лучше справляются с задачами на переключение внимания. Работа памяти у детей-билингвов имеет более развитую, поскольку при использовании языка они хранят и переключают информацию между двумя системами. Двуязычные дети лучше различают языковые структуры, что способствует их способности анализировать и обобщать информацию [31].

Есть и психологические особенности. К ним можно отнести эмоциональное отношение к языкам, то есть у детей может быть различное отношение к языкам в зависимости от статуса языков в семье или обществе. А вот формирование интереса к обучению на двух языках требует мотивационной поддержки от учителей и родителей. И, конечно, необходим психологический комфорт в виде поддержки и создания безопасной языковой среды, чтобы ребенок не испытывал стресса от необходимости учиться на двух языках [56].

Нужно отметить и социальные особенности, ведь в условиях двуязычия ребенок формирует двойную культурную идентичность. Если ребенок активно общается на двух языках (в семье и школе), его двуязычие развивается быстрее и эффективнее.

Принципы организации учебной деятельности младших школьников в условиях двуязычия.

Для результативной организации учебного процесса необходимо учитывать несколько ключевых принципов:

- 1) принцип системности: введение двух языков в образовательный процесс должно быть системным, последовательным и не фрагментарным;
- 2) принцип доступности: учебный материал должен быть доступным для понимания на обоих языках;
- 3) принцип интеграции: оба языка интегрируются в обучение всех предметов (математика, природоведение и т.д.);
- 4) принцип опоры на родной язык: при обучении новому языку нужно опираться на знания, полученные на родном языке;
- 5) принцип разноуровневой поддержки: учитываются индивидуальные различия детей в уровне владения обоими языками.

При организации учебной деятельности можно выделить такие трудности, как интерференция языков (смешение грамматических конструкций), неравномерное развитие языков (один язык развивается быстрее другого), психологический дискомфорт (ребенок боится говорить на «слабом» языке).

Пути преодоления трудностей могут быть через создание поддерживающей языковой среды (билингвальные группы, двуязычные книги, мультфильмы на двух языках), работу с родителями для формирования положительного отношения к двуязычному обучению, поддержку учителя – создание ситуаций успеха, где ребенок видит свои достижения на обоих языках [25].

Результаты и эффекты двуязычного обучения:

- когнитивные преимущества – двуязычные дети лучше справляются с задачами на гибкость мышления и переключение внимания;
- формирование метаязыковой осведомленности – дети осознают различия и сходства между языками;

– развитие коммуникативных навыков – ребенок может свободно общаться в разных языковых средах;

– успешность в обучении – двуязычие способствует лучшему пониманию учебного материала за счет расширения познавательных возможностей.

Основные проблемы организации учебной деятельности в условиях двуязычия:

1) языковая интерференция – смешение элементов родного и второго языка (грамматика, лексика, синтаксис), что мешает полноценному усвоению обоих языков;

2) неравномерное владение языками – у младших школьников один язык (чаще родной) развит лучше, чем второй (государственный или иностранный), что затрудняет понимание учебного материала;

3) сложности в усвоении учебного материала - ребенок может не до конца понимать текст или задание из-за нехватки лексики или непонимания языковых конструкций;

4) психологический дискомфорт – дети могут испытывать стресс из-за необходимости учиться на неродном языке;

5) ограниченная языковая среда – недостаток языковой практики (например, вне школы) приводит к слабому усвоению второго языка;

6) дефицит билингвальных учебников и методических пособий – многие программы и учебные материалы ориентированы на одноязычных учеников.

Практические методы и подходы к решению проблем двуязычного обучения: интеграция родного и второго языка в учебный процесс, параллельное обучение: предметы преподаются одновременно на двух языках (например, часть урока на родном языке, часть — на втором), метод «языкового мостика»: объяснение новой информации сначала на родном языке, а затем – на государственном, интеграция билингвального контента:

введение учебных материалов, учебников и тетрадей, в которых есть задания на двух языках [64].

Успешной организации учебного процесса может помочь применение билингвальных технологий обучения, таких как:

1) метод CLIL (Content and Language Integrated Learning) - предметное обучение через второй язык. Например, математика или окружающий мир изучаются одновременно на двух языках;

2) игровые технологии – кроссворды, ребусы, викторины, игры с карточками, где задания выполняются на разных языках;

3) ИКТ-технологии – использование онлайн-ресурсов и приложений (например, Duolingo, LinguaLeo), которые поддерживают обучение сразу на нескольких языках;

4) технологии сотрудничества – работа в парах и группах, где дети, владеющие разными языками, выполняют совместные задания.

Огромную роль в успешной организации учебной деятельности детей-билингвов играет индивидуализация обучения. Для каждого ученика разрабатываются индивидуальные планы по развитию навыков на двух языках. Обязательна индивидуальная работа с детьми с задержкой речевого развития (ЗРР) или трудностями восприятия языка. Для таких детей подбираются особые методы обучения с опорой на визуальные средства, жесты, пиктограммы и т.д.

Обязательно должны быть подобраны специальные билингвальные средства обучения и учебные материалы. Например, в учебных пособиях материал может подаваться параллельно на двух языках. Желательно использование интерактивных образовательных платформ и приложений для обучения языкам. Наличие игровых материалов: карточки, раскраски, ребусы и настольные игры с заданиями на двух языках. Нельзя забывать и о билингвальных книгах с текстами на двух языках, аудиокниги и песни.

Одними из примеров педагогических технологий для обучения младших школьников в условиях двуязычия являются технология разноуровневого обучения, то есть обучение детей по группам, где дети с разным уровнем владения языками получают задания разной сложности, для слабых учеников используются карточки с подсказками, упрощенными текстами [31].

Немаловажно отметить организационные условия для успешной работы с билингвальными детьми. Создание языковой среды, где используются оба языка в обучении. Совместная работа с родителями – родители должны участвовать в поддержке двуязычного обучения ребенка. Интеграция культуры и традиций – включение в учебный процесс материалов о культуре страны второго языка.

План работы по организации учебной деятельности младших школьников в условиях двуязычия представлены в таблице 1.

Таблица 1 – План работы по организации учебной деятельности младших школьников

Этап	Деятельность	Ожидаемые результаты
Диагностика	Определение уровня владения двумя языками у детей	Установление стартового уровня
Планирование	Разработка плана учебного процесса, выбор учебников и технологий	Составление индивидуальных планов
Обучение	Использование билингвальных методов и технологий	Повышение качества усвоения языков
Контроль	Мониторинг языковых навыков и учебных достижений	Коррекция индивидуальных траекторий
Оценка	Подведение итогов, определение успехов и проблем	Повышение мотивации детей

Результаты и ожидаемые эффекты по плану работы организации учебной деятельности младших школьников-билингвов.

1. Развитие метаязыковой осведомленности (дети осознают сходства и различия между двумя языками).

2. Повышение мотивации к обучению (создание положительной мотивации через игры и проекты).

3. Формирование ключевых компетенций (дети развивают способность к анализу, самооценке и самоконтролю).

4. Развитие когнитивных способностей (улучшение памяти, внимания и гибкости мышления за счет постоянного переключения между языками).

Организация учебной деятельности младших школьников в условиях двуязычия требует комплексного подхода. Учителям необходимо учитывать психолого-педагогические особенности детей, применять современные технологии, обеспечивать поддержку родителей и создавать билингвальную среду.

1.3 Условия развития языковых компетенций у младших школьников-билингвов на уроках русского языка

В нашем исследовании мы сосредоточились на изучении развития языковых компетенций младших школьников-билингвов в контексте их учебной деятельности на уроках русского языка. Развитие языковых навыков в этом возрастном периоде обладает специфическими особенностями, связанными как с когнитивным развитием ребёнка, так и с его коммуникативной средой.

Язык является ключевым элементом в жизни человека, выполняя функции не только общения, но и познания, самовыражения и социального взаимодействия. Когда ребёнок приходит в школу, он уже имеет определённый речевой опыт, сформировавшийся не в результате организованного обучения, а в процессе повседневного общения и наблюдений за языковыми явлениями. Этот опыт включает интуитивные

знания о структуре языка, понимание базовых грамматических конструкций, ограниченный словарный запас и представления о нормах речевого поведения.

Повседневное взаимодействие ребёнка с языком строится на эмпирических обобщениях и стихийных наблюдениях. Например, ребёнок может интуитивно понимать правильность или неправильность определённых языковых форм, основываясь на частоте их употребления в своей среде, но при этом не осознавать, почему именно эти формы считаются нормативными. Такой стихийно сформированный речевой опыт имеет важное значение для дальнейшего обучения, так как он становится базой, на которой строится целенаправленное развитие языковых компетенций.

Особенно важно учитывать специфику билингвальной среды, в которой растёт ребёнок. Билингвальные дети сталкиваются с двойной нагрузкой: они одновременно осваивают две языковые системы, что может приводить к интерференции, смешению языков или переносу особенностей одной системы на другую. Это накладывает дополнительные требования на образовательный процесс, делая его более сложным и многогранным.

На уроках русского языка обучение должно не только систематизировать существующий речевой опыт, но и обогащать его, трансформируя стихийные знания в осознанные языковые навыки. Особую роль играют:

- создание благоприятной речевой среды, где дети могут активно использовать язык в разных коммуникативных ситуациях;
- постепенное введение языковых правил и их осмысление через практическое применение;
- развитие навыков саморегуляции, которые помогают ребёнку осознавать и корректировать свои ошибки [96].

Таким образом, развитие языковых компетенций у младших школьников-билингвов на уроках русского языка требует комплексного подхода, который сочетает учёт их речевого опыта, создание условий для активного общения и систематизацию знаний, направленную на развитие полноценных языковых навыков.

Е. А. Быстрова считает, что развивать языковую компетенцию можно «...посредством введения новых пластов лексики, пополнения фразеологического запаса, обогащения грамматического строя речи школьника. В результате происходит усвоение морфологических норм, норм согласования, управления, построения предложений самых разных видов, речь учащихся при этом обогащается синонимическими формами и конструкциями» [19].

Развитие языковых компетенций у младших школьников-билингвов является важным направлением современной педагогики, определяющим успешность освоения русского языка как средства межкультурной коммуникации и образовательной деятельности. В условиях двуязычия задачи развития языковой компетенции осложняются необходимостью учета особенностей двуязычного развития ребенка.

Дети-билингвы характеризуются специфической когнитивной организацией языковых процессов. Их речевая деятельность связана с одновременным функционированием двух языковых систем, что требует усиленного внимания к развитию навыков переключения между ними. Билингвы часто демонстрируют смешение языков, интерференцию и замедленный темп освоения языковых норм, что должно быть учтено в образовательной практике.

Для успешного развития языковых компетенций у младших школьников-билингвов необходимо использовать: коммуникативно-ориентированный подход, интеграцию языковых и предметных знаний, дифференцированное обучение [22].

Коммуникативно-ориентированный подход занимает центральное место в процессе развития языковых компетенций у младших школьников-билингвов, так как он направлен на формирование способности использовать язык в различных жизненных контекстах. Главной целью данного подхода является развитие у учащихся умения применять язык в реальных коммуникативных ситуациях, будь то разговоры с окружающими, участие в играх, обсуждения или выполнение учебных заданий. Это предполагает, что язык не просто изучается как абстрактная система правил, а используется для решения конкретных задач, понятных и значимых для ребёнка.

Для младших школьников-билингвов важно создавать условия, приближённые к естественным. Учитель может моделировать такие ситуации, как: диалоги в магазине, на улице, дома, совместное обсуждение действий, например, планирование прогулки или выполнения творческого проекта, интерактивные задания, такие как квесты или ролевые игры.

Особенность билингвов в том, что они могут испытывать сложности в переключении между языками. Практическое использование русского языка в игровых и повседневных ситуациях помогает преодолеть этот барьер, снимая страх перед ошибками и стимулируя активность.

Коммуникативный подход акцентирует внимание на парной и групповой работе, где дети учатся взаимодействовать друг с другом, используя русский язык. Совместное выполнение заданий развивает не только речевые навыки, но и навыки социального взаимодействия.

В рамках подхода язык изучается не изолированно, а через включение в разные виды деятельности:

- чтение и обсуждение сказок, рассказов, диалогов;
- творческие проекты, такие как сочинение историй, театральные постановки;

– использование мультимедийных материалов, стимулирующих разговорную речь.

Учитель в коммуникативно-ориентированном обучении не только задаёт ситуации, но и активно участвует в них, корректирует ошибки, хвалит за успехи и поддерживает интерес к изучению языка.

В результате использования коммуникативно-ориентированного подхода младшие школьники-билингвы осваивают язык как инструмент взаимодействия, повышают уверенность в общении, улучшают навыки восприятия речи и её воспроизведения, развивают интерес к изучению русского языка через его активное использование.

Таким образом, данный подход не только формирует языковые компетенции, но и обеспечивает эмоциональную и мотивационную поддержку учащихся, делая процесс обучения увлекательным и эффективным.

Интеграция языковых и предметных знаний играет важную роль в развитии языковых компетенций у младших школьников-билингвов, так как она способствует не только освоению языка, но и формированию умений применять его в различных образовательных контекстах. Этот подход основывается на взаимосвязи изучаемого языка с другими школьными предметами, что усиливает как когнитивное, так и практическое использование русского языка.

Интеграция языковых и предметных знаний позволяет ученикам видеть взаимосвязь между русским языком и такими областями, как математика, окружающий мир, искусство и музыка. Например, на уроках математики язык используется для формулировки задач, обсуждения решений и их аргументации; на занятиях по окружающему миру учащиеся учатся описывать природные явления, составлять рассказы о животных или растениях, используя русский язык; на уроках изобразительного искусства

и музыки язык служит средством описания творческого процесса и обсуждения произведений.

Интеграция предметов позволяет ученикам воспринимать язык не как изолированный учебный предмет, а как универсальный инструмент для освоения знаний. Это особенно важно для билингов, у которых язык может быть ассоциирован с бытовыми или ограниченными учебными ситуациями.

Интеграция языковых и предметных знаний способствует формированию функциональной грамотности, поскольку учащиеся учатся:

- понимать и интерпретировать текстовую информацию из разных предметных областей;
- использовать язык для решения конкретных образовательных задач;
- формулировать вопросы и ответы, объяснять явления и описывать процессы.

Для успешной интеграции языковых и предметных знаний используются можно использовать проектное обучение, где строится работа над междисциплинарными проектами, например, создание исследовательской работы о природе или социальной жизни.

Учитель играет ключевую роль в реализации интеграции, выступая связующим звеном между языковым и предметным содержанием. Он помогает учащимся видеть общие закономерности и различия в терминологии разных предметов, а также осваивать специальные речевые обороты, используемые в предметной области, и активно применять язык в решении практических и познавательных задач.

Дифференцированное обучение представляет собой целенаправленный подход, учитывающий индивидуальные особенности, уровень языковой подготовки и потребности каждого ученика. Этот метод особенно актуален для младших школьников-билингов, которые обладают

разным уровнем владения языком, когнитивным развитием и социальным опытом.

Благодаря дифференцированному обучению достигаются такие цели, как:

- создание условий, позволяющих каждому учащемуся достигать максимально возможных результатов, исходя из его текущего уровня;
- поддержка индивидуального темпа обучения и стиля познания;
- уменьшение языковых барьеров и повышение мотивации за счёт адаптации учебных материалов.

Учащиеся-билингвы могут иметь разные уровни владения русским языком – от начального до продвинутого. Учебные задания и требования адаптируются в зависимости от их уровня. Для одного ученика целью может быть освоение базовых грамматических конструкций, а для другого – развитие навыков аргументации.

При дифференцированном обучении детей-билингвов нужна адаптация содержания образования, то есть разделение учебных материалов на уровни сложности, использование текстов и упражнений, адаптированных под языковой уровень детей, включение визуальных, аудиальных и мультимедийных элементов для поддержки понимания.

Дифференциация должна быть и по формам организации обучения. Например, индивидуальная работа, задания которой направлены на развитие конкретных языковых навыков, допустим, пополнение словарного запаса. А вот парная и групповая работа должна быть ориентирована на объединение детей с разным уровнем языковой подготовки для взаимного обучения. Высокие результаты дает форма проектной деятельности, в которой подразумевается создание коллективных проектов, а каждый ученик выполняет посильные задания.

При таком подходе учитель также выступает ключевой фигурой. Регулярно проводит оценивание, позволяющее определить языковые

способности и трудности каждого ребёнка. Планирует индивидуальные траектории, в которых разрабатывает персонализированные планы, учитывающих потребности и интересы учащихся. Создает комфортную атмосферу, в которой каждый билингв чувствует себя уверенно, несмотря на языковые трудности.

Развитие языковых компетенций у младших школьников-билингвов возможно при соблюдении следующих условий.

Создание языковой среды с регулярным использованием русского языка на уроках и внеурочной деятельности, что будет способствовать формированию языковых навыков [12].

Разработка адаптированных учебных материалов с текстами и заданиями, учитывающими билингвальный контекст, снижая влияние языковой интерференции.

Применение игровых и интерактивных технологий, например, такие методы, как драматизация, настольные игры и работа с мультимедийным контентом, стимулируют интерес к языковому материалу.

Формирование мотивации, которое подразумевает включение культурологического компонента, направленного на развитие интереса к русской культуре и традициям, позволяя повысить мотивацию учащихся.

Развитие навыков саморегуляции – обучающие стратегии, такие как планирование, самоконтроль и самооценка, помогают детям осознанно подходить к освоению языка.

Оценка языковых компетенций у билингвов требует комплексного подхода, учитывающего специфические особенности их языкового развития, когнитивные процессы и коммуникативные задачи. Основные критерии оценки должны быть адаптированы к особенностям билингвальной среды, где развитие языковых навыков происходит одновременно в двух языковых системах [35].

Кроме того, методический подход должен принимать во внимание различия в языковой практике, характерной для разных социальных групп и культурных контекстов. Дети, в зависимости от их социального окружения, могут находиться в разных языковых сообществах, что накладывает отпечаток на их речевые привычки, стиль общения и восприятие языка. Методики обучения должны учитывать эту многообразную языковую реальность, чтобы эффективно работать с каждым ребенком, создавая условия для развития их языковой компетенции, независимо от внешних факторов [18].

Для результативного формирования языковой компетенции у младших школьников необходимо разработать специализированные методические блоки, ориентированные на отдельные аспекты языка: лексику, грамматику, фонетику, а также устную и письменную речь. Эти блоки должны быть интегрированы в общую образовательную программу, обеспечивая последовательное развитие всех компонентов языковой компетенции.

Практические задания и упражнения, направленные на развитие языковых навыков, играют ключевую роль в этом процессе. Они способствуют не только овладению письменной и устной речью, но и оказывают влияние на повседневную жизнь детей, улучшая их способность выражать мысли, воспринимать информацию и эффективно коммуницировать.

Успешность формирования языковой компетенции во многом определяется психологическими особенностями младшего школьного возраста. Этот период характеризуется переходом от игровой к учебной деятельности, что требует значительной перестройки психологических механизмов ребёнка. Процесс перехода может быть сложным, так как он связан с необходимостью адаптации к новым требованиям и повышенной нагрузкой на психоэмоциональное состояние. Поэтому важно учитывать

индивидуальные особенности детей, создавая условия, способствующие комфортному освоению языковых навыков в образовательной среде.

Процесс развития языковых компетенций в этом школьном периоде требует внимательного подхода, учета этих психологических изменений и направленности на создание комфортных условий для успешного усвоения языка и преодоления трудностей, связанных с переходом к учебной деятельности [14].

Следует подчеркнуть, что в возрасте младших школьников у детей имеется значительный потенциал для развития, поскольку в этот период активно совершенствуются различные психические функции. У младших школьников в этот период активно формируются познавательные способности, что создаёт благоприятные условия для их дальнейшего интеллектуального роста и обучения. Особое значение имеет стимулирование умения выявлять новое в учебной задаче и подходить к её решению с исследовательской активностью. Такой подход способствует не только эффективному усвоению знаний, но и развитию критического мышления, что является основой для формирования самостоятельности и творческого подхода к обучению.

Познание учащегося на данном этапе достигает высоких уровней, что позволяет им осваивать учебный материал с учетом образовательных стандартов. Благодаря активному развитию когнитивных функций, таких как внимание, память, восприятие и мышление, дети в младшем школьном возрасте могут усваивать более сложные концепты и информационные блоки. В этот период их познавательные способности значительно расширяются, что предоставляет педагогам уникальные возможности для более глубокого и многогранного подхода к обучению.

Применение методов, ориентированных на активное вовлечение учеников-билинггов в учебный процесс, а также использование разнообразных подходов, способствующих лучшему восприятию и

пониманию материала, значительно улучшает процесс усвоения знаний и навыков [75].

Для развития языковой компетенции младших школьников на уроках русского языка в условиях двуязычия необходимо активизировать мотивацию, используя игровые и творческие технологии, интерактивные методы и разнообразные формы работы. Учитель должен создавать образовательную среду, которая формирует мотивацию, развивает самостоятельность и вовлекает учащихся в индивидуальную, парную и групповую деятельность.

Задачи должны быть адаптированы к возможностям учащихся: они не должны быть слишком сложными, чтобы избежать потери мотивации, но и достаточно стимулирующими, чтобы поддерживать интерес. Регулярный контроль и положительная обратная связь, связанная с достижением успеха, способствуют поддержанию интереса к обучению и развитию языковых навыков [83].

Для эффективного усвоения учебного материала важно не просто добиться его заучивания, а обеспечить осознанное понимание учащимися значимости получаемых знаний. Только в этом случае информация станет полезной и сохранится в долговременной памяти. Чтобы удержать внимание детей, необходимо избегать сухой подачи теоретического материала. Учителю следует использовать разнообразные методы, которые делают обучение интересным и вовлекающим [17].

Использование игровых приёмов на уроках русского языка является эффективным средством поддержания интереса младших школьников, учитывая их природную склонность к игре и любознательность. Монотонные упражнения, необходимые для автоматизации учебных навыков, могут быстро утомлять детей и снижать мотивацию, поэтому включение игровых элементов в учебный процесс позволяет сделать его более увлекательным и продуктивным.

Игровые задания создают атмосферу приключения, вовлекают учащихся и стимулируют их активное участие. Дети охотно примеряют роли сказочных персонажей, что превращает процесс обучения в захватывающее взаимодействие, способствующее лучшему усвоению материала. Такой подход не только повышает интерес к уроку, но и улучшает образовательные результаты, делая учебную деятельность более продуктивной [83].

Контроль на уроках русского языка необходим для оценки усвоения знаний и навыков, а также общего уровня языкового развития. Его цель — своевременно выявлять темпы и качество освоения материала, что позволяет корректировать образовательный процесс для достижения оптимальных результатов.

Через контроль можно провести диагностику уровня сформированности умений и знаний учеников, что является необходимым для корректировки образовательного процесса. Также контроль помогает выявить сильные и слабые стороны в обучении, что способствует более точному индивидуальному подходу к каждому учащемуся [87].

Кроме того, контроль имеет значительное значение для формирования у учеников ответственного отношения к учебному процессу. Он учит детей осознавать важность регулярного и качественного выполнения учебных заданий, а также способствует развитию самоконтроля и самооценки. Результаты контроля должны мотивировать детей к дальнейшему совершенствованию своих знаний и умений, стимулировать их к постоянному росту и самосовершенствованию [61].

Важнейшим инструментом контроля на уроках русского языка является устный опрос, который может быть проведен в различных формах: фронтальной или индивидуальной. Контроль знаний используется не только для их оценки, но и для развития экспериментальных умений учащихся. Эффективность устной проверки возрастает, если она направлена

на осмысленное восприятие материала, оценку творческой активности и способности к рассуждениям. Индивидуальный устный опрос позволяет педагогу определить глубину усвоения знаний, умение рассуждать и делать выводы, а также оценить уровень монологической речи, что важно для развития языковой компетенции. Письменные работы также играют значимую роль в образовательном процессе, поскольку позволяют за короткое время оценить знания большого числа учащихся. На уроках русского языка в начальной школе используются различные формы письменных заданий: контрольные работы, тесты, диктанты, эссе, рефераты. Эти методы помогают не только проверять уровень сформированности языковой компетенции, но и своевременно корректировать обучение.

Применение нетрадиционных форм занятий, таких как урок-зачёт, эффективно способствует развитию языковой компетенции. Этот подход позволяет учителю индивидуализировать задания на основе предыдущих контрольных мероприятий, что обеспечивает точную оценку уровня знаний, выявление сильных и слабых сторон учащихся. Урок-зачёт не только укрепляет языковые навыки, но и развивает самостоятельность, ответственность и уверенность [69].

Самостоятельная работа, особенно творческого характера, играет важную роль в формировании языковой компетенции у младших школьников. Она способствует усвоению теоретического материала, развивает креативное мышление, навыки самовыражения и поиск нестандартных решений.

Контрольная работа является важным этапом образовательного процесса, позволяя оценить результаты усвоения материала по конкретной теме или разделу, а также определить степень успешности применения знаний учащимися [6].

Домашние работы дополняют этот процесс, способствуя закреплению и систематизации изученного материала. Индивидуальные задания, включающие творческие элементы, помогают учащимся углубить языковую компетенцию и развить навыки самостоятельного обучения [51].

Инновационные методы развития языковых компетенций у младших школьников-билингвов обладают рядом преимуществ, которые делают процесс обучения более увлекательным и результативным. Они обеспечивают наглядность, улучшая восприятие и визуализацию информации, информативность, предоставляя разнообразный материал для глубокого изучения, и интерактивность, стимулируя активное участие учащихся в учебном процессе. Кроме того, такие методы оптимизируют обучение, экономя время для педагогов и учеников, и способствуют реализации дифференцированного подхода, позволяя учитывать индивидуальные особенности учащихся и адаптировать материал к их уровню подготовки [87].

По мнению Г. К. Селевко: «... игры следует отнести к существенной части языковой программы, а не к развлекательной деятельности. Игра – диагностический инструмент для учителя, позволяющий определить наиболее трудные моменты в формировании языковой компетенции, степень усвоения материала, и, стало быть, предпринять все меры по их ликвидации» [83].

Творческое обучение занимает важное место в образовательном процессе младших школьников. Творчество можно рассматривать как созидательный процесс, который приводит к появлению новых идей и ценностей. По мнению П. Торренса, творчество включает несколько этапов: осознание существующих проблем, нехватки знаний или противоречий; их фиксацию; поиск возможных решений; выдвижение гипотез; а затем формулирование и представление итогового результата.

Таким образом, творчество охватывает не только генерацию новых идей, но и систематический процесс анализа проблем, определения их причин и разработки эффективных решений. Это способствует развитию у учащихся как критического, так и творческого мышления, что является важным аспектом их интеллектуального роста [51].

В интерпретации Х. Гейвина творчество связано не только с генерацией новых идей, но и с упорной работой, направленной на решение сложных задач. Это процесс, который включает в себя необходимость преодоления трудностей и поиска инновационных решений, что делает результативность творчества важным аспектом в различных сферах деятельности [33].

Для успешного применения творческих технологий в системе школьного обучения детей-билингвов необходимо учитывать их уникальные образовательные и когнитивные особенности, связанные с владением двумя языковыми системами. Это требует разработки и внедрения целенаправленных подходов, которые способствуют развитию языковых компетенций и познавательной активности учащихся.

Учебная среда должна учитывать билингвальный контекст, способствовать интеграции обеих языковых систем и обеспечивать комфортные условия для выражения мыслей как на изучаемом, так и на родном языке. Использование творческих технологий, таких как игровые упражнения, мультимедийные презентации, художественные проекты и театрализованные постановки, позволяет вовлечь учащихся в образовательный процесс и сделать обучение увлекательным.

Творческие технологии должны быть адаптированы к различным уровням языковой подготовки. Задания должны учитывать уровень владения языком, индивидуальные интересы и способности учащихся. Например, для начального уровня можно использовать игровые упражнения с визуальными подсказками, а для более продвинутых учеников – задания,

требующие аналитического мышления и творчества, такие как создание историй или эссе.

Для успешного применения творческих технологий важно активизировать креативный потенциал детей. Это достигается за счёт поощрения их самостоятельности, инициативности и способности искать нестандартные решения. Важно включать в творческие задания элементы культуры обоих языков, что способствует формированию межкультурной компетенции. Например, дети могут создавать проекты, сравнивающие традиции и обычаи, характерные для их родного языка и русского, что помогает укрепить связь между двумя культурными системами.

Технологии, такие как интерактивные доски, компьютерные программы, приложения для изучения языка, видео и аудио материалы, играют ключевую роль в применении творческих подходов. Они помогают визуализировать материал, делают его более доступным и стимулируют активное участие учащихся в образовательном процессе. Применение творческих технологий должно быть направлено на развитие у детей интереса к обучению и уверенности в своих возможностях. Положительная обратная связь, поддержка педагогов и успехи в выполнении заданий способствуют созданию у детей положительного отношения к обучению и повышают их мотивацию.

На уроках русского языка обеспечивается успешное развитие языковой компетенции учащихся через применение разнообразных методов и заданий, направленных на всестороннюю работу с языковым материалом. Такой подход позволяет создать оптимальные условия для овладения языковыми навыками и формированию устойчивых речевых умений.

Результативная организация учебного процесса включает использование как традиционных, так и инновационных методов обучения, таких как игровые технологии, проектная деятельность, интерактивные задания и междисциплинарные подходы. Это способствует углублённому

пониманию языка, его структуры и функциональных возможностей, а также формированию навыков использования языка в различных коммуникативных ситуациях. Кроме того, систематическая работа с языковым материалом – от изучения лексики и грамматики до развития навыков устной и письменной речи – способствует интеграции знаний, их осознанному применению и повышению уровня самостоятельности учащихся. Разнообразие форм и методов обучения стимулирует познавательный интерес, развивает креативное мышление и формирует положительную мотивацию, что в совокупности обеспечивает качественное и комплексное овладение русским языком учащихся-билингвов.

Выводы по главе 1

Изучение билингвизма имеет долгую и разнообразную историю, начиная с древних цивилизаций, где двуязычие было обычным явлением. В разные исторические эпохи двуязычие рассматривалось с различных точек зрения, что отражает изменения в социальных, культурных и политических контекстах. Например, в античные времена двуязычие могло быть связано с торговлей и дипломатией, в то время как в средние века оно часто возникало в результате миграции и завоеваний. Эти исторические примеры подчеркивают, что билингвизм всегда был важным аспектом человеческого общения и взаимодействия.

XIX век стал поворотным моментом в исследовании билингвизма, когда ученые начали систематически изучать это явление. Исследования сосредоточились на влиянии двуязычия на языковую структуру, когнитивные процессы и социальные аспекты, что открыло новые горизонты для понимания взаимодействия между языками.

Психолингвистические исследования показали, что двуязычные люди могут обладать когнитивными преимуществами, такими как улучшенные навыки решения проблем и гибкость мышления. Эти открытия

способствовали переосмыслению роли билингвизма в образовании и личностном развитии.

В образовании практикующие учителя испытывают трудности при организации учебной деятельности младших школьников в условиях двуязычия. Анализ психолого-педагогической и методической литературы показывает, что качественное двуязычное обучение требует учета психолого-педагогических особенностей, применения современных технологий и учета индивидуальных различий. Данный процесс способствует не только языковому развитию, но и когнитивным и личностным достижениям детей, развитию памяти, внимания, логического и креативного мышления. Практические аспекты этой проблемы охватывают подходы к обучению, методики, используемые педагогические технологии и организацию учебной деятельности в двуязычной среде.

В исследовании выявлен комплекс педагогических условий по развитию языковых компетенций младших школьников-билингвов в контексте их учебной деятельности. Уроки русского языка, основанные на разнообразных методах и заданиях, ориентированных на систематическую работу с языковым материалом, обеспечивают необходимые условия для результативного развития языковых навыков и высокого уровня владения языком.

Первая глава демонстрирует, что изучение билингвизма представляет собой многогранный и динамичный процесс, который продолжает эволюционировать в ответ на изменения в обществе и науке. Понимание билингвизма как ресурса, а не проблемы, открывает новые возможности для исследований и практики в области языкового образования и социокультурных взаимодействий. Это также подчеркивает важность организации учебной деятельности младших школьников в двуязычной среде при определенных педагогических условиях, соблюдая которые развиваются языковые компетенции на уроках русского языка.

ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ

2.1 Ход экспериментальной работы. Характеристика используемых методик

Наше исследование проводилось на базе одной из школ города Костанай Республики Казахстан. В исследовании принимали участие 42 учащихся третьих классов, 5 педагогов и родители.

Цель экспериментальной работы: внедрить комплекс педагогических условий, способствующий развитию языковых компетенций на уроках русского языка у младших школьников-билингвов и проверить его результативность.

Задачи исследования:

1. Сформировать выборку испытуемых путем изучения социальных паспортов третьих классов, личных дел учащихся.
2. Подобрать диагностические методики, направленные на определение уровня развития языковых компетенций младших школьников на уроках русского языка в условиях двуязычия.
3. Провести диагностику уровня развития языковых компетенций младших школьников на уроках русского языка в условиях двуязычия, обработать и интерпретировать полученные результаты.
4. Разработать комплекс педагогических условий, способствующих развитию языковых компетенций на уроках русского языка у младших школьников-билингвов и внедрить его в учебный процесс.
5. Провести повторную диагностику в результате внедрения разработанного комплекса.

6. Обработать и интерпретировать результаты контрольного эксперимента.

Наше исследование состояло из следующих этапов.

На первом этапе (январь 2022 – май 2023) была определена база исследования, сформирована выборка, выявлен первоначальный уровень развития языковой компетентности младших школьников-билингвов.

На втором этапе (сентябрь 2023) проведен констатирующий эксперимент, уточнены содержание формирующего этапа работы.

На третьем этапе (сентябрь 2023 – май 2024) в учебную деятельность уроков русского языка был внедрен комплекс педагогических условий, способствующий развитию языковых компетенций.

На четвертом этапе (май 2024 – июнь 2024) проводился контрольный этап эксперимента.

На пятом этапе (июнь 2024 – декабрь 2024) проводилась работа по анализу, систематизации и обобщению полученных данных, формирование выводов и заключения, оформление результатов исследования.

В основу выборки используемых методик в нашем исследовании положен принцип комплексности психологического исследования и психодиагностический принцип. Методики надежны, валидны и хорошо зарекомендовали себя на практике. Методики предназначены для учащихся начального уровня общего образования общеобразовательных школ.

Модифицированная анкета для оценки уровня школьной мотивации Н. Г. Лускановой [63] (Приложение А). Ученикам 3 классов предлагается анкета из 10 вопросов. Ответы учеников проверяются по ключу. Выявляется 5 уровней школьной мотивации, первый уровень – высокий уровень школьной мотивации, пятый уровень – говорит о негативном отношении к школе и школьной дезадаптации.

Подборки методик для диагностики уровня сформированности языковых компетенций младших школьников на уроках русского языка

включает разнообразные подходы для оценки знаний, умений и навыков. Эти методики позволяют оценить грамотность, речевые способности, лексический и грамматический уровень.

Для диагностики грамматического уровня языковой компетенции нами была применена методика Т. А. Фотековой «Исследование грамматического строя речи» [94]. Благодаря этой методике выявляются способности правильно строить предложения, выделять главные и второстепенные члены предложений, согласовывать существительные и прилагательные в роде, числе и падеже, ключевой показатель развития грамматической компетенции учащихся, демонстрирующий их умение применять синтаксические и морфологические нормы языка.

Для диагностики морфологического направления языковой компетентности применялась методика Т. В. Богуш «Диагностика сформированности морфологических понятий» [14]. Выявлялись способности различать и выделять морфемы в слове, находить однокоренные слова и образовывать новые слова от заданного, анализировались морфологической структуры языка. Это позволило оценить уровень развития учащимися навыков работы с морфемной структурой, а также их умение активно использовать словообразовательные процессы в речи.

Для диагностики лексической направленности языковой компетенции нами была применена методика Р. И. Лалаевой «Исследование лексического запаса младшего школьника» [61]. Методика помогла выявить способности подбирать к слову синонимы и антонимы, выбирать слово с необходимой стилистической окраской в зависимости от контекста, демонстрирует умение учащихся правильно варьировать лексику в зависимости от ситуации общения и коммуникативных целей.

Диагностические задания для оценки уровня сформированности грамматического направления языковой компетенции позволяют

определить степень овладения грамматическими правилами, навыками их применения на практике и выявить проблемные зоны, требующие дальнейшей работы.

Задания на проверку знаний грамматических категорий:

- распознавание частей речи и их грамматических характеристик (например, род, число, падеж);
- анализ грамматической функции слов в предложении;
- распределение слов по группам в зависимости от грамматических признаков.

Задания на формообразование:

- образование форм существительных, прилагательных, глаголов (например, склонение существительных, спряжение глаголов);
- преобразование словоформ в соответствии с контекстом (например, изменение рода или числа).

Задания на словообразование:

- образование новых слов с использованием суффиксов, префиксов или окончаний;
- распознавание словообразовательных цепочек и определение базового слова.

Задания на согласование и управление:

- упражнения на согласование существительных с прилагательными, местоимениями, числительными;
- задания на правильное использование предлогов и управление глаголов.

Работа с текстом:

- восстановление текста с пропущенными грамматическими формами;
- анализ грамматической структуры предложений в текстах;
- исправление грамматических ошибок в тексте.

Формы проведения диагностики:

- 1) тесты, включающие задания с выбором правильного ответа, установлением соответствий или заполнением пропусков;
- 2) письменные работы: диктанты, изложение, сочинения с акцентом на использование грамматически правильных конструкций;
- 3) устные задания, например, диалоги, пересказ текста с соблюдением грамматических норм;
- 4) практические задания – задания на редактирование текста или составление предложений с использованием заданных грамматических конструкций.

Диагностические задания позволяют не только оценить текущий уровень грамматической компетенции, но и выявить трудности, с которыми сталкиваются учащиеся. На основе результатов диагностики педагог может скорректировать образовательный процесс, усилить акцент на проблемных аспектах грамматики и предложить индивидуализированные подходы к обучению.

Примеры диагностических заданий.

Укажите правильную форму существительного в предложении. На столе лежало несколько (книга, книг, книгах).

Составьте предложение, согласовав слова. Большой (дом) стоял на (высокий) холм.

Дополните текст, вставив подходящие по смыслу формы слов. Утром (веселый) дети вышли из (дом).

Таким образом, грамотно составленные диагностические задания являются важным инструментом оценки уровня грамматической компетенции, способствуя как выявлению пробелов, так и оптимизации дальнейшего обучения.

Эти задания обеспечивают комплексную диагностику грамматических умений, позволяя оценить, как механическое

воспроизведение правил, так и осознанное их использование в практических контекстах.

Диагностические задания для оценки уровня развития морфологического направления языковой компетенции предполагает выявление уровня знаний учащихся о частях речи, их грамматических признаках, умения формировать и использовать словоформы, а также осознанного применения грамматических правил. Диагностические задания направлены на проверку способности учащихся анализировать морфологические явления, выявлять их особенности и правильно использовать в устной и письменной речи.

Типы диагностических заданий:

- задания на классификацию частей речи – определение частей речи по их грамматическим признакам, распределение слов из текста по частям речи, выделение самостоятельных и служебных частей речи;
- формообразовательные задания – образование форм слова (склонение существительных, спряжение глаголов), изменение слов по числу, роду и падежу, преобразование глагольных форм по времени, виду;
- словообразовательные задания – образование новых слов с использованием приставок, суффиксов и окончаний, разбор словообразовательной цепочки и выделение основы слова, анализ значения слов, образованных с помощью словообразовательных средств;
- анализ морфологических особенностей текста – выделение частей речи и определение их грамматических характеристик в тексте, составление морфологического разбора слов (по предложенной схеме), указание роли отдельных морфологических элементов в структуре текста;
- задания на согласование – согласование существительных с прилагательными, местоимениями, выбор правильных форм слов для согласования в предложении;

– работа с текстами – вставка пропущенных словоформ в текст, исправление грамматических ошибок в тексте, анализ текста на соответствие нормам морфологии.

Формы проведения диагностики:

1) тестовые задания: задания с выбором правильного ответа, задания на установление соответствий между словом и его характеристиками, задания на заполнение пропусков правильными словоформами;

2) письменные работы: диктанты с акцентом на грамматическое оформление, изложения, требующие соблюдения морфологических норм, анализ текста с выполнением морфологических разборов;

3) устные задания: пересказ текста с акцентом на правильное использование грамматических форм, составление предложений с заданными словами, диалогические упражнения с использованием различных частей речи.

Диагностические задания помогают выявить уровень овладения учащимися ключевыми морфологическими категориями и их способность применять эти знания в речи.

Примеры диагностических заданий.

Определите часть речи каждого слова в предложении. На лесной опушке гуляли ребята с учителем.

Образуйте нужную форму слова. Книга лежит на (стол). В лесу появилось много (гриб).

Проведите морфологический разбор. Слова для анализа: большая, красиво, бегу.

Составьте предложения, используя слова в указанных формах. Радостный (в творительном падеже), бежать (в прошедшем времени).

Диагностические задания, направленные на оценку уровня развития лексического направления языковой компетенции, являются важной частью

диагностики языковых навыков учащихся. Они включают проверку объёма словарного запаса, способности использовать слова в различных контекстах, умения понимать многозначные слова, различать синонимы, антонимы и фразеологизмы, а также уровень освоения стилей речи.

Типы диагностических заданий:

– задания на проверку объёма словарного запаса: учащиеся должны перечислить слова, относящиеся к заданной теме (например, «Природа», «Школа»), составление лексического поля, например, объединение слов, связанных общей семантикой (например, слова, связанные с осенью);

– задания на использование слов в контексте: составление предложений с использованием заданных слов, чтобы оценить точность их употребления, вставка пропущенных слов в текст на основе контекста;

– задания на работу с многозначными словами – указание всех возможных значений многозначного слова, использование одного и того же слова в разных значениях;

– задания на синонимию и антонимию: подборка синонимов к заданным словам с последующим объяснением различий в их значениях, подборка антонимов с указанием противоположных по значению слов и их использование в предложениях;

– задания на работу с фразеологизмами: объяснение их значений, составление предложений с заданными фразеологическими оборотами;

– задания на стилистическую окраску лексики: распределение слов на группы по стилистической принадлежности (например, книжная, разговорная, нейтральная), устранение стилистических несоответствий в тексте.

Формы проведения диагностики:

– тестовые задания: выбор правильного значения слова из нескольких вариантов, подбор слов для завершения предложений;

- письменные задания: составление текстов или предложений с использованием заданной лексики, редактирование текста с исправлением ошибок в употреблении слов;
- устные задания: устное объяснение значений слов, составление диалогов с использованием предложенной лексики;
- игровые формы: лексические игры, такие как «Ассоциации», «Угадай слово», «Найди лишнее».

Примеры диагностических заданий.

Подберите синонимы к слову «большой» и объясните, в каких ситуациях их можно использовать: (огромный, крупный, значительный, колоссальный).

Используйте в предложениях слово «ключ» в разных значениях: (ключ к двери, ключ к разгадке, родниковый ключ).

Дополните текст подходящими по смыслу словами. В саду выросло много ... (яблок, груш).

Объясните значение фразеологизма «бить баклуши» и составьте с ним предложение.

Диагностические задания для оценки лексического аспекта языковой компетенции способствуют глубокому анализу языковых навыков учащихся. Их применение позволяет не только объективно оценить текущий уровень владения лексикой, но и создать условия для дальнейшего целенаправленного развития речевых способностей.

Каждый респондент самостоятельно выполнял пять индивидуальных заданий и упражнений по каждому из трех направлений языковых компетенций. Задания не повторялись, обеспечивая уникальность вариантов для каждого ребёнка. На основе результатов выполнения упражнений оценивался уровень развития грамматического направления языковой компетенции.

2.2 Разработка и внедрение на уроках русского языка комплекса педагогических условий по развитию языковых компетенций у младших школьников в условиях двуязычия

Проанализировав психолого-педагогическую и методическую литературу, сделав выборку диагностических методик, проверив уровень развития языковых компетенций учащихся-билингвов на констатирующем этапе эксперимента, пришли к выводу, что уровень развития языковых компетенций учащихся-билингвов низкий. Эти данные обосновали необходимость формирующего этапа исследования, в рамках которого был разработан и внедрён комплекс педагогических условий для развития языковой компетенции при изучении самостоятельных частей речи (существительное, прилагательное, глагол и др.) на уроках русского языка. Для оценки результативности этих условий формирующий этап проводился в экспериментальной группе, а работа осуществлялась в рамках урочной деятельности.

Цель формирующего этапа исследования заключалась в разработке, внедрении и апробации комплекса педагогических условий, способствующих развитию языковой компетенции младших школьников при изучении частей речи на уроках русского языка.

Для достижения этой цели были поставлены задачи: разработать педагогические условия, способствующие развитию языковой компетенции, и внедрить их в образовательный процесс.

На основе анализа теоретической литературы и актуальной педагогической практики учителей начальных классов сформулированы следующие педагогические условия.

1. В контексте организации учебного процесса важно обеспечить использование разнообразных материалов, отражающих различные аспекты

темы, связанной с самостоятельными частями речи. Включение таких материалов ориентировано на содержание изучаемой темы, а также на цели и задачи урока. Это позволяет не только раскрыть различные грани лексико-грамматической структуры языка, но и обеспечивает учащимся глубокое и многогранное восприятие материала, что способствует лучшему усвоению знаний и навыков.

2. Современная образовательная практика требует активного использования интерактивных и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Такие технологии позволяют разрабатывать и реализовывать практические задания для обучающихся, обеспечивая более динамичное и персонализированное обучение. Использование ИКТ способствует улучшению восприятия материала, делает обучение более увлекательным и доступным, а также повышает уровень вовлеченности учащихся в учебный процесс.

3. Важным аспектом является применение заданий творческого характера, которые ориентированы на самостоятельное словесное и письменное творчество учащихся. Это способствует развитию их креативности, аналитических и исследовательских навыков, что важно для формирования полноценной языковой компетенции. Задания, направленные на развитие творческих способностей, активируют воображение обучающихся и развивают их способность использовать язык в различных контекстах.

4. Для повышения мотивации и заинтересованности обучающихся в учебном процессе важно применять игровые задания, которые включают элементы соревновательности и групповой работы. Такие задания не только способствуют созданию положительного эмоционального фона, но и стимулируют учащихся к активному участию, развитию командных навыков и социального взаимодействия. Игровые методики создают

атмосферу легкости и доступности, что помогает снизить стресс и усиливает процесс обучения, делая его более увлекательным и продуктивным.

5. Систематический мониторинг уровня языковых компетенций учащихся, который не только фиксирует уровень языковых компетенций, но и служит основой для персонализации обучения, позволяя своевременно корректировать образовательные траектории каждого ребенка.

6. Включение родителей в процесс поддержки развития языковых компетенций детей-билингвов. Родители играют ключевую роль в формировании языковых компетенций детей-билингвов, так как именно семейная среда служит основной площадкой для практического применения языков.

Для реализации указанных выше педагогических условий нами был разработан комплекс педагогических условий, включающий в себя систему заданий и упражнений по развитию языковой компетенции у детей-билингвов. Разработанный нами комплекс направляет обучающихся на уроках русского языка на получение богатого языкового опыта в результате ознакомления с разделами «Имя существительное», «Имя прилагательное», «Глагол» и другие путем наработки практических навыков.

Система заданий и упражнений составлена в соответствии с программой РФ «Школа России» по предмету «Русский язык», учебник В.Г. Горецкий, В.П. Канакина «Русский язык 3 класс» и программой РК «Учебная программа по предметам образовательной области «Язык и литература» для 1–4 классов общеобразовательной школы» [88].

Цель: создание системы заданий и упражнений, направленной на поэтапное развитие языковых компетенций младших школьников, учитывающее их возрастные и психологические особенности, а также специфику двуязычной среды.

Задачи:

- 1) обогатить языковой опыт учащихся новыми языковыми средствами;
- 2) формировать умения анализа и интерпретации текстов;
- 3) способствовать развитию языковой интуиции и языкового чутья;
- 4) изучить части речи не только как объект для решения других задач по русскому языку, таких как орфографических, синтаксических или пунктуационных, но на примере практического использования частей речи, их сравнения и выяснения их происхождения увидеть все богатство культуры родного языка, его образность;
- 5) овладение новыми языковыми нормами.

Принципы системы заданий и упражнений по развитию языковых компетенций:

- принцип коммуникативности, то есть задания ориентированы на использование языка в реальных жизненных ситуациях;
- принцип поэтапности – материал организован от простого к сложному, что способствует постепенному усложнению языковых задач;
- принцип межпредметности предполагает включение элементов других учебных дисциплин для обогащения лексического запаса и когнитивных способностей;
- принцип дифференциации – задания адаптируются под уровень подготовки учащихся и их индивидуальные особенности;
- принцип мотивации: задания разработаны таким образом, чтобы вызывать интерес к изучению языка.

Содержание системы заданий и упражнений.

Задания на развитие устной речи (диалоги, ролевые игры, описание картинок).

Упражнения для работы с текстами (чтение, анализ, пересказ, ответы на вопросы).

Лексические и грамматические задания (подбор синонимов, антонимов, работа с морфологией и синтаксисом).

Задания на развитие письменной речи (сочинение текстов, заполнение пропусков, диктанты).

Творческие задания (составление историй, создание проектов).

Задания и упражнения подобраны и разработаны на основе современных педагогических технологий таких как игровая технология, метод проектов, проблемное обучение, информационно-коммуникационные технологии.

Ожидаемые результаты:

- повышение уровня языковой компетенции младших школьников;
- развитие навыков свободного общения на изучаемом языке;
- умение анализировать и интерпретировать тексты;
- повышение интереса к изучению языков.

Одним из ключевых факторов, способствующих успешной организации работы по развитию языковой компетенции у младших школьников, является принцип непрерывности обучения. Этот принцип предполагает, что обучение должно быть организовано таким образом, чтобы развитие языковых навыков шло постепенно и без перерывов. Важно, чтобы каждый урок и каждая тема являлись логическим продолжением предыдущих, создавая тем самым единую последовательность знаний, которая помогает учащимся закреплять и углублять понимание материала.

Работа должна строиться по принципу «от простого к сложному», что соответствует возрастным особенностям младших школьников и позволяет создать оптимальные условия для усвоения знаний. Данный подход предполагает, что учащиеся начинают изучение материала с базовых понятий и понемногу переходят к более сложным вопросам. Это

способствует развитию у детей системного подхода к изучаемому материалу и обеспечивает успешное усвоение знаний.

Для более эффективного усвоения языка важно использовать трехуровневую структуру усвоения знаний, которая включает базовый, реконструктивный и творческий уровни.

Базовый уровень представляет собой начальную ступень формирования языковой компетенции, на которой учащиеся осваивают основы языка: правила, определения, основные характеристики частей речи и их функции. На этом уровне дети знакомятся с базовыми понятиями, которые служат основой для дальнейшего изучения более сложных языковых структур.

Реконструктивный уровень ориентирован на развитие умения применять полученные знания в различных контекстах. Здесь дети начинают использовать их для анализа языковых явлений, структурируют информацию, находят взаимосвязи между элементами языка. Это этап, на котором учащиеся учатся применять свои знания в практических заданиях и задачах, что позволяет им осваивать более сложные языковые конструкции.

Творческий уровень является высшей ступенью в процессе формирования языковой компетенции, на которой дети начинают проявлять креативность в использовании языка. Они учат создавать собственные текстовые и речевые произведения, использовать язык в различных формах коммуникации, включая устное и письменное творчество. На этом уровне учащиеся могут выражать свои мысли, чувства и идеи с помощью различных языковых средств, что развивает их креативное и критическое мышление.

Таким образом, систематическая работа, направленная на развитие языковой компетенции у младших школьников, должна опираться на трехуровневую структуру усвоения знаний, обеспечивая

последовательность и системность в обучении, что способствует более глубокому и всестороннему овладению языковыми навыками.

Для того чтобы языковая компетенция у школьников-билингвов успешно развивалась необходимо:

1) ориентировать обучающихся на конечный продукт их учебной деятельности, соответственно уделяя весомое внимание росту мотивации, культивируя интерес к русскому языку;

2) педагогу необходимо доносить до учеников смысл каждого задания, разбирать его составляющие с тем, чтобы они могли справиться с поставленными задачами и целями. Задача педагога – вывести деятельность школьников на уровень «уметь учиться», где важна самостоятельная работа, самопроверка;

3) умело, динамично организовывать учебную работу обучающихся, использовать групповые формы работы;

4) включать разнообразный материал по темам самостоятельных частей речи в соответствии с целью и задачами урока;

5) предлагать задания, основанные на самостоятельной словесной и письменной работе обучающихся. Использовать интерактивные упражнения, задания творческого, игрового характера.

По теме «Род имен существительных» учащимся-билингвам была предложена карточка с разноуровневыми заданиями.

Цель задания: развить у учащихся навыки определения рода имен существительных и расширить словарный запас.

Инструкция: прочитай слова, которые приведены в заданиях, выполни предложенные задания, запиши ответы в тетрадь.

1. Прочитай слова. Запиши их в три столбика: мужской род, женский род, средний род: кот, школа, окно, тетрадь, слон, платье, книга, карандаш, яблоко, ручка.

2. В каждой цепочке пропущено слово. Подумай, какое слово по смыслу и роду подходит, и запиши его.

Стол – ... – шкаф. (Мужской род)

Луна – ... – комната. (Женский род)

Поле – ... – озеро. (Средний род)

3. Ниже указаны примеры с ошибками в определении рода. Найди ошибки и напиши правильный ответ.

Это красивое книга.

На дороге лежал большое камень.

Маленький облако закрыло солнце.

По теме «Число имен прилагательных» учащимся были предложены упражнения, цель которых развить умение определять число имен прилагательных и их связь с именами существительными.

1. Найди пару. Прочитай слова и соедини подходящие по смыслу существительные и прилагательные. Запиши полученные словосочетания в единственном и во множественном числе.

Существительные: кот, окно, яблоки, машины.

Прилагательные: зеленое, быстрые, пушистый, большое.

Образец: пушистый кот – пушистые коты.

2. Измени число прилагательных и существительных из предложенных словосочетаний. Запиши их в соответствующем числе.

Образец: красивая девочка – красивые девочки.

Синее небо, умный ученик, красивые цветы

3. Найди ошибки. В следующих предложениях допущены ошибки в согласовании прилагательных с существительными по числу. Найди и исправь их.

Большие яблоко упало с дерева.

На улице стояли красивый машины.

Я люблю теплый летние дни.

4. Составь 3 предложения с именами прилагательными в единственном числе и 3 предложения – во множественном числе. Используй слова:

Новый, старый, яркий, вкусный, холодный, громкий.

Образец: На столе лежит новый учебник (ед.ч.). На деревьях появились новые листья (мн.ч.).

5. Творческая задача. Представь, что ты художник. Опиши картину, на которой изображен зимний лес. Постарайся использовать как можно больше прилагательных в единственном и множественном числе.

Таким образом, в процессе проведения уроков с использованием комплекса педагогических условий, включающих в себя систему заданий и упражнений, направленных на развитие языковых компетенций, был отмечен повышенный интерес со стороны младших школьников к заданиям, в которых использовался интерактивный, творческий, игровой материал. Это приводит к возникновению на занятиях легкой, творческой атмосферы, которая способствует ненавязчивому, но более крепкому усвоению знаний. Об этом позволяет говорить активное включение детей в деятельность по выполнению упражнений, придумыванию эссе, небылиц, сказок, сочинений, сценок, участие в игровых учебных ситуациях. Младшие школьники стали лучше понимать какая роль отводится самостоятельным частям речи в русском языке. Более того, у младших школьников было сформировано более сознательное отношение к богатству родного языка. Можно предположить, что формирующий этап исследования дал положительный результат.

Выводы по главе 2

В результате анализа и апробации методик, направленных на организацию учебной деятельности, включающую в себя развитие

языковых компетенций младших школьников в условиях двуязычия установлено следующее.

Экспериментальная работа продемонстрировала, что развитие языковых компетенций младших школьников-билингвов возможно при создании специальных педагогических условий.

Разработан и внедрен комплекс педагогических условий на уроках русского языка, основанный на принципах интеграции, межкультурного подхода и коммуникативно-ориентированного обучения. Он позволил устранить языковую интерференцию, активизировать использование русского языка в различных ситуациях и сформировать у учеников устойчивую языковую мотивацию.

В основу комплекса педагогических условий вошла разработанная нами система заданий и упражнений, которая включает в себя игровые, творческие и проблемные задачи. Успешно внедрена в образовательный процесс на уроках русского языка. Она способствовала систематическому развитию всех компонентов языковой компетенции. Практическое применение комплекса педагогических условий показало, что задания и упражнения, входящие в него, помогают младшим школьникам легче усваивать материал и укреплять свои навыки в русском языке.

В ходе экспериментальной работы были выявлены ключевые условия, обеспечивающие успешность внедрения комплекса упражнений: активное использование игровых и интерактивных форм обучения, систематический мониторинг уровня языковых компетенций учащихся, включение родителей в процесс поддержки развития языковых компетенций детей-билингвов.

ГЛАВА 3. АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ

3.1 Анализ результатов констатирующего этапа экспериментальной работы

Проанализировав социальные паспорта, личные дела учащихся третьих классов, была составлена выборка испытуемых. В исследовании приняли участие 42 учащихся-билингва в возрасте 8–9 лет. Национальный состав испытуемых представлен на рисунке 1.

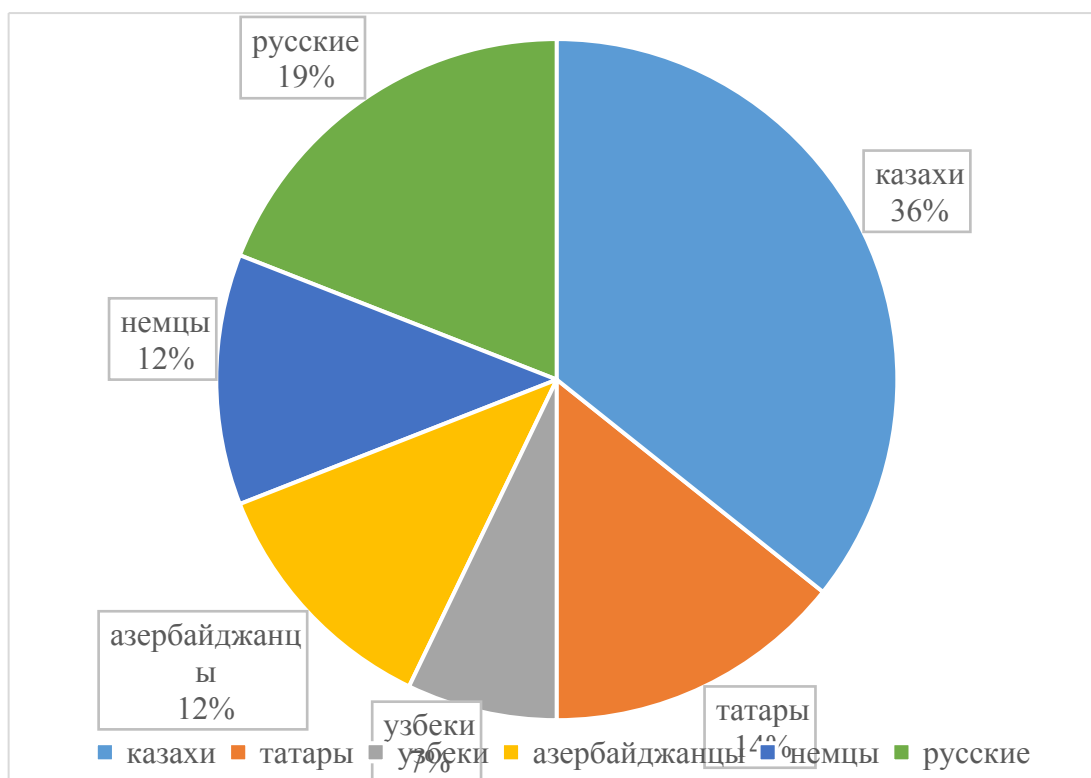


Рисунок 1 – Национальный состав учащихся 3 классов

Все испытуемые были распределены на две группы: экспериментальная группа, включающая учащихся 3 «А» и 3 «В» классов, состояла из 21 ученика, в то время как контрольная группа, состоящая из учеников 3 «Б» и 3 «Г» классов, также насчитывала 21 человека.

Способ формирования выборки и ее разбиение на группы является формальным, поскольку группы были сформированы на основе учеников определенных классов. В экспериментальную группу (ЭГ) были включены учащиеся 3 «А» и 3 «В» классов, состоящие из 11 мальчиков и 10 девочек в возрасте 8-9 лет. В контрольную группу вошли учащиеся 3 «Б» и 3 «Г» классов, состоящие из 9 мальчиков и 12 девочек, также в возрасте 8-9 лет. Все дети из обеих групп происходят из благополучных семей. Из 21 ребенка экспериментальной группы 18 воспитываются в полных семьях, в контрольной группе из 21 ребенка 19 детей воспитываются также в полных семьях. Более детальные сведения о семейном положении участников были получены из социального паспорта классов и представлены в Приложении В, в таблицах В.1 и В.2, что позволяет более глубоко проанализировать социальные условия и их возможное влияние на результаты исследования.

Все учащиеся в обеих группах являются билингвами. В случае, если родители принадлежат к одному этносу, дети в школе изучают русский язык как неродной, а если в семье есть представитель русской национальности, то ребенок осваивает казахский язык как неродной. В обоих случаях сохраняется ситуация билингвизма, так как дети активно используют два языка в повседневной жизни. Некоторые испытуемые находятся в условиях не просто двуязычия, а многоязычия, когда, например, мать принадлежит одной национальности, а отец — другой. В таких семьях оба родителя стремятся прививать детям культуру и язык своего этноса. В школе же, помимо казахского и русского языков, учащиеся осваивают иностранный язык, что еще более усложняет и углубляет их языковую практику и расширяет горизонты общения в многоязычной среде.

Следующим этапом констатирующего эксперимента стало выявление уровня сформированности универсальных учебных действий, включая оценку уровня школьной мотивации учащихся 3-х классов. Проведенная диагностика позволила определить степень выраженности мотивационных

компонентов учебной деятельности у обучающихся. Результаты диагностики для экспериментальной группы (ЭГ) и контрольной группы (КГ) обобщены и представлены в Приложении Г, в таблицах Г.1 и Г.2, что позволяет провести сравнительный анализ уровня школьной мотивации между группами.

Обобщение данных, полученных в ходе констатирующего исследования, дало возможность выявить основные характеристики уровня школьной мотивации у учащихся 3-х классов экспериментальной и контрольной групп. Анализ собранных данных позволил определить степень выраженности познавательного интереса, учебной активности и эмоционального отношения к процессу обучения. Результаты диагностики представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Диагностика уровня школьной мотивации у учащихся 3 классов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе эксперимента

1 уровень		2 уровень		3 уровень		4 уровень		5 уровень	
ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
2 чел.	1 чел.	5 чел.	3 чел.	2 чел.	4 чел.	12 чел.	13 чел.	0	0
9,5%	5%	24%	14%	9,5%	19%	57%	62%	0%	0%

Результаты диагностики уровня школьной мотивации у учащихся 3-х классов экспериментальной и контрольной групп представлены в графической форме (рисунок 2), что позволяет наглядно сравнить показатели мотивации между группами и оценить их различия.

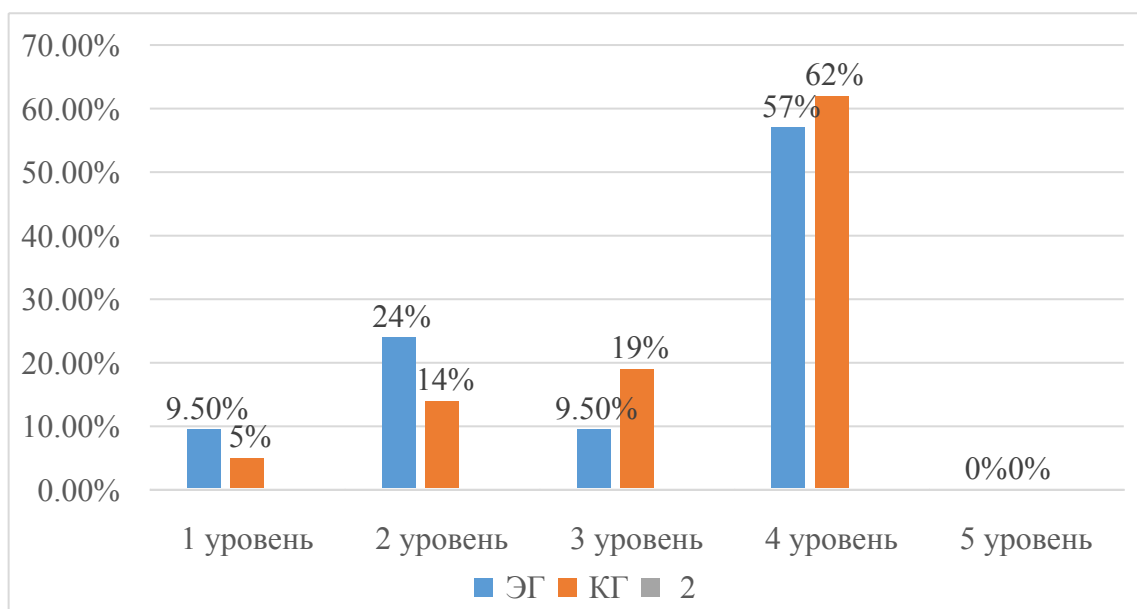


Рисунок 2 – Диагностика уровня школьной мотивации у учащихся 3 классов ЭГ и КГ

Исходя из данных представленных в таблицах, можно сделать вывод о том, что в экспериментальной и контрольной группах в наибольшей степени преобладает 4 уровень. Дети данной категории характеризуются низкой мотивацией к учебной деятельности, что проявляется в нежелании посещать школу и склонности пропускать занятия. Во время уроков они часто отвлекаются на посторонние занятия, включая игры, и испытывают значительные трудности в учебной деятельности. Их состояние можно описать как неустойчивая адаптация к школьной среде.

При проведении диагностики уровня развития языковой компетенции младшим школьникам-билингвам были предложены тестовые задания по трем направлениям языковой компетенции. Задания не повторялись, выполнялись самостоятельно.

Диагностическое задание по грамматике выявило значительные затруднения у учащихся. Наибольшие сложности вызвали задания на раскрытие скобок и согласование слов. Обучающиеся часто неправильно согласовывали существительные среднего рода с прилагательными, например, писали «синела море» вместо «синее море». Также наблюдались

ошибки в определении рода существительных, например, «большой яблук». Дополнительные трудности вызвали задания на составление словосочетаний с предлогами, где учащиеся часто неверно согласовывали предлоги с существительными, особенно при использовании сложных предлогов. Аналогичные ошибки наблюдались при составлении предложений, где школьники неверно согласовывали слова в роде, числе и падеже.

Диагностические задания по морфологии также показали слабую подготовку учащихся. Особые трудности вызвало определение и подбор однокоренных слов, поскольку учащиеся неправильно выделяли корень в слове. Например, как однокоренные слова они обозначали «водитель» и «водяной». Большинство школьников-билингвов ошибочно выполняли разбор слова по составу, включая суффикс в состав корня. Например, в слове «грибник» учащиеся выделяли корень «грибник» вместо «гриб». Задания на образование новых слов от заданного корня также вызвали затруднения. Обучающиеся часто придумывали несуществующие слова, такие как «волковой» вместо «волчий». В заданиях на создание цепочек однокоренных слов учащиеся включали слова, схожие по звучанию, но с разным корнем, например, объединяли «бочки» и «бабочки» как однокоренные.

В заданиях на знание лексики учащиеся испытывали сложности с подбором синонимов и антонимов. Например, вместо точного синонима к слову «горячий» (например, «жаркий») часто предлагались слова с другим значением, такие как «горький» или «горючий». Кроме того, школьники с трудом справлялись с заданиями на составление предложений с омонимами. Большинство учащихся придумывало предложения только с одним значением слова. Например, слово «ключ» употреблялось исключительно в значении предмета для открывания двери или другого предмета, но ни

один из школьников не использовал его в значении «музыкальный ключ» или «ключ – родник».

Таким образом, результаты диагностики продемонстрировали низкий уровень сформированности языковой компетенции у младших школьников-билингвов. Все три направления языковой компетенции – грамматический, морфологический и лексический – требуют целенаправленной и систематической работы. Полученные данные подтверждают необходимость внедрения формирующих мероприятий на уроках русского языка, направленных на развитие языковых компетенций у учащихся.

Результаты проведенной диагностики уровня развития языковой компетенции у младших школьников-билингвов, обучающихся в экспериментальной группе, представлены в Приложении Д, в таблице Д.1, отражающей данные по каждому аспекту компетенции: грамматическому, морфологическому и лексическому.

Результаты исследования, отражающие исходный уровень сформированности языковой компетенции у младших школьников экспериментальной группы на констатирующем этапе, представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Начальный уровень развития языковой компетенции у учащихся экспериментальной группы на этапе констатирующего эксперимента

Аспекты языковой компетенции	Высокий, %	Средний, %	Низкий, %
Грамматический	28	32	40
Морфологический	20	38	42
Лексический	22	30	48

Указанные данные в процентном соотношении позволяют проанализировать степень развития грамматического, морфологического и лексического аспектов языковой компетенции у детей. Эти результаты дают

возможность выявить ключевые проблемные зоны и определить направления дальнейшей работы в рамках исследования.

Результаты диагностики представлены в графической форме на рисунке 3, что обеспечивает наглядное отображение полученных данных у учащихся экспериментальной группы.

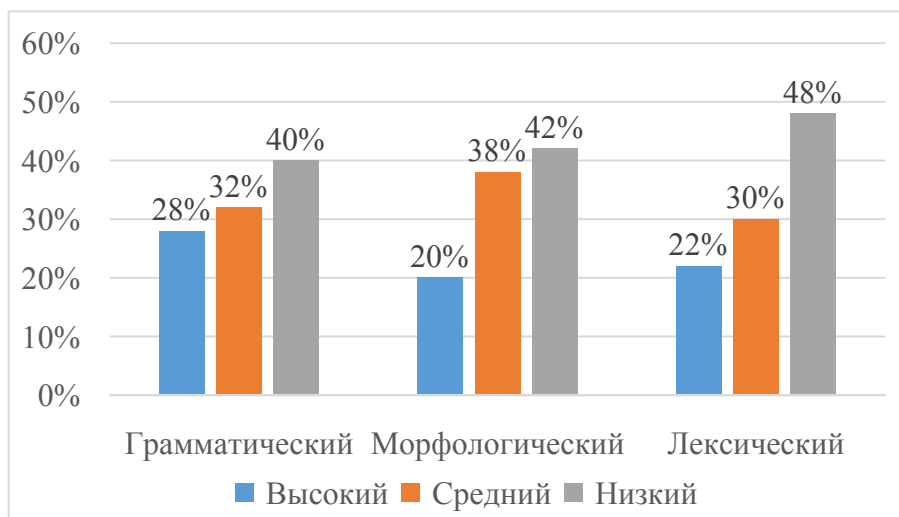


Рисунок 3 – Начальный уровень развития языковой компетенции в экспериментальной группе на констатирующем этапе исследования

Результаты исследования начального уровня развития языковой компетенции в экспериментальной группе, проведенного с использованием трех диагностических методик, показывают, что у большинства учащихся данная компетенция находится на низком уровне. Это свидетельствует о необходимости целенаправленной работы по ее развитию. В то же время данные диагностики уровня сформированности языковой компетенции у младших школьников-билингвов в контрольной группе представлены в Приложении Д, в таблице Д.2, что позволяет провести сравнительный анализ между группами.

Начальный уровень развития языковой компетенции у учащихся контрольной группы на этапе констатирующего исследования отражен в таблице 4 в процентном выражении.

Таблица 4 – Начальный уровень развития языковой компетенции у учащихся контрольной группы на этапе констатирующего эксперимента

Направления языковой компетенции	Высокий, %	Средний, %	Низкий, %
Грамматический	18	30	52
Морфологический	20	26	54
Лексический	18	18	64

Результаты диагностики уровня языковой компетенции в контрольной группе у билингвов 3 класса представлены в графической форме на рисунке 4.

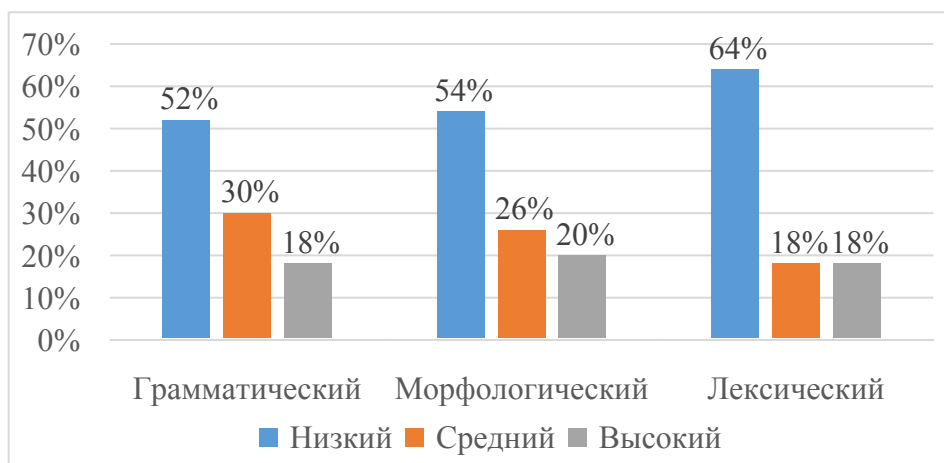


Рисунок 4 – Исходный уровень развития языковой компетенции в контрольной группе на констатирующем этапе исследования

Результаты исследования показали, что в контрольной группе доминирует низкий уровень языковой компетенции. Это свидетельствует о значительных затруднениях в овладении языковыми аспектами, включая грамматический, морфологический и лексический. Такой результат подчеркивает необходимость разработки и внедрения дополнительных педагогических мер, направленных на развитие языковой компетенции обучающихся.

На основе анализа полученных данных, собранных с использованием различных диагностических методик, был рассчитан средний уровень

сформированности языковой компетенции в контрольной и экспериментальной группах.

Таким образом, результаты, полученные на констатирующем этапе эксперимента для экспериментальной и контрольной групп, представлены в обобщенной форме в таблице 5.

Таблица 5 – Уровни развития языковой компетенции у обучающихся на констатирующем этапе

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий	1	5	2	9
Средний	5	24	5	24
Низкий	15	71	14	67
Итого	21	100	21	100

По итогам проведенного исследования было установлено, что у обучающихся как экспериментальной, так и контрольной групп в большинстве случаев преобладает низкий уровень развития языковой компетенции: 71% в экспериментальной группе и 67% в контрольной группе, данные представлены в графической форме на рисунке 5.

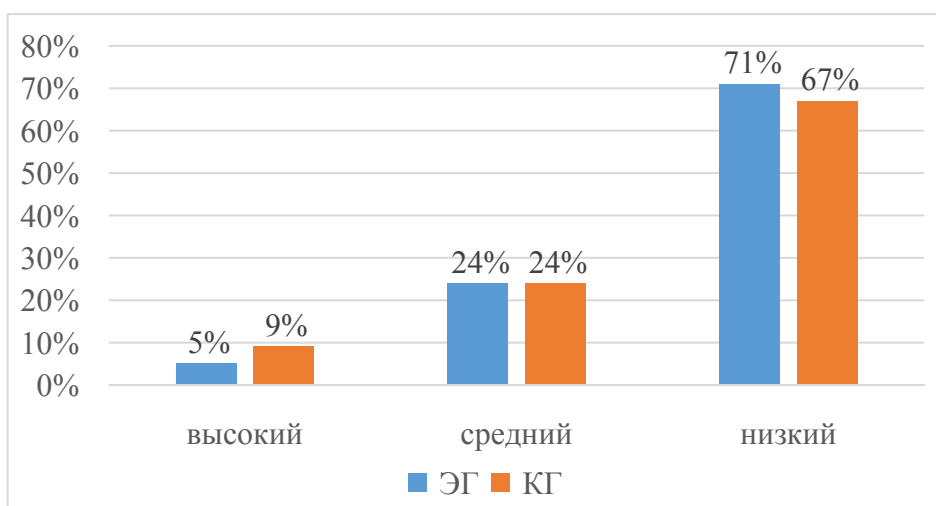


Рисунок 5 – Уровни развития языковой компетенции у обучающихся на констатирующем этапе

Для проведения расчета использовалась статистическая формула хи-квадрат Пирсона, которая позволила проверить наличие статистически значимых различий в уровнях развития языковой компетенции между экспериментальной и контрольной группами на констатирующем этапе эксперимента. Получили значение хи-квадрата Пирсона равный 0,40, он меньше критического значения хи-квадрата Пирсона и равен 5,991, поэтому разница между экспериментальной и контрольной группами статистически незначима. Это означает, что на констатирующем этапе уровни языковой компетенции в группах практически одинаковы.

Исследование подтвердило отсутствие значимых различий в уровнях языковой компетенции между экспериментальной и контрольной группами на констатирующем этапе. Это свидетельствует о схожих исходных условиях в обеих группах и создает основу для последующего анализа эффективности применяемых методов в экспериментальной группе.

Таким образом, результаты диагностики трех аспектов языковой компетенции (грамматический, морфологический, лексический) показали недостаточный (низкий) уровень развития языковой компетенции у детей, что свидетельствует о наличии пробелов в усвоении ключевых языковых навыков, необходимых для успешного владения русским языком. Проведенная диагностика также подтвердила необходимость проведения целенаправленной и систематической формирующей работы, направленной на развитие языковой компетенции обучающихся.

3.2 Анализ результатов контрольного этапа экспериментальной работы

Контрольное исследование было проведено после формирующего этапа исследования, на котором был внедрен в учебную деятельность уроков русского языка разработанный нами комплекс педагогических

условий, включающий систему заданий и упражнений по развитию языковых компетенций учащихся-билингвов. В контрольной диагностике приняли участие 42 учащихся, которые также участвовали в констатирующем эксперименте. Две группы: контрольная и экспериментальная, по 21 человек в каждой.

Провели повторную диагностику оценки уровня школьной мотивации учащихся 3-х классов с использованием модифицированной методики, разработанной Н. Г. Лускановой. Полученные в ходе контрольного исследования данные, помогли выявить основные характеристики уровня школьной мотивации у учащихся 3-х классов экспериментальной и контрольной групп после формирующего этапа исследования. Анализ собранных данных помог определить степень выраженности познавательного интереса, учебной активности и эмоционального отношения к процессу обучения. Результаты диагностики, систематизированные для наглядности и сравнительного анализа, представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Диагностика уровня школьной мотивации у учащихся 3 классов экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе эксперимента

1 уровень		2 уровень		3 уровень		4 уровень		5 уровень	
ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
2 чел.	1 чел.	5 чел.	3 чел.	2 чел.	4 чел.	12 чел.	13 чел.	0	0
35%	15%	31%	22%	26%	21%	8%	42%	0%	0%

Результаты диагностики уровня школьной мотивации у учащихся 3-х классов экспериментальной и контрольной групп представлены в графической форме (рисунок 2).

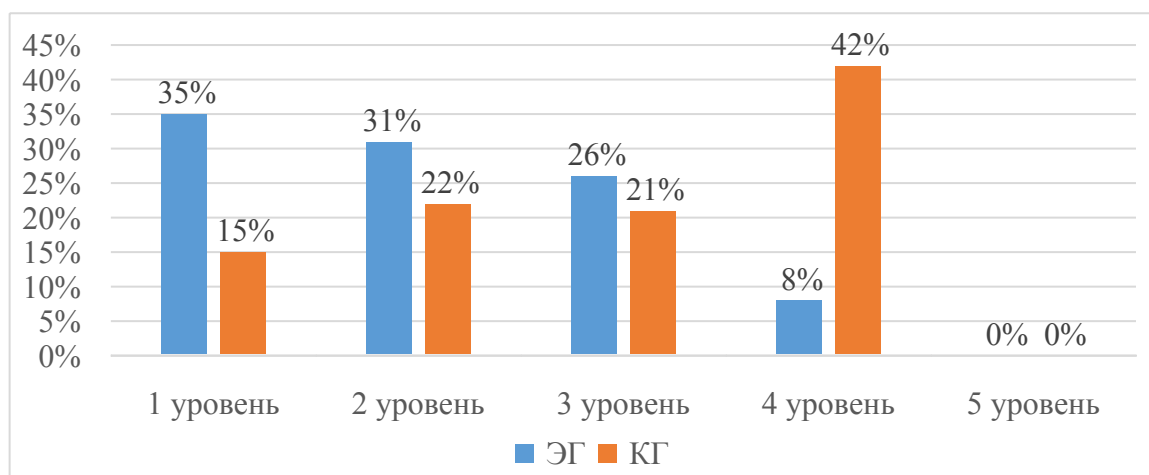


Рисунок 2 – Диагностика уровня школьной мотивации у учащихся 3 классов ЭГ и КГ на контрольном этапе эксперимента

Исходя из данных представленных выше, можно сделать вывод о том, что в экспериментальной группе уровень школьной мотивации значительно повысился. Дети данной категории характеризуются мотивацией выше среднего и высокого уровней. Им нравится ходить в школу, выполнять задания на уроках русского языка, с интересом слушают учителя, принимают активное участие в игровых формах занятий, отмечается повышенный интерес к заданиям нестандартного типа, с применением ИКТ. В контрольной группе также мы наблюдаем незначительное повышение уровня школьной мотивации, которое произошло по ряду естественных причин.

Проводилась повторная диагностика развития языковых компетенций младших школьников-билингвов. Исследованию подверглись три направления языковой компетенции, как и на констатирующем этапе исследования: грамматический, морфологический и лексический. Задания, использованные в контрольной диагностике, были аналогичными тем, что применялись в констатирующем эксперименте, однако варианты заданий были изменены.

Критерии для оценки уровня сформированности языковой компетенции по каждому из аспектов (грамматическому,

морфологическому, лексическому) были сохранены в рамках контрольного исследования с целью обеспечения сопоставимости данных, полученных на различных этапах эксперимента. Эти критерии включали как количественные, так и качественные показатели, отражающие степень усвоения учащимися языковых норм и навыков.

Анализ данных контрольного этапа эксперимента позволил сделать выводы о текущем уровне сформированности языковой компетенции в различных аспектах. В частности, результаты диагностики позволили выявить сильные и слабые стороны учащихся как в отдельности по каждому из направлений, так и в их интеграции. Это дало возможность провести более точную оценку динамики изменений уровня языковой компетенции между экспериментальной и контрольной группами.

Представленные в Приложении Е, в таблицах Е.1 и Е.2, результаты диагностики на контрольном этапе, охватывающие как грамматический, так и морфологический и лексический аспекты, демонстрируют уровень развития языковой компетенции у младших школьников в обеих группах.

Представленные в таблице 7 данные помогают определить, насколько результативно были усвоены языковые нормы и навыки в ходе экспериментальной работы и оценить степень успешности реализованных педагогических подходов.

Таблица 7 – Контрольный уровень сформированности языковой компетенции в экспериментальной группе в процентном соотношении на контрольном этапе исследования

Аспекты языковой компетенции	Низкий, %	Средний, %	Высокий, %
Грамматический	25	35	40
Морфологический	16	36	48
Лексический	10	36	54

Результаты диагностики, представленные в графической форме на рисунке 6, позволяют более наглядно проиллюстрировать распределение уровней развития языковой компетенции среди учащихся экспериментальной группы на контрольном этапе исследования. Графики демонстрируют процентное соотношение детей, достигших различных уровней владения грамматическим, морфологическим и лексическим аспектами, что способствует лучшему восприятию данных и позволяет провести сравнение с результатами предыдущих этапов эксперимента. Такая визуализация результатов облегчает анализ и позволяет сделать более точные выводы о динамике языковой компетенции учащихся.

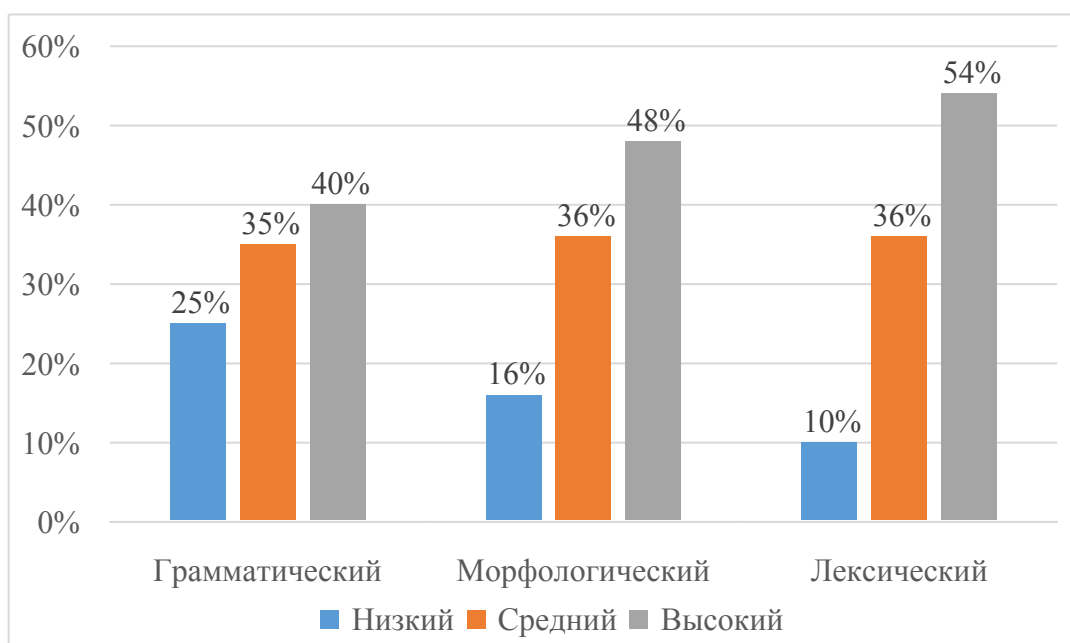


Рисунок 6 – Контрольный уровень развития языковой компетенции в экспериментальной группе на контрольном этапе исследования

Контрольный уровень развития языковой компетенции в контрольной группе на контрольном этапе исследования, представленный в процентном соотношении в таблице 8, позволяет оценить степень усвоения учащимися грамматических, морфологических и лексических норм.

Таблица 8 – Контрольный уровень сформированности языковой компетенции в контрольной группе на контрольном этапе исследования в процентном соотношении

Аспекты языковой компетенции	Низкий, %	Средний, %	Высокий, %
Грамматический	48	30	28
Морфологический	44	26	30
Лексический	48	18	34

Результаты диагностики, представленные в графической форме на рисунке 7, позволяют наглядно отобразить процентное распределение уровней развития языковой компетенции среди учащихся контрольной группы на контрольном этапе исследования.

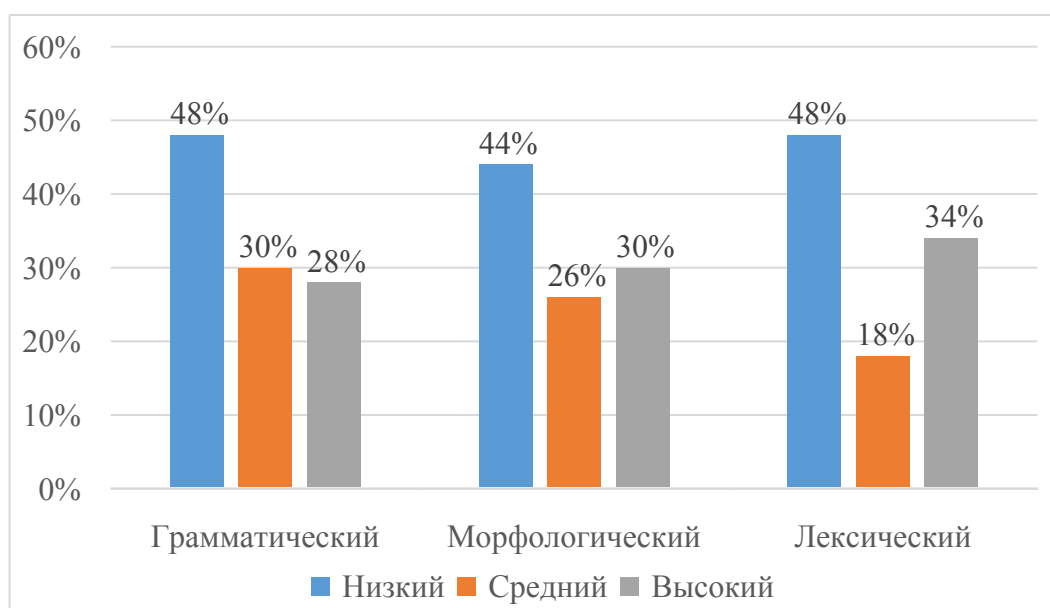


Рисунок 7 – Контрольный уровень развития языковой компетенции в контрольной группе на контрольном этапе исследования

Преобладание низкого уровня языковой компетенции у обучающихся в контрольной группе вновь наблюдается. Эти результаты свидетельствуют о значительном отставании данной группы от экспериментальной в контексте усвоения языковых норм.

Ниже представлена таблица 9, в которой, после анализа полученных результатов по всем использованным методикам, представлен средний уровень сформированности языковой компетенции у обучающихся обеих групп на контрольном этапе. Данные таблицы позволяют провести

сравнительный анализ и оценить динамику развития языковой компетенции в обеих группах.

Таблица 9 – Уровни развития языковой компетенции у младших школьников на контрольном этапе

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	<i>Кол-во</i>	<i>%</i>	<i>Кол-во</i>	<i>%</i>
Высокий	14	67	5	24
Средний	4	20	6	29
Низкий	3	13	10	47
Итого	21	100	21	100

Для проведения расчета также использовали статистическую формулу хи-квадрат Пирсона, которая позволила проверить наличие статистически значимых различий в уровнях развития языковой компетенции между экспериментальной и контрольной группами на контрольном этапе эксперимента. Получили значение хи-квадрата Пирсона равный 8,43, а р-значение стало 0,015, поскольку р-значение меньше 0,05, то разница между экспериментальной и контрольной группами статистически значима. Данные двух этапов эксперимента представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Уровни развития языковой компетенции у младших школьников на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Уровень	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Констатирующий этап		Контрольный этап		Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Кол-во	<i>%</i>	Кол-во	<i>%</i>	Кол-во	<i>%</i>	Кол-во	<i>%</i>
Высокий	1	5	14	67	2	9	5	24
Средний	5	24	4	20	5	24	6	29
Низкий	15	71	3	13	14	67	10	47
Итого	21	100	21	100	21	100	21	100

Исследование подтвердило наличие статистически значимых различий в уровнях языковой компетенции между экспериментальной и контрольной группами на контрольном этапе. Ниже на рисунке 8 представлена диаграмма, которая иллюстрирует изменения уровня языковой компетенции в каждой из групп в ходе эксперимента, что позволяет визуально отразить динамику развития компетенции. Полученные данные показывают, как внедрение и апробация специально разработанного комплекса заданий повлияли на уровень языковой подготовки участников экспериментальной группы.

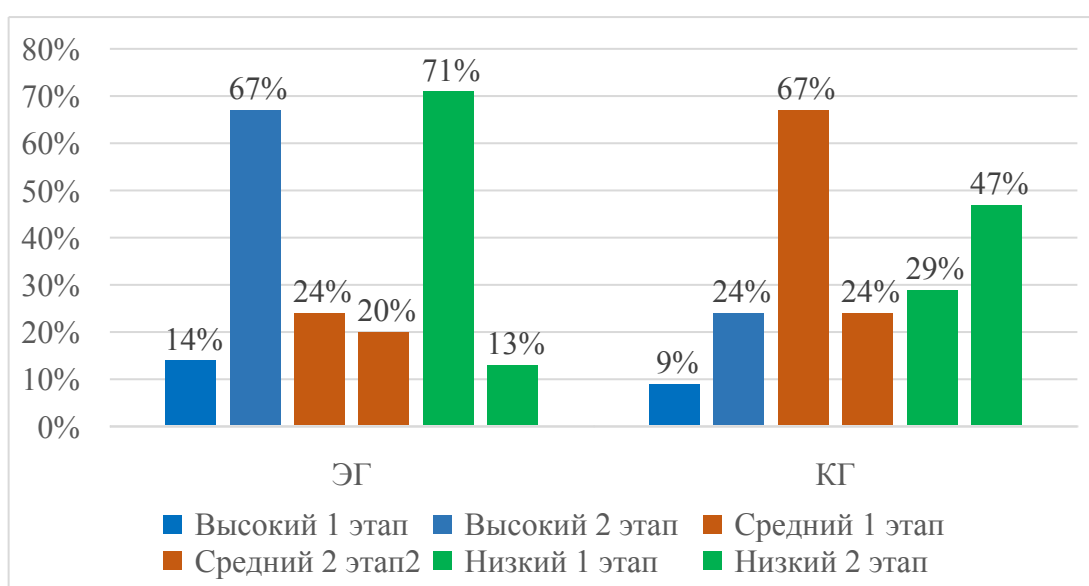


Рисунок 8 – Динамика изменения уровня развития языковой компетенции двух этапов эксперимента

Согласно результатам, представленным на рисунке, за время проведения исследования в экспериментальной группе наблюдается положительная динамика: число обучающихся с высоким уровнем языковой компетенции увеличилось на 62 %, что свидетельствует о значительном прогрессе в усвоении языковых норм. Число учащихся со средним уровнем уменьшилось на 4 %, что также указывает на улучшение их языковой компетенции при том, что количество обучающихся с низким уровнем снизилось на 58 %, что отражает успехи в преодолении пробелов

в знаниях и навыках. Эти изменения подтверждают результативность применяемых методов и подходов в рамках эксперимента, направленных на развитие языковой компетенции учащихся.

Результаты исследования уровня развития языковой компетенции младших школьников экспериментальной группы на контрольном этапе эксперимента демонстрируют существенный прогресс, выражающийся в значительном улучшении показателей языковой компетенции. У большинства учащихся отмечен высокий уровень сформированности грамматического, морфологического и лексического аспектов языковой компетенции, что свидетельствует о качественных изменениях в их языковых навыках. Сравнительный анализ данных, полученных на контрольном этапе, с результатами констатирующего этапа подтверждает положительную динамику, отражающую успешность внедренных педагогических условий и эффективности разработанного комплекса заданий и упражнений. Эти результаты также указывают на значительное повышение способности учащихся применять полученные знания в учебной и повседневной деятельности, что подтверждает достижение целей формирующего этапа эксперимента.

Для контрольной группы результаты динамики позволяют сделать вывод, что у детей из контрольной группы уровень языковой компетенции изменился незначительно, однако все же присутствует положительная динамика. Это свидетельствует о некоторых улучшениях в освоении языковых норм, хотя изменения менее выражены по сравнению с экспериментальной группой.

Такой результат можно объяснить рядом естественных причин. Во-первых, программа обучения в контрольной группе остается единой, что создает определенные условия для стабильного развития языковой компетенции, но также ограничивает возможные инновации в методике преподавания. Во-вторых, цели, которые преследуют педагоги в рамках

программы предмета «Русский язык», остаются неизменными, и основное внимание уделяется развитию языковых компетенций, что, конечно, оказывает влияние на результат. В-третьих, учителя проводят уроки, опираясь на принципы обучения, заложенные в разработанный нами комплекс заданий и упражнений, что может способствовать некоторому улучшению уровня компетенции у детей, однако не вызывает резких изменений в отличие от более целенаправленного подхода, использованного в экспериментальной группе.

Учащиеся экспериментальной группы показали значительные успехи в выполнении грамматических, морфологических и лексических заданий. Они уверенно справились с упражнениями на раскрытие скобок, правильно составили словосочетания с предлогами, а также продемонстрировали высокий уровень усвоения грамматических конструкций и правил.

При морфологическом анализе учащиеся стали лучше определять однокоренные слова, выделять корень и реже путали слова с похожим звучанием, но разными корнями, что свидетельствует о прогрессе в понимании морфологических особенностей языка. Снижение числа ошибок в разборе слов по составу подтверждает положительную динамику в развитии морфологического аспекта языковой компетенции.

В заданиях на подбор синонимов обучающиеся показали расширение словарного запаса и улучшение лексической компетенции, демонстрируя способность учитывать стилистические различия. При работе с антонимами и омонимами учащиеся продемонстрировали способность грамотно анализировать противоположные значения и учитывать многозначность слов.

Результаты указывают на положительное влияние методики на развитие грамматического, морфологического и лексического аспектов языковой компетенции.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило результативность целенаправленной работы по развитию языковой компетенции учащихся на уроках русского языка через комплекс заданий и упражнений различных вариаций, посвященных темам «Имя существительное», «Имя прилагательное», «Глагол» и другие. Полученные результаты свидетельствуют о значительном улучшении уровня развития грамматического, лексического и морфологического аспектов языковой компетенции у обучающихся экспериментальной группы, в то время как в контрольной группе изменения незначительны. Это подтверждает результативность применяемых педагогических условий, реализованных через изучение частей речи, что способствовало улучшению всех компонентов языковой компетенции.

Результаты исследования полностью подтверждают гипотезу, выдвинутую в начале работы, о том, что целенаправленная и систематическая работа по развитию языковой компетенции на уроках русского языка через использование комплексных заданий и упражнений приводит к положительным изменениям в уровне развития языковой компетенции у младших школьников.

Выводы по главе 3

Анализ данных, полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, позволяет сделать следующие выводы. На начальном этапе проведена диагностика уровня языковой компетенции младших школьников-билингвов, разделённых на контрольную и экспериментальную группы. Результаты показали недостаточный уровень языковой компетенции у школьников в двуязычной среде в экспериментальной и контрольной группах.

На формирующем этапе был внедрен разработанный нами комплекс педагогические условия, включающий в себя систему заданий и упражнений, ориентированных на развитие языковой компетенции. Основное внимание уделялось грамматическим, морфологическим и лексическим направлениям. Учебные задания включали анализ текста, разбор слов по составу, подбор однокоренных слов, синонимов и антонимов, а также творческие упражнения, направленные на развитие словарного запаса и навыков построения связных текстов.

Контрольная диагностика зафиксировала значительный динамику у учащихся экспериментальной группы: улучшилась точность грамматического оформления речи, сократилось количество морфологических ошибок, расширился словарный запас. Результаты подтвердили результативность разработанного комплекса педагогических условий для развития языковой компетенции младших школьников-билингвов. Экспериментальные данные подчёркивают значимость интеграции инновационных методик в образовательный процесс для повышения качества языковой подготовки и реализации образовательных стандартов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

История изучения билингвизма берет свое начало в древних цивилизациях, где двуязычие было естественным явлением. В разные эпохи подходы к двуязычию отражали социальные, культурные и политические изменения. Систематическое изучение двуязычия началось в XIX веке, когда ученые сосредоточили внимание на его влиянии на когнитивные процессы, языковую структуру и социальные аспекты. Психолингвистические исследования выявили когнитивные преимущества двуязычных индивидов, такие как гибкость мышления и улучшенные навыки решения задач, что стимулировало переосмысление роли билингвизма в образовании.

В образовательной практике выявлено, что успешная организация учебной деятельности младших школьников в условиях двуязычия требует учета психолого-педагогических особенностей, применения современных технологий и индивидуального подхода. Это способствует языковому развитию учащихся, улучшению памяти, внимания, логического и творческого мышления.

На основе анализа психолого-педагогической литературы был разработан и апробирован комплекс педагогических условий для развития языковых компетенций младших школьников-билингвов. Экспериментальная работа продемонстрировала, что использование комплекса педагогических условий, включающий в себя систему заданий и упражнений, основанный на индивидуально-ориентированных подходах, позволяет развить языковые компетенции и активизировать использование русского языка в различных ситуациях детей-билингвов.

Комплекс педагогических условий, основанный на принципах интеграции, межкультурного подхода и коммуникативно-ориентированного обучения, включает систему игровых, творческих и

проблемных заданий. Внедрение этой системы в учебный процесс способствовало развитию всех компонентов языковой компетенции: лексической, грамматической и коммуникативной. Учащиеся легче усваивали материал и укрепляли навыки владения русским языком.

Диагностика, проведенная на констатирующем этапе эксперимента, выявила низкий уровень языковой компетенции учащихся, особенно в грамматическом, морфологическом и лексическом направлениях. На формирующем этапе был внедрен разработанный комплекс педагогических условий. Учащиеся экспериментальной группы выполняли задания, направленные на практическое применение грамматических правил, морфологический анализ и расширение словарного запаса. Эти задания включали работу с текстами, синтаксический и морфологический разбор, подбор синонимов и антонимов, а также творческие задания.

Контрольный этап эксперимента зафиксировал значительный прогресс у учащихся экспериментальной группы. Отмечена положительная динамика в развитии всех направлений языковой компетенции: точность использования грамматических конструкций, увеличение словарного запаса и улучшение навыков анализа слов.

Таким образом, предложенный комплекс педагогических условий подтвердил свою результативность в образовательной практике. Результаты эксперимента свидетельствуют о значимости определенных педагогических условиях для развития языковой компетенции и повышения качества обучения младших школьников-билингвов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абульханова-Славская К. А. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна : К 100-летию со дня рождения / К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский. – Москва : Наука, 1989. – 243 с. – ISBN 5-02-013315-9
2. Аврорин В. А. Двухязычие и школа / В. А. Авронин // Проблемы двухязычия и многоязычия. – Москва : Наука, 1972. – С. 49–62.
3. Аюпова Л. Л. Основы социалингвистики : учебное пособие / Л. Л. Аюпова, Э. А. Салихова. – 2-е издание, стереотипное. – Москва : Флинта, 2018. – 103 с. – ISBN 978-5-9765-3469-8
4. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский / Сост. М. Ю. Бабанский. – Авт. вступ. ст. Г. Н. Филонов и др. – АПН СССР. – Москва : Педагогика, 1989. – 558 с. – ISBN 5-7155-0174-1
5. Багана Ж. Контактная лингвистика : взаимодействие языков и билингвизм : монография / Ж. Багана, Е. В. Хапилина. – Москва : Флинта, 2010. – 123 с. – ISBN 978-5-9765-0958-0
6. Баранов М. Т. Методика преподавания русского языка: метод. пособие для студентов педагогических институтов / М. Т. Баранов. – Москва : Просвещение, 1990. – 368 с.
7. Баранова И. В. Метасистема освоения курса русского языка как предметной образовательной области / И. В. Баранова, Д. М. Баранов. – Санкт-Петербург : ИОВ РАО, 2006. – 179 с. – ISBN 5-258-00074-5
8. Бейкер К. Основы билингвального образования и билингвизма / К. Бейкер. – Кливленд: Multilingual Matters, 1993. – 432 с. – ISBN 1-85359-211-9.
9. Бертагаев Т. А. Билингвизм и его разновидности в системе употребления / Т. А. Бертагаев // Проблемы двухязычия и многоязычия. – Москва, 1972.

10. Бессараб О. П. Деятельностный подход в формировании языковой компетенции младших школьников / О. П. Бессараб // Лингвистический ежегодник Сибири / под ред. Т. М. Григорьевой. – Красноярск, 2009. – № 1. – С. 114–125.
11. Билингвизм в теории и практике / Под ред. З. У. Блягоза. – Майкоп: Изд-во АГУ, 2004.
12. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения знаний в школе / Д. Н. Богоявленский. – Москва : Наука, 1999. – 347 с.
13. Богоявленский Д. Н. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Н. Богоявленский. – Москва : Просвещение, 1992. – 234 с.
14. Богуш Т. В. Диагностика сформированности морфологических понятий / Т. В. Богуш. – Москва : Просвещение, 1994. – 325 с.
15. Божович Е. Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы / Е. Д. Божович // Вопросы психологии: электрон. научн. журн. – 1997. – №1 URL: <http://www.persev.ru/bibliography/razvitie-yazykovoou-kompetencii-shkolnikovproblemy-i-podhody> (дата обращения: 26.03.2024).
16. Буланова С. Ю. Особенности формирования лингвистической компетенции младших школьников: сб. научных статей по итогам всерос. науч. конф., Санкт-Петербург, 14–15 марта 2007 г. / отв. ред. Т. Г. Рамзаева. – Санкт-Петербург : Издательство САГА, 2007. – 224 с.
17. Булаховский Л. А. Курс русского литературного языка: пособие для филологических факультетов университетов / Л. А. Булаховский. – 4-е изд., перераб. – Москва : Наука, 1999. – 408 с.
18. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка. Хрестоматия по методике русского языка / Ф. И. Буслаев. – Москва : Просвещение, 1984. – 248 с.

19. Быстрова Е. А. Русский язык / Е. А. Быстрова // Проблемы и размышления. офиц. сайт. – 2005. – URL: <http://1-11.eime.ru> (дата обращения: 23.03.2022).
20. Быстрова Е. А. Цели обучения русскому языку, или какую компетенцию мы формируем на уроках. Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов педвузов / Е. А. Быстрова. – Москва : Дрофа, 2004. – С. 20–39.
21. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрах // Новое в лингвистике. Выпуск 6. Языковые контакты. – Москва, 1972. – С. 25–60.
22. Валиева Г. Ф. Языковые компетенции на уроке русского языка / Г. Ф. Валиева // Альманах педагога: интернет-журнал. – 2007. – URL : <https://almanahpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=26594> (дата обращения: 12.02.2024).
23. Василевич А. П. Проблема изучения языковой компетенции. Лингвистические основы преподавания языка / А. П. Василевич. – Москва : Просвещение, 1983. – 186 с.
24. Васильев А. Д. Лингвокультурные процессы и возможности их прогнозирования : учебное пособие / А. Д. Васильев. – 2-е издание, стереотипное. – Москва : Издательство «ФЛИНТА», 2017. – 262 с. – ISBN 978-5-9765-2820-8
25. Вергелес Г. И. Дидактические основы формирования учебной деятельности младших школьников: дисс. докт. пед. наук / Г. И. Вергелес. – Ленинград, 1990. – 380 с.
26. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е. М. Верещагин. – Москва : Изд-во МГУ, 1969. – 160 с.
27. Вишневская Г. М. Билингвизм и его аспекты : Учеб. пособие / Г. М. Вишневская; Иван. гос. ун-т. – Иваново : ИвГУ, 1997. – 98 с. – ISBN 5-230-01739-2

28. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика; Пресс, 2002. – С. 263–269.
29. Выготский Л. С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Москва, 1935. – С. 53–72.
30. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Избранные психологические исследования. – Москва : Изд-во АПИ РСФСР, 1956. – С. 39–328.
31. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1996. – 534 с.
32. Габдулхаков В. Ф. Проблемы билингвального образования в школе / В. Ф. Габдулхаков. – Казань: Казанский университет, 2005. – 290 с.
33. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П. Я. Гальперин / Психологическая наука в СССР. – Москва : Изд-во МГУ, 1959. – Т. 1. – С. 441–470.
34. Гейвин Х. Когнитивная психология / Х. Гейвин. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 268 с. – ISBN 5-94723-469-4
35. Гребенюк О. С. Основы педагогики индивидуальности : учеб. пособие / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – Калинингр. ун-т. – Калининград, 2000. – 572 с. – ISBN 978-5-91739-045-1
36. Гребенюк Т. Б. Формирование индивидуальности будущего учителя в процессе профессиональной подготовки: дисс. докт. пед. наук / Т. Б. Гребенюк. – Ярославль, 2000. – 430 с.
37. Григорьева Е. М. Основы межкультурной коммуникации : учебное пособие / Е. М. Григорьева ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет». - Иваново : Ивановский гос. ун-т, 2020. – 106 с. – ISBN 978-5-7807-1335-7 : 100 экз.
38. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества (извлечения) //

Хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост.: В. К. Радзиховская, А. П. Кирьянов, Т. А. Пекитева и др.; под общ. ред. В. К. Радзиховской. – Москва : Изд. центр «Академия», 2003. – С. 464.

39. Давыдов В. В. Концепция учебной деятельности школьников / В. В. Давыдов, А. К. Маркова // Вопросы психологии. – 1981. – № 6. – С. 13–16.

40. Даниленкова Г. Г. Формирование учебной деятельности студентов на лекции по педагогике: автореф. дисс. канд. пед. наук / Г. Г. Даниленкова. – Калининград, 1995. – 19 с.

41. Деятельность // Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Москва : Политиздат, 1979. – С. 75.

42. Деятельность // Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – Москва : Азъ, 1995. – С. 360.

43. Деятельность // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. – Т. 1 / под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 1993. – С. 263–264.

44. Деятельность // Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – Москва : Политиздат, 1987. – 387 с.

45. Дудников А. В. Методика изучения грамматики в школе: учеб. Пособие / А. В. Дудников. – Москва : Просвещение, 1977. – 304 с.

46. Закон Республики Казахстан от 11 июля 1997 года №151-І «О языках в Республике Казахстан».

47. Зинченко В. П. Формирование у будущих учителей умений управлять учебной и трудовой деятельностью учащихся / В. П. Зинченко. – Москва : Педагогика, 1987. – 204 с.

48. Зинченко В. П. Эргономические основы организации труда / В. П. Зинченко, В. М. Мунипов, Г. Л. Смолян. – Москва : Экономика, 1974. – 240 с.

49. Иванова Е. О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим / Е. О. Иванова // Эйдос: интернет-журнал. – 2007. – №4. – URL: <http://www.eidos.ru> (дата обращения: 09.08.2022).
50. Ильенков Э. В. Философия и культура / Э. В. Ильенков. – Москва : Политиздат, 1992. – 462 с.
51. Ильин В. С. Формирование личности школьника (целостный процесс) / В. С. Ильин. – Москва : Педагогика, 1984. – 144 с.
52. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 448 с.
53. Ильясов И. И. Структура процесса учения / И. И. Ильясов. – Москва : МГУ, 1986. – 199 с.
54. Ищенко Т. Н. Дидактические условия групповой работы как средства развития активности школьников в учебной деятельности: автореф. дисс. канд. пед. наук / Т. Н. Ищенко. – Москва, 2003. – 48 с.
55. Кабанова-Меллер Е. Н. Учебная деятельность и развивающее обучение / Е. Н. Кабанова-Меллер. – Москва, 1981. – 96 с.
56. Каган М. С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа) / М. С. Каган. – Москва : Изд-во политической литературы, 1974. – 328 с.
57. Камминс, Дж. Двуязычие в образовании: когнитивные и социальные аспекты / Дж. Камминс. – Лондон: Longman, 1981. – 320 с.
58. Карлинский А. Е. Основы теории взаимодействия языков / А. Е. Карлинский. – Алма-Аты, 1990. – 181 с.
59. Конопкин О. А. Связь учебной успеваемости студентов с индивидуально-типологическими особенностями их саморегуляции / О. А. Конопкин, Г. С. Прыгин // Вопросы психологии. – 1984. – №3. – С. 42–52.

60. Корсакова Г. Г. Формирование учебной деятельности студентов в процессе обучения иностранному языку: автореф. дисс. канд. пед. наук / Г. Г. Корсакова. – Калининград, 1997. – 19 с.
61. Лалаева Р. И. Исследование лексического запаса младшего школьника / Р. И. Лалаева. – 3-е изд. – Москва : Просвещение, 1999. – 321 с.
62. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд. – Москва : Политиздат, 1977. – 304 с.
63. Лидман-Орлова Г. К. Преемственность и перспективность в формировании умений и навыков учащихся по синтаксису на уроках морфологии. Работа над умениями и навыками на уроках русского языка / Г. К. Лидман-Орлова / отв. ред. Л. А. Тростенцова. – Москва : Просвещение, 1998. – 324 с.
64. Липкина А. И. Самооценка школьника / А. И. Липкина. – Москва : Знание, 1976. – 64 с.
65. Лусканова Н. Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении : Учеб.-метод. пособие / Н. Г. Лусканова. – Москва : Фолиум, 1999. – 30 с. – ISBN 5-900536-08-4
66. Львов М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студентов высш. пед. уч. Заведений / М. Р. Львов. – Москва : Академия, 2010. – 326 с.
67. Ляудис В. Я. Развитие речи в условиях двуязычия / В. Я. Ляудис. – Москва: Наука, 1974. – 232 с.
68. Малащенко В. П. Алгоритмы на уроках русского языка: учеб. пособие / В. П. Малащенко. – Ростов-на-Дону : Ростовский гос.пед.ин-т, 1978. – 132 с.
69. Маркова А. К. Формирование мотивации в школьном возрасте / А. К. Маркова. – Москва : Педагогика, 1983. – 95 с.

70. Маркс К. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – 2-е изд. – Т. 42. – С. 386–390.
71. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника / Н. А. Менчинская. – Москва : Педагогика, 1989. – 219 с.
72. Методика преподавания русского языка: учебник для пед. вузов / отв. ред. М. Т. Баранова. – Москва : Просвещение, 1990. – 326 с.
73. Мечковская Н. Б. Общее языкознание: структурная и социальная типология языков / Н. Б. Мечковская. – Москва, 2011.
74. Министерство просвещения Российской Федерации. Приказ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
75. Мюнникс Г. Возможна ли межкультурная коммуникация? О важности адекватного перевода в мире глобальных отношений / Г. Мюнникс // Век глобализации. – 2021. – № 1. – С. 59–70.
76. Об утверждении Концепции развития образования Республики Казахстан на 2022–2026 годы № 941.
77. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности / Ю. М. Орлов. – Москва : Политиздат, 1991. – 287 с.
78. Педагогика: учебник для педвузов / под ред. С. П. Баранова, В. А. Сластенина. – Москва : Высшая школа, 2011. – 324 с.
79. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 31 октября 2018 года № 604. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 1 ноября 2018 года № 17669.
80. Приставко Е. В. Классические языки / *Lingua Latina* : учеб.-метод. пособие / Е. В. Приставко, О. Г. Прокопчук. – Минск : БГУ, 2019. – 200 с.
81. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. П. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Педагогика – Пресс, 1996. – 440 с.

82. Репкин В. В. Строение учебной деятельности / В. В. Репкин // Вестник Харьковского университета. – 1976. – № 132. – С. 10–16.
83. Рожков М. И. Социальное становление учащихся / М. И. Рожков. – Ярославль, 1995. – 72 с.
84. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1973. – 423 с.
85. Салихова Э. А. Моделирование процессов овладения и пользования психологической структурой значения слова при билингвизме / Э. А. Салихова. – 2-е изд., стер. – Москва : Флинта, 2015. – 478 с. – ISBN 978-5-9765-2485-9
86. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – Москва : Просвещение, 1998. – 98 с.
87. Статья 7 Конституции Республики Казахстан.
88. Султанова Г.Ф. Методические рекомендации по обучению русскому языку детей-билингвов / Г. Ф. Султанова. – Уфа: РИО БашГУ, 2017. – 200 с.
89. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – Москва : Прогресс, 1975. – 344 с.
90. Татарченко Ю. В. Занимательность как средство формирования умений и навыков при изучении морфологии: работа над умениями и навыками на уроках русского языка / Ю. В. Татарченко / отв. ред. Л. А. Тростенцова. – Москва : Просвещение, 1998. – 324 с.
91. Учебная программа по предметам образовательной области «Язык и литература» для 1–4 классов общеобразовательной школы. – Астана, 2013. – 92 с.
92. Федеральный закон от 01.06.2005 г. № 53-ФЗ «О государственном языке Российской Федерации»
93. Философский энциклопедический словарь / Ред.-сост. Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева и др. – Москва : ИНФРА-М, 1997. – 575 с.

94. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В. Я. Ляудиса. – Москва : Просвещение, 1989. – 239 с.
95. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В. В. Давыдова, И. Ломпшера, А. К. Марковой. – Москва : Педагогика, 1982. – 215 с.
96. Фотекова Т. А. Исследование грамматического строя речи / Т. А. Фотенкова. – Москва : Просвещение, 1998. – 254 с.
97. Харисов Ф. Ф. Особенности организации билингвального обучения в школе / Ф. Ф. Харисов, Ч. М. Харисова. – Казань: Казанский университет, 2015. – 280 с.
98. Хомский Н. А. Язык и мышление / Н. А. Хомский. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 126 с.
99. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении: научно-методическое пособие / А. В. Хуторской. – Москва : Эйдос, 2013. – 73 с.
100. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи: учеб. пособие для студентов пед. вузов / С. И. Цейтлин. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
101. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадрикова. – Москва : Логос, 1996. – 238 с.
102. Шакирова Л.З. Методика обучения русскому языку в двуязычной среде / Л. З. Шакирова. – Уфа: Башкирский университет, 2010. – 312 с.
103. Шанский Н. М. Методика преподавания русского языка: достижения и проблемы: русское языкознание и лингводидактика / Н. М. Шанский. – Москва : Просвещение, 1985. – С. 194–203.
104. Шерстяных И. В. Основы социолингвистики : учебное пособие / И. В. Шерстяных. – М-во образования и науки РФ, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования

«Иркутский гос. лингвистический ун-т». – Иркутск : ИГЛУ, 2012. – 159 с. – ISBN 978-5-91344-364-9

105. Щеглова И. И. Национально-русское двуязычие в коммуникативном поведении естественных билингвов : монография / И. В. Щеглова. – Астраханский государственный технический университет. – Астрахань : Изд-во АГТУ, 2019. – 191 с. – ISBN 978-5-89154-662-2

106. Эльконин Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии обучения и воспитания / Под ред. Г. С. Костюка, П. Р. Чаматы. – Киев, 1961.

107. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. – Москва : Педагогика, 1974. – 64 с.

108. Якиманская И. С. Развивающее обучение / И. С. Якиманская. – Москва : Педагогика, 1979. – 144 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Методика «Оценка школьной мотивации» (Лусканова Н.Г.)

Цель: выявить отношение учащихся к школе, учебному процессу, эмоциональное реагирование на школьную ситуацию.

Ход проведения. Предлагаемая анкета может быть использована при индивидуальном обследовании ребёнка, а также применяться для групповой диагностики. При этом допустимы два варианта предъявления:

- вопросы читаются вслух, предлагаются варианты ответов, а учащиеся (ребёнок) должны написать ответы, которые им подходят;
- анкеты в напечатанном виде раздаются всем ученикам, учитель просит их отметить все подходящие ответы.

Инструкция для ребёнка. Я буду задавать тебе вопросы, а ты на листе в пустых клетках отмечай подходящие тебе ответы.

Вопросы анкеты:

1. Тебе нравится в школе или не очень?
 - не очень;
 - нравится;
 - не нравится
2. Утром, когда ты просыпаешься, ты всегда с радостью идёшь в школу или тебе часто хочется остаться дома?
 - чаще хочется остаться дома;
 - бывает по-разному;
 - иду с радостью
3. Если бы учитель сказал, что завтра в школу необязательно приходить всем ученикам, желающим можно остаться дома, ты пошёл (пошла) бы в школу или остался (осталась) бы дома?

- не знаю;
 - остался (осталась) бы дома;
 - пошёл (пошла) бы в школу
4. Тебе нравится, когда у вас отменяют какие-нибудь уроки?
- не нравится;
 - бывает по-разному;
 - нравится
5. Ты хотел(а) бы, чтобы тебе не задавали домашних заданий?
- хотел(а) бы;
 - не хотел(а) бы;
 - не знаю
6. Ты хотел (а) бы, чтобы в школе остались одни перемены?
- не знаю;
 - не хотел(а) бы;
 - хотел(а) бы
7. Ты часто рассказываешь о школе родителям?
- часто;
 - редко;
 - не рассказываю
8. Ты хотел(а) бы, чтобы у тебя был менее строгий учитель?
- точно не знаю;
 - хотел(а) бы;
 - не хотел(а) бы
9. У тебя в классе много друзей?
- мало;
 - много;
 - нет друзей
10. Тебе нравятся твои одноклассники?
- нравятся;

- не очень;
- не нравятся.

Оценка результатов.

Подсчитывается количество баллов по следующему ключу и определяется уровень развития мотивации.

Таблица А.1 – Ключ диагностики уровня развития мотивации

№ вопроса	Оценка		
	За первый ответ	За второй ответ	За третий ответ
1	1	3	0
2	0	1	3
3	1	0	3
4	3	1	0
5	0	3	1
6	1	3	0
7	3	1	0
8	1	0	3
9	1	3	0
10	3	1	0

Уровни школьной мотивации:

1 уровень – 25-30 баллов – высокий уровень школьной мотивации, учебной активности. Такие дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Они очень чётко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки или замечания педагога.

2 уровень – 20-24 балла – хорошая школьная мотивация. Наиболее типичный уровень для младших школьников, успешно справляющихся с учебной деятельностью. При ответах на вопросы проявляют меньшую зависимость от жёстких требований и норм.

3 уровень – 15-19 баллов – положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами. Такие учащиеся достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени и учебный процесс их мало привлекает.

4 уровень – 10-14 баллов – низкая школьная мотивация. Подобные школьники посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьёзные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации в школе.

5 уровень – ниже 10 баллов – негативное отношение к школе, школьная дезадаптация. Такие дети испытывают серьёзные трудности в школе: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо. В других случаях ученики могут проявлять агрессивные реакции, отказываясь выполнять те или иные задания, следовать тем или иным нормам и правилам.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Описание диагностических методик

(констатирующий и контрольный этап эксперимента)

Таблица Б.1 – Описание диагностических методик развития языковых компетенций учащихся-билингвов

Название методики	«Исследование грамматического строя речи»
Вид методики	Тест
Автор методики	Т. А. Фотекова
Выходные данные	Фотекова Т. А. Исследование грамматического строя речи у детей младшего школьного возраста. – М.: Просвещение, 1997. – 54 с.
Цель методики	Определить уровень развития грамматического аспекта языковой компетенции
Материал и оборудование	Карточки с заданиями. Ручка, простой карандаш
Технология реализации	Ребенок выполняет задание на карточке. 1. Прочитай текст и раскрой скобки, поставив слова в скобках в нужном числе и падеже (существительные), в нужном лице (глаголы). 2. Составь предложения из предложенного набора слов. 3. Согласуй существительное с предлогом.
Интерпретация результатов	Максимальное количество баллов – 15 баллов. Уровни сформированности грамматического аспекта языковой компетенции: 15 баллов – высокий, 13 – 14 – выше среднего, 11 – 12 – средний, 8 – 10 – ниже среднего, 9 и меньше – низкий.
Преимущества	Доступность, надежность результатов.
Название методики	«Диагностика сформированности морфологических понятий» Т. В. Богуш.
Вид методики	Тест
Выходные данные	Богуш Т. В. Формирование морфологических понятий у детей младшего школьного возраста. – М.: Эксмо, 2001. – 135 с.
Цель методики	Определить уровень сформированности морфологического аспекта языковой компетенции
Материал и оборудование	Карточки с заданиями. Ручка, простой карандаш
Технология реализации	Ребенок выполняет задание на карточке. 1. Разбери слова по составу. 2. Найди в списке слов цепочку однокоренных слов,

	<p>подчеркни однокоренные слова.</p> <p>3. Образуй от предложенных слов новые с использованием приставки или суффикса.</p>
--	--

Продолжение таблицы Б.1

Интерпретация результатов	Максимальное количество баллов – 15 баллов. Уровни сформированности морфологического аспекта языковой компетенции: 15 баллов – высокий, 13 – 14 – выше среднего, 11 – 12 – средний, 8 – 10 – ниже среднего, 9 и меньше – низкий.
Преимущества	Доступность, надежность результатов
Название методики	«Исследование лексического запаса младшего школьника» Р. И. Лалаева
Вид методики	Тест
Выходные данные	Лалаева Р. И. Развитие лексического запаса у детей младшего школьного возраста. Формирование морфологических понятий у детей младшего школьного возраста. – СПб.: Речь, 2012. – 145 с.
Цель методики	Определить уровень сформированности лексического аспекта языковой компетенции
Материал и оборудование	Карточки с заданиями. Ручка, простой карандаш
Технология реализации	1. Найди синонимы к предложенным словам. 2. Соедини стрелками антонимы в предложенном списке слов. 3. Составь предложения со словами-омонимами.
Интерпретация результатов	Максимальное количество баллов – 15 баллов. Уровни сформированности морфологического аспекта языковой компетенции: 15 баллов – высокий, 13 – 14 – выше среднего, 11 – 12 – средний, 8 – 10 – ниже среднего, 9 и меньше – низкий.
Преимущества	Доступность, надежность результатов.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Национальный состав респондентов

Таблица В.1 – Национальный состав учащихся экспериментальной группы

Номер испытуемого	Возраст	Пол	Национальность мамы	Национальность папы
01	8	м	казашка	казах
02	8	ж	казашка	казах
03	9	м	русская	татарин
04	8	ж	казашка	узбек
05	9	ж	татарка	татарин
06	9	м	казашка	немец
07	9	м	азербайджанка	азербайджанец
08	8	ж	казашка	казах
09	8	м	русская	казах
10	8	м	казашка	татарин
11	9	ж	русская	узбек
12	8	м	казашка	казах
13	8	ж	казашка	азербайджанец
14	8	ж	русская	казах
15	9	м	узбечка	русский
16	8	ж	казашка	казах
17	9	м	русская	азербайджанец
18	8	ж	татарка	татарин
19	9	ж	русская	татарин
20	8	м	азербайджанка	казах
21	8	м	казашка	казах

Таблица В.2 – Национальный состав учащихся контрольной группы

Номер испытуемого	Возраст	Пол	Национальность мамы	Национальность папы
-------------------	---------	-----	---------------------	---------------------

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Продолжение таблицы В.2

1	2	3	4	5
01	8	м	русская	казах
02	8	ж	казашка	казах
03	9	м	казашка	казах
04	8	ж	азербайджанка	узбек
05	9	ж	татарка	татарин
06	9	м	немка	казах
07	9	м	казашка	азербайджанец
08	8	ж	казашка	казах
09	8	м	русская	казах
10	8	м	казашка	татарин
11	9	ж	русская	узбек
12	8	м	казашка	казах
13	8	ж	казашка	азербайджанец
14	8	ж	казашка	русский
15	9	м	русская	узбек
16	8	ж	казашка	казах
17	9	м	русская	азербайджанец
18	8	ж	татарка	татарин
19	9	ж	русская	татарин
20	8	м	узбечка	русский
21	8	м	казашка	казах

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Результаты диагностики уровня школьной мотивации у респондентов

Таблица Г.1 – Диагностика уровня школьной мотивации у учащихся 3 классов экспериментальной группы

Номер испытуемого	№ вопроса										КОЛ-ВО баллов
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
01	1	0	1	0	3	1	2	0	1	1	10
02	3	3	2	2	1	0	3	3	2	2	21
03	3	2	1	2	1	0	3	3	2	2	19
04	1	2	2	2	1	3	2	0	0	0	13
05	3	3	2	2	1	0	3	3	2	2	21
06	1	2	0	2	1	2	0	2	0	2	12
07	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	26
08	3	3	2	2	1	0	2	3	2	2	20
09	3	2	3	2	3	3	2	3	2	2	25
10	0	3	2	1	2	1	1	0	2	1	13
11	1	0	1	0	3	1	2	0	1	1	10
12	3	2	1	2	1	0	3	3	2	2	19
13	3	3	2	2	1	0	3	3	2	2	21
14	1	2	2	2	1	3	2	0	0	0	13
15	2	1	2	2	1	0	0	2	0	2	12
16	1	0	1	0	3	1	2	0	1	1	10
17	1	0	0	0	3	3	0	3	1	3	14
18	3	3	2	2	1	0	3	3	2	2	21
19	1	0	1	0	3	1	2	0	1	1	10
20	1	0	1	0	3	1	2	0	1	1	10
21	0	0	0	1	1	1	1	2	2	2	10

Таблица Г.2 – Диагностика уровня школьной мотивации у учащихся 3 классов контрольной группы

Номер испытуемого	№ вопроса										кол-во баллов
	1	2	3	4	5	6	6	8	9	10	
01	0	0	0	1	1	1	1	2	2	2	10
02	1	0	1	0	3	1	2	0	1	1	10
03	1	0	0	0	3	3	0	0	1	2	10
04	1	2	0	2	1	2	0	2	0	2	12
05	3	2	1	2	1	0	3	3	2	2	19
06	2	1	2	2	1	0	0	2	0	2	12
07	1	2	2	2	1	3	2	0	0	0	13
08	3	3	2	2	1	0	3	3	2	2	21
09	1	2	0	2	1	2	0	2	0	2	12
10	1	0	1	0	3	1	2	0	1	1	10
11	3	3	2	2	1	0	2	3	2	2	20
12	3	2	1	2	1	0	3	3	2	2	19
13	0	3	2	1	2	1	1	0	2	1	13
14	1	0	1	0	3	1	2	0	1	1	10
15	3	2	3	2	3	3	2	3	2	2	25
16	3	3	2	2	1	0	3	3	2	2	21
17	1	2	2	2	1	3	2	0	0	0	13
18	1	0	1	0	3	1	2	0	1	1	10
19	1	0	1	0	3	1	2	0	1	1	10
20	3	0	2	2	1	0	3	3	2	2	16
21	3	3	2	2	1	0	3	3	2	2	19

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Результаты диагностики уровня развития языковой компетенции у
младших школьников-билингвов на констатирующем этапе

Таблица Д.1 – Результаты уровня развития языковой компетенции констатирующего эксперимента в экспериментальной группе

№ обучающегося	Уровень развития грамматического аспекта	Уровень развития морфологического аспекта	Уровень развития лексического аспекта
01	1	2	2
02	2	1	3
03	1	1	1
04	3	2	2
05	2	3	3
06	1	2	1
07	2	2	3
08	1	1	2
09	1	1	1
10	1	1	1
11	2	2	2
12	3	1	1
13	1	2	1
14	1	1	2
15	1	2	2
16	2	3	3
17	3	1	1
18	2	1	2
19	1	1	2
20	1	2	1
21	2	1	1

Примечание: уровни развития языковой компетенции:
1 – низкий, 2 – средний, 3 – высокий

Таблица Д.2 – Результаты уровня развития языковой компетенции констатирующего эксперимента в контрольной группе

№ обучающегося	Уровень развития грамматического аспекта	Уровень развития морфологического аспекта	Уровень развития лексического аспекта
01	1	2	2
02	2	1	3
03	1	1	1
04	3	2	2
05	2	3	3
06	1	2	1
07	2	2	3
08	1	1	2
09	1	1	1
10	1	1	1
11	2	2	2
12	3	1	1
13	1	2	1
14	1	1	2
15	1	2	2
16	2	3	3
17	3	1	1
18	2	1	2
19	1	1	2
20	1	2	1
21	2	1	1

Примечание: уровни сформированности языковой компетенции:
1 – низкий, 2 – средний, 3 – высокий

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

Результаты диагностики уровня развития языковой компетенции у младших школьников-билингвов на контрольном этапе

Таблица Е.1 – Результаты уровня развития языковой компетенции контрольного этапа эксперимента в экспериментальной группе

№ обучающегося	Уровень развития грамматического аспекта	Уровень развития морфологического аспекта	Уровень развития лексического аспекта
01	3	3	2
02	3	3	3
03	2	2	1
04	3	3	2
05	2	2	3
06	2	2	3
07	2	2	3
08	3	3	2
09	3	3	3
10	3	3	2
11	3	3	2
12	3	3	2
13	2	2	3
14	1	3	3
15	2	2	2
16	3	2	3
17	3	2	3
18	3	2	2
19	1	1	2
20	2	2	3

21	2	1	1
Примечание: уровни развития языковой компетенции: 1 – низкий, 2 – средний, 3 – высокий			

Таблица Е.2 – Результаты уровня развития языковой компетенции контрольного этапа эксперимента в контрольной группе

№ обучающегося	Уровень развития грамматического аспекта	Уровень развития морфологического аспекта	Уровень развития лексического аспекта
01	2	3	2
02	3	2	3
03	1	2	2
04	3	2	2
05	2	3	3
06	2	2	1
07	2	2	2
08	1	2	2
09	3	3	1
10	1	1	2
11	2	2	2
12	3	3	1
13	1	3	2
14	2	1	2
15	2	2	2
16	2	3	3
17	3	2	2
18	2	3	2
19	2	2	2
20	1	2	1
21	3	2	2
Примечание: уровни развития языковой компетенции: 1 – низкий, 2 – средний, 3 – высокий			

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

Комплекс педагогических условий организации учебной деятельности, ориентированной на развитие языковых компетенций у учащихся в двуязычной среде.

Пояснительная записка

Актуальность разработки. Современная образовательная практика в условиях двуязычной среды требует создания методически обоснованных подходов, которые обеспечивают развитие языковых компетенций учащихся. В условиях двуязычия учащиеся сталкиваются с трудностями, связанными с языковой интерференцией, ограниченным словарным запасом, а также недостаточным уровнем владения грамматическими и коммуникативными навыками. Эти факторы могут затруднять успешное усвоение образовательной программы и социальную адаптацию. Разработка комплекса педагогических условий, направленного на преодоление указанных проблем, представляет собой актуальную задачу современной педагогики.

Цель: создание комплекса педагогических условий, обеспечивающих организацию учебной деятельности, ориентированную на развитие языковых компетенций учащихся, с учетом их психолого-педагогических особенностей и специфики двуязычной среды.

Задачи:

1. Обосновать и разработать педагогические условия, способствующие развитию языковых компетенций учащихся в двуязычной среде.

2. Разработать систему заданий и упражнений, направленных на формирование грамматической, лексической и коммуникативной составляющих языковой компетенции.

3. Внедрить разработанный комплекс в образовательный процесс и оценить его эффективность на основе экспериментальной работы.

Основные положения комплекса.

Комплекс педагогических условий включает в себя следующие ключевые элементы:

– мотивационная составляющая – создание интереса к изучению русского языка через игровые и творческие задания, а также межкультурный подход;

– коммуникативная направленность - акцент на активное использование русского языка в различных учебных и жизненных ситуациях;

– интеграция подходов – объединение игровых, интерактивных и практико-ориентированных методов обучения;

– дифференцированный подход – учет индивидуальных особенностей учащихся, их уровня языковой подготовки и двуязычной среды;

– систематический мониторинг – регулярная диагностика уровня языковых компетенций для корректировки учебного процесса;

– включение родителей – привлечение семей к процессу обучения и поддержке ребенка в двуязычной среде.

Методы и формы работы.

1. Использование игровых технологий (ролевые игры, квесты).
2. Работа с текстами, анализ лексики и грамматики.
3. Задания на развитие творческих способностей (сочинения, создание рассказов).
4. Коммуникативные упражнения (диалоги, дебаты, обсуждения).

5. Применение мультимедийных и интерактивных средств обучения.

Ожидаемые результаты.

Увеличение уровня языковой компетенции учащихся, включая грамматическую, лексическую и коммуникативную составляющие.

Снижение уровня языковой интерференции и типичных ошибок, связанных с двуязычием.

Формирование у учащихся устойчивой мотивации к изучению русского языка.

Улучшение коммуникативных навыков, необходимых для социальной адаптации.

Повышение эффективности образовательного процесса в двуязычной среде.

Комплекс педагогических условий представляет собой универсальный инструмент для организации учебной деятельности, направленной на развитие языковых компетенций у учащихся в условиях двуязычной среды. Его применение позволит не только устранить типичные трудности, возникающие у школьников, но и создать благоприятные условия для их успешного обучения, личностного и когнитивного развития. В контексте организации учебного процесса важно обеспечить использование разнообразных материалов, отражающих различные аспекты темы, связанной с самостоятельными частями речи. Включение таких материалов ориентировано на содержание изучаемой темы, а также на цели и задачи урока. Это позволяет не только раскрыть различные грани лексико-грамматической структуры языка, но и обеспечивает учащимся глубокое и многогранное восприятие материала, что способствует лучшему усвоению знаний и навыков.

Система заданий и упражнений, входящая в состав комплекса педагогических условий, составлена в соответствии с программой РФ

«Школа России» по предмету «Русский язык», учебник В.Г Горецкий, В.П. Канакина «Русский язык 3 класс» и программой РК «Учебная программа по предметам образовательной области «Язык и литература» для 1–4 классов общеобразовательной школы».

Задачи системы заданий и упражнений:

- 1) обогатить языковой опыт учащихся новыми языковыми средствами;
- 2) формировать умения анализа и интерпретации текстов;
- 3) способствовать развитию языковой интуиции и языкового чутья;
- 4) изучить части речи не только как объект для решения других задач по русскому языку, таких как орфографических, синтаксических или пунктуационных, но на примере практического использования частей речи, их сравнения и выяснения их происхождения увидеть все богатство культуры родного языка, его образность;
- 5) овладение новыми языковыми нормами.

Принципы системы заданий и упражнений по развитию языковых компетенций:

- принцип коммуникативности, то есть задания ориентированы на использование языка в реальных жизненных ситуациях;
- принцип поэтапности – материал организован от простого к сложному, что способствует постепенному усложнению языковых задач;
- принцип межпредметности предполагает включение элементов других учебных дисциплин для обогащения лексического запаса и когнитивных способностей;
- принцип дифференциации – задания адаптируются под уровень подготовки учащихся и их индивидуальные особенности;
- принцип мотивации: задания разработаны таким образом, чтобы вызывать интерес к изучению языка.

Содержание системы заданий и упражнений.

Задания на развитие устной речи (диалоги, ролевые игры, описание картинок).

Упражнения для работы с текстами (чтение, анализ, пересказ, ответы на вопросы).

Лексические и грамматические задания (подбор синонимов, антонимов, работа с морфологией и синтаксисом).

Задания на развитие письменной речи (сочинение текстов, заполнение пропусков, диктанты).

Творческие задания (составление историй, создание проектов).

Задания и упражнения подобраны и разработаны на основе современных педагогических технологий таких как игровая технология, метод проектов, проблемное обучение, информационно-коммуникационные технологии.

Ожидаемые результаты:

- повышение уровня языковой компетенции младших школьников;
- развитие навыков свободного общения на изучаемом языке;
- умение анализировать и интерпретировать тексты;
- повышение интереса к изучению языков.

Одним из ключевых факторов, способствующих успешной организации работы по развитию языковой компетенции у младших школьников, является принцип непрерывности обучения. Этот принцип предполагает, что обучение должно быть организовано таким образом, чтобы развитие языковых навыков шло постепенно и без перерывов. Важно, чтобы каждый урок и каждая тема являлись логическим продолжением предыдущих, создавая тем самым единую последовательность знаний, которая помогает учащимся закреплять и углублять понимание материала.

Работа должна строиться по принципу «от простого к сложному», что соответствует возрастным особенностям младших школьников и позволяет создать оптимальные условия для усвоения знаний. Данный подход предполагает, что учащиеся начинают изучение материала с базовых понятий и понемногу переходят к более сложным вопросам. Это способствует развитию у детей системного подхода к изучаемому материалу и обеспечивает успешное усвоение знаний.

Для более эффективного усвоения языка важно использовать трехуровневую структуру усвоения знаний, которая включает базовый, реконструктивный и творческий уровни.

Базовый уровень представляет собой начальную ступень формирования языковой компетенции, на которой учащиеся осваивают основы языка: правила, определения, основные характеристики частей речи и их функции. На этом уровне дети знакомятся с базовыми понятиями, которые служат основой для дальнейшего изучения более сложных языковых структур.

Реконструктивный уровень ориентирован на развитие умения применять полученные знания в различных контекстах. Здесь дети начинают использовать их для анализа языковых явлений, структурируют информацию, находят взаимосвязи между элементами языка. Это этап, на котором учащиеся учатся применять свои знания в практических заданиях и задачах, что позволяет им осваивать более сложные языковые конструкции.

Творческий уровень является высшей ступенью в процессе формирования языковой компетенции, на которой дети начинают проявлять креативность в использовании языка. Они учат создавать собственные текстовые и речевые произведения, использовать язык в различных формах коммуникации, включая устное и письменное творчество. На этом уровне учащиеся могут выражать свои мысли, чувства и идеи с помощью

различных языковых средств, что развивает их креативное и критическое мышление.

Для того чтобы языковая компетенция у школьников-билингвов успешно развивалась необходимо:

1) ориентировать обучающихся на конечный продукт их учебной деятельности, соответственно уделяя весомое внимание росту мотивации, культивируя интерес к русскому языку;

2) педагогу необходимо доносить до учеников смысл каждого задания, разбирать его составляющие с тем, чтобы они могли справиться с поставленными задачами и целями. Задача педагога – вывести деятельность школьников на уровень «уметь учиться», где важна самостоятельная работа, самопроверка;

3) умело, динамично организовывать учебную работу обучающихся, использовать групповые формы работы;

4) включать разнообразный материал по темам самостоятельных частей речи в соответствии с целью и задачами урока;

5) предлагать задания, основанные на самостоятельной словесной и письменной работе обучающихся. Использовать интерактивные упражнения, задания творческого, игрового характера.

Система заданий и упражнений

Карточка 1

Тема: Род имен существительных

Цель: развить у учащихся навыки определения рода имен существительных и расширить словарный запас.

Критерий оценивания: определяет род имен существительных; подбирает слова определенного рода; находит ошибки.

Время на выполнение: 12 минут.

Задание 1. Прочитай слова. Запиши их в три столбика: мужской род, женский род, средний род: кот, школа, окно, тетрадь, слон, платье, книга, карандаш, яблоко, ручка.

Задание 2. В каждой цепочке пропущено слово. Подумай, какое слово по смыслу и роду подходит, и запиши его.

Стол – ... – шкаф. (Мужской род)

Луна – ... – комната. (Женский род)

Поле – ... – озеро. (Средний род)

Задание 3. Ниже указаны примеры с ошибками в определении рода. Найди ошибки и напиши правильный ответ.

Это красивое книга. На дороге лежал большое камень. Маленький облако закрыло солнце.

Дескриптор:

- определяет род имен существительных – 3 балла
- подбирает слова определенного рода – 4 балла
- находит ошибки – 3 балла

Карточка 2

Тема: Устная и письменная речь. Виды речевой деятельности.

Цель обучения: формулировать вопросы и ответы, отражающие понимание и свое отношение к содержанию текста, чтобы углубить понимание и уточнить ответ.

Критерий оценивания: определяет части текста; формулирует вопросы и ответы, отражающие понимание и свое отношение к содержанию текста,

Время на выполнение: 12 минут

Задание 1. Прочитайте текст. Расположите абзацы так, чтобы получился связный рассказ.

Аист прилетел.

Наступил вечер. Аист сел у гнезда. Он закинул голову назад. Густые перья у шеи встали. Птица громко застучала длинным клювом. Это была весенняя песня аиста.

Самый сильный аист подлетел к дереву. На верхушке чернели остатки старого гнезда. На другой день он стал чинить гнездо. Аист носил ветки, траву, мох.

Щурясь от яркого солнца, мы смотрели на небо. В воздухе кружили птицы. Они почти не двигали большими крыльями. Птицы тихо спускались. Вот над нашими головами стая разлетелась в стороны.

Ответьте на вопросы по содержанию текста:

1. Кто чинил гнездо?
2. Для чего аист носил ветку, траву, мох?

Дескриптор:

- располагает в правильном порядке абзацы текста – 3 балла
- составляет 1 ответ на вопрос по содержанию текста – 1 балл
- составляет 2 ответ на вопрос по содержанию текста – 1 балл

Задание 2. Составь три вопроса по содержанию текста.

Дескриптор:

- формулирует 1 вопрос по содержанию текста – 1 балл
- формулирует 2 вопрос по содержанию текста – 1 балл
- формулирует 3 вопрос по содержанию текста – 1 балл
- соблюдает орфографические и пунктуационные нормы – 2

балла

Карточка 3

Тема: Число имен прилагательных

Цель: развить умение определять число имен прилагательных и их связь с именами существительными.

Критерий оценивания: составляет словосочетания; изменяет число имен прилагательных и имен существительных; находит ошибки,

исправляет их; составляет предложения по образцу; составляет текст по картинке, используя имена прилагательные.

Время на выполнение: 20 минут

Задание 1. Найди пару. Прочитай слова и соедини подходящие по смыслу существительные и прилагательные. Запиши полученные словосочетания в единственном и во множественном числе.

Существительные: кот, окно, яблоки, машины.

Прилагательные: зеленое, быстрые, пушистый, большое.

Образец: пушистый кот – пушистые коты.

Задание 2. Измени число прилагательных и существительных из предложенных словосочетаний. Запиши их в соответствующем числе.

Образец: красивая девочка – красивые девочки.

Синее небо, умный ученик, красивые цветы

Задание 3. Найди ошибки. В следующих предложениях допущены ошибки в согласовании прилагательных с существительными по числу. Найди и исправь их.

Большие яблоко упало с дерева.

На улице стояли красивый машины.

Я люблю теплый летние дни.

Задание 4. Составь 3 предложения с именами прилагательными в единственном числе и 3 предложения – во множественном числе. Используй слова:

- Новый, старый, яркий, вкусный, холодный, громкий.

Образец: На столе лежит новый учебник (ед.ч.). На деревьях появились новые листья (мн.ч.).

Задание 5. Творческая задача. Представь, что ты художник. Опиши картину, на которой изображен зимний лес. Постарайся использовать как можно больше прилагательных в единственном и множественном числе.

Дескрипторы:

- составляет словосочетания – 2 балла
- изменяет число имен прилагательных и имен существительных – 2 балла
- находит ошибки, исправляет их – 2 балла
- составляет предложения по образцу – 2 балла
- составляет текст по картинке, используя имена прилагательные – 2 балла.

Карточка 4

Тема: Язык и языковые явления.

Цель обучения: определять тему и основную мысль высказывания, доказывая ее фактами.

Критерий оценивания: определить тему и основную мысль высказывания, доказывая ее.

Время на выполнение: 12 минут

Задание 1. Прочитайте текст. Определите тему и основную мысль.

Сапог великана.

Отец Андерсена был простым сапожником. Великий сказочник гордился этим.

На одном празднике знатные господа посмеялись над сказочником.

- Великий Андерсен, вы тоже умеете шить сапоги?

Сказочник стал грустным. Сын сапожника уже давно не брал в руки сапожные инструменты.

Три месяца Андерсен сидел дома. А потом пригласил детей на новогоднюю елку.

У входа гостей ожидало чудо. Большой блестящий сапог поклонился и сказал: «Здравствуйте, дети!»

Люди поняли, что писатель три месяца шил сапог.

Много лет сапог хранится в музее и ждет своего Великана.

(По Г. Циферову)

Дескриптор:

- правильно определяет тему текста, доказывая ее фактами – 5 баллов
- правильно определяет основную мысль текста, доказывая ее фактами – 5 баллов

Карточка 5

Тема: Язык и языковые явления.

Цель: определять структурные компоненты текстов разных типов (описание, повествование, рассуждение) и обосновывать их

Критерий оценивания: определить тип текста; определить структурные компоненты текста; озаглавить каждую часть текста.

Время на выполнение: 10 минут

Задание 1. Прочитайте текст. Определите тип текста. Докажите.

Разделите текст на части, озаглавьте каждую часть.

Дивный цветок.

Из далекой Америки вывезли прелестный цветок золотистой окраски. Редкое чудо было очень высокого роста. Заморского красавца сажали в центре клумбы. Он царствовал над остальными садовыми цветами. Цветок держался на прямом толстом стебле. Его украшали широкие нарядные листья. На большой круглой голове был венец из нежных желтых лепестков. Голова чудесного цветка напоминала солнце.

Растение любило тепло и всегда поворачивало свое лицо к яркому солнечному свету. По дивному цветку можно было узнавать время. Цветок и называли — подсолнечник. По имени яркого солнышка.

(По Е. Пермяку)

Дескриптор:

- правильно делит текст на части (начало, основная часть, концовка) – 3 балла
- озаглавливает каждую часть текста – 3 балла

- определяет тип текста, использует доказательства – 2 балла
- соблюдает орфографические и пунктуационные нормы – 2 балла

Карточка 6

Тема: Звуки и буквы. Слог, ударение. Звукобуквенный анализ слов.

Цель: формулировать вопросы и ответы, отражающие понимание и свое отношение к содержанию текста, чтобы углубить понимание и уточнить ответ

Критерий оценивания: формулировать вопросы и ответы, отражающие понимание и свое отношение к содержанию текста.

Время на выполнение: 10 минут

Задание 1. Прочитайте текст. Найдите в тексте и спишите ту часть, в которой описывается мастерская художника.

Солнечный художник.

Заглянем в мастерскую художника. Здесь все интересно и таинственно. Мольберт, потемневший от времени. К нему прислонена старая палитра, кисти ошетинились из вазочки. С высокого шкафа глядят на нас забавные лица в соломенных шляпах. Это украинские кувшины, на румяных боках которых художник ради шутки нарисовал глаза, усы, носы. Шляпы надел для веселья. Сразу видно — это мастерская веселого художника.

Именно таким был художник Каневский. Больше всего он любил делать картинки к детским книжкам. Его рукой созданы образы Буратино, Мамьины, Пьеро, Девочки-ревушки, Человека рассеянного. На рисунках Каневского всегда хорошая погода. Светит солнце, небо голубое. Четкие тени ложатся на зеленую траву. Поэтому книги его ясные, праздничные, нарядные. (В. Чижиков)

Дескриптор:

– находит и выписывает часть текста, описывающую мастерскую художника – 3 балла

Задание 2. Ответьте на вопросы:

Как выглядят украинские кувшины?

О каком художнике идет речь в тексте?

Дескриптор:

– формулирует 1 ответ на вопрос – 2 балл

– формулирует 2 ответ на вопрос – 2 балл

Задание 3. Составьте 3 вопроса по содержанию текста.

Дескриптор:

– составляет 1 вопрос по содержанию текста – 1 балл

– составляет 2 вопрос по содержанию текста – 1 балл

– составляет 3 вопрос по содержанию текста – 1 балл

Карточка 7

Тема: Звуки и буквы. Слог, ударение. Звукобуквенный анализ слов.

Цель: строить монологическое высказывание, используя самостоятельно разработанный план и наглядные материалы.

Критерий оценивания: разделить текст на предложения; расставить в тексте нужные знаки препинания; выполнить звукобуквенный разбор слова

Время на выполнение: 10 минут

Задание 1. Прочитайте текст. Разделите текст на предложения. Поставьте нужные знаки препинания.

Атомный ледокол.

В морском порту готовится в дальний рейс ледокол могучие руки подъемных кранов переносят с берега и опускают в трюмы грузы корабль дает прощальный гудок здесь есть все для плавания кроме угля и нефти как так не было еще на свете корабля который мог бы отправиться с места без топлива обычно ледокол берет с собой целый железнодорожный состав угля

топливом этого чудесного корабля служит не уголь на ледоколе есть атомный котел атомная энергия приводит в движение машины.

(По Г. Юрмину)

Дескриптор:

- правильно делит текст на предложения – 6 баллов
- верно расставляет нужные знаки препинания – 1 балла

Задание 2. Выполнить звукобуквенный разбор слова ледокол.

Дескриптор:

- правильно выполняет звукобуквенный анализ слова – 3 балла

Карточка 8

Тема: Состав слова. Правописание гласных и согласных в корне слова.

Цель: различать значимые части слова (приставка, суффикс) и грамотно писать их, опираясь на основной принцип русской орфографии: единообразное написание морфем в словах

Критерий оценивания: различать значимые части слова (приставка); выделить морфемы слова; вставить пропущенные орфограммы.

Время на выполнение: 10 минут

Задание 1. Прочитайте слова, найдите и спишите слова с приставками, выделите приставки, вставьте пропущенные буквы.

В каком слове и какая приставка имеет значение:

- а) повторить действие заново;
- б) направления действия снизу вверх

Предпраз..ничный день, перекрасить пол в комн..те, перер..совать к..ртинку, отплыть от бер..га, поуж..нать вмест.., обм..розить щеки, доехать до ст..лицы,з апустить р..кету, вырастить пш..ницу и ..вес, перекопать ог..род, подпрыгнуть выс..ко, прокатить на тракт..ре, переч..тать расска...

Дескриптор:

- находит и правильно записывает слова с приставками – 5 баллов
- выделяет правильно приставку в слове – 2 балла

- вставляет пропущенные буквы – 3 балла

Карточка 9

Тема: Состав слова. Правописание гласных и согласных в корне слова.

Цель: различать значимые части слова (приставка, суффикс) и грамотно писать их, опираясь на основной принцип русской орфографии: единообразное написание морфем в словах

Критерий оценивания: различать значимые части слова (суффикс); выделить морфему слова; вставить пропущенные орфограммы

Время на выполнение: 10 минут

Задание 1. Прочитайте слова, спишите, вставьте пропущенные буквы, выделите суффиксы.

Трепещ ... щий, др ... мл ... щий, хлещ ... щий, волну ... щий, плещ ... щийся, стел ... щийся, ре ... щий, се ... щий, кол ... щий, бор ... щийся, ро ... щий, люб ... щий, знач ... щий, готов ... щийся, терп ... щий, дыш ... щий, слыш ... щийся, стро ... щийся, пен ... щийся, движ ... щийся, скач ... щий, тащ ... щий, независ ... щий, независ ... мый, волну ... мый, уважа ... мый, контролиру ... мый, забыва ... мый, реша ... мый, замеча ... мый, оклеива ... мый, изменя ... мый, оканчива ... мый, слыш ... мый, вид ... мый, ненавид ... мый, вспах ... нный, задерж ... нный, обстрел ... нный, зате ... нный, посе ... нный, обвяз ... нный, осып ... нный, увеш ... нный, подвеш ... нный, занавеш ... нный, выслуш ... нный, высме ... нный, купл ... нный, допил ... нный.

Дескриптор:

- правильно записывает слова с суффиксами, выделяет суффиксы – 5 баллов

- правильно вставляет пропущенные буквы – 5 баллов

Карточка 10

Тема: Правописание приставок и суффиксов. Разделительный твердый знак.

Цель: различать значимые части слова (приставка, суффикс) и грамотно писать их, опираясь на основной принцип русской орфографии: единообразное написание морфем в словах

Критерий оценивания: различать значимые части слова (приставка); выделить морфемы слова; вставить пропущенные орфограммы.

Время на выполнение: 10 минут

Задание 1. Прочитайте слова, спишите, вставьте пропущенные буквы, выделите приставки.

З..болеть, пр..ходить, п..ливать, п..дсвечник, ..тпустить, ..бжигать, подслушивать, н..ходить, д..бавка, пр..бежка, ..тгадка, ..тремонтировать, з..кричать, ..трезать, п..чинить, заведующий, п..думать, п..дделка, п..селиться, наклониться, ..тломить, д..браться, з..звенеть, ..тпрыгнуть.

Дескриптор:

– правильно записывает слова с приставками, выделяет приставки – 5 баллов

– правильно вставляет пропущенные буквы – 5 баллов

Карточка 11

Тема: Правописание приставок и суффиксов. Разделительный твердый знак.

Цель: различать значимые части слова (приставка, суффикс) и грамотно писать их, опираясь на основной принцип русской орфографии: единообразное написание морфем в словах

Критерий оценивания: различать значимые части слова (приставка); выделить морфемы слова; вставить пропущенные орфограммы

Время на выполнение: 10 минут

Задание 1. Проверь написание слов с приставкой и без приставки. Если найдёшь ошибки, исправь. Приставки выдели.

Здесь, сделать, здоровье, здание. Полёт, поруса, поливать, подумать.
Обрезать, облететь, облака, абрикос. Помидор, подружиться, пошёл, поле.
Заинька, закладка, заработать, заморозить.

Дескриптор:

- находит слова с ошибками – 3 балла
- исправляет ошибки – 1 баллов
- выделяет верно приставку в словах – 1 баллов

Задание 2. Найди слова с суффиксами и разбери их по составу.

Подснежник гнёздышко помидор рассвет отвар
поварёнок поляна сторона подкова перезвон прививка

Дескриптор:

- находит слова с суффиксами – 4 балла
- выделяет верно суффикс в словах – 1 баллов

Карточка 12

Тема: Типы предложений по цели высказывания и интонации. Знаки препинания в конце предложения.

Цель: формулировать вопросы и ответы, отражающие понимание и свое отношение к содержанию текста, чтобы углубить понимание и уточнить ответ; совершенствовать каллиграфические навыки: Соблюдение высоты, ширины и наклона прописных и строчных букв и их соединений

Критерий оценивания: разделить текст на предложения; поставить знаки препинания; выполнить синтаксический разбор предложения

Время на выполнение: 10 минут

Задание 1. Прочитайте текст. Разделите текст на предложения.
Поставьте нужные знаки препинания

Наши друзья.

Я люблю птиц грустно было бы жить без них на зеленой планете
веселит глаз их дивное оперение радует слух их чудесное пение я люблю
наблюдать за их легким полетом много видов птиц живет в нашей стране

быстро кружат в чистом воздухе ласточки на быстром лету они пьют воду ловят мошек удивляет гнездо этой птицы она ловко лепит его из земли и глины в развилке веточки заметишь гнездо иволги оно сделано из травки гибких стебельков березовой коры смотришь на пернатых друзей и радуешься. (По В.Бианки)

Дескриптор:

- правильно делит текст на предложения – 3 балла
- расставляет нужные знаки препинания – 2 балла

Задание 1. Выполнить синтаксический разбор последнего предложения.

Дескриптор:

- выполняет синтаксический разбор последнего предложения – 5 баллов

Карточка 13

Тема: Текст. Структурные компоненты. Типы текстов.

Цель: определять типы текстов-описание, повествование, рассуждение по их особенностям; создавать тексты-описания портрета, тексты-повествования на заданную тему из личного опыта,

Критерий оценивания: определить типы текстов по их особенностям; создать текст-повествование на заданную тему

Время на выполнение: 12 минут

Задание 1. Прочитайте текст. Расположите абзацы так, чтобы получился связный рассказ. Определите тип текста, докажете.

Откуда взялась летучая мышь.

Долго пришлось ей висеть. Вдруг хвостик ее отвалился, а кожа около лапок натянулась. Потом появились у нее перепончатые крылья. Мать взмахнула лапками, ее перепончатые крылья раскрылись, и она плавно взлетела.

В детстве она слышала от бабушки, что надо сказать волшебное слово и повиснуть вниз головой. И тогда могут вырасти крылья. Так она и сделала.

Жила когда-то маленькая лесная мышка. Но вот она состарилась. Трудно ей стало бегать в поисках корма. Все в лесу норовили обидеть мышку. Очень захотелось мышке научиться летать, как птица.

Дескриптор:

- располагает абзацы текста в правильном порядке – 3 балла
- определяет тип текста, доказывает свой выбор – 2 балл

Задание 2. Составьте и запишите связный текст из деформированных предложений. Подберите к нему название. Какой тип текста получился?

Зимнее, заиграло, янтарным, зажгло, снега, светом, над, солнышко, вошло, лесом, и. от, луча, солнечного, засверкал, снежный, на, оконном, узор, стекле, огоньком, ярким. на, затейливом, следы, снегу, переплетаются, белом, узором, птиц.

Дескриптор:

- составляет и записывает связный текст – 3 балла
- подбирает заголовок – 1 балл
- определяет тип текста - 1 балл

Карточка 14

Тема: Текст. Структурные компоненты. Типы текстов.

Цель: определять структурные компоненты текстов разных типов (описание, повествование, рассуждение) и обосновывать их; определять типы текстов – описание, повествование, рассуждение по их особенностям.

Критерий оценивания: определить структурные компоненты текста; определить типы текстов по их особенностям.

Время на выполнение: 10 минут

Задание 1. Расположить предложения так, чтобы получился связный рассказ. Спишите. Определите тип текста.

Рыбалка.

Я внимательно смотрел на поплавки.

Сильная рыба бросалась то в одну, то в другую сторону.

Потом стал медленно погружаться в воду.

Я никак не мог подтащить ее к берегу.

Но вот и поплавок моей удочки будто ожил.

А они тихо лежали на поверхности воды.

Удилище согнулось в дугу, а леска, как струна, резала воду.

Он слегка шевельнулся.

Я быстро потащил.

Дескриптор:

- определяет верный порядок предложений – 5 баллов
- записывает предложения, соблюдая орфографические и пунктуационные нормы – 2 балла

Задание 2. Составьте план к тексту.

Дескриптор:

- составляет план к тексту – 3 балла

Карточка 15

Тема: Развитие речи.

Цель: исправлять лексические, стилистические, орфографические и пунктуационные ошибки

Критерий оценивания: исправить лексические, стилистические, орфографические и пунктуационные ошибки

Время на выполнение: 12 минут

Задание 1. Найди и исправь орфографические ошибки. Расставь знаки препинания, где они пропущены. Запиши исправленный текст.

Время лесных малышей.

Пришло теплое лето на лисной опушке распускаюца калаколчики незабудки шыповник белые ромашки пратягивают к сонцу свои нежные лепески. Вылитают из уютных гнёзд птинцы. У зверей взрослеет смена.

Мидвежата старше всех. Они радились еще холодной зимой в берлоге. Теперь они послушно следуют за строгой матерью. Рыжие лесята весело играют у нары А кто мелькает в сасновых ветках Да это лофкие бельчята совершают свои первые высотные прыжки. В сумерках выходят на охоту колючии ежата.

Необижайте лесных малышей. Приходите в лес верными друзьями.

Дескриптор:

- исправляет орфографические ошибки – 5 баллов
- записывает текст, соблюдая нормы каллиграфии и пунктуации – 5 баллов

Карточка 16

Тема: Главные и второстепенные члены предложения. Связь слов в предложении.

Цель: различать главные (подлежащее и сказуемое) и второстепенные (определение, дополнение, обстоятельство) члены предложения, задавать к ним вопросы.

Критерий оценивания: различать главные и второстепенные члены предложения; уметь задавать вопросы к главным и второстепенным членам предложения

Время на выполнение: 12 минут

Задание 1. Прочитай предложения. Выполни синтаксический разбор предложений, укажи его характеристику. Выпиши словосочетания, укажи связь слов.

На проталинах показались ранние весенние цветочки.

Горячее солнце золотило нашу окрестность.

Утренняя роса покрывала зелёную траву.

По овражкам заиграли весенние ручейки.

Из комнаты мы вышли на свежий воздух.

Дескриптор:

- правильно выполняет синтаксический разбор предложений, указывает характеристику каждого предложения - 5 балла
- выписывает словосочетания, указывает связь слов - 5 баллов

Карточка 17

Тема: Повторение по разделу. Умная страничка. Главные и второстепенные члены предложения.

Цель: исправлять лексические, стилистические, орфографические и пунктуационные ошибки; различать главные (подлежащее и сказуемое) и второстепенные (определение, дополнение, обстоятельство) члены предложения, задавать к ним вопросы

Критерий оценивания: исправить лексические, стилистические, орфографические и пунктуационные ошибки; различать главные и второстепенные члены предложения; уметь задавать вопросы к главным и второстепенным членам предложения

Время на выполнение: 12 минут

Задание 1. Прочитай предложения. Выполни синтаксический разбор предложений, укажи характеристику предложений.

Наступила весна, и реки освободились от зимних оков.

Тучи заметно поредели, но дождь не переставал.

Солнце скрылось за горизонт, и жара спала.

Приближалась осень, и всё изменилось в природе.

Осень заморозила стройные березки, и зелёный наряд их превратился в золотой.

Миша принес шахматы, и мы стали играть.

Дескриптор:

- правильно выполняет синтаксический разбор предложений – 5 баллов
- верно указывает характеристику предложений – 1 балл

Задание 2. Проверь текст, исправь ошибки (карандашом в карточке).

Спиши текст.

Алый мак

Маковое поле очень красивое. Крупный крастный цветок мака надлином зилёнам стебле напаминаит застывшего ярково мотылька. Аподёт последний лепесток. Останеться намаковым стебли круглый карабок полный семян. Маленькое маковое зёрнышка есть во вкуснам бублики, вслатком рулете, вбабушкином куличе. Нааснове маковаго масла приготовлены многие краски для художников. Маковое масла содержыться в лучшем сорте туалетного мыла. Мак – палезное и лекарственное растение. Он обладает усыпляющим и о безбаливающим свойством. Извесное ликарство измака называется морфий.

Дескриптор:

– исправляет ошибки в тексте – 4 балла

Карточка 18

Тема: Члены предложения

Цель: различать главные (подлежащее и сказуемое) и второстепенные (определение, дополнение, обстоятельство) члены предложения, задавать к ним вопросы

Критерий оценивания: различать главные и второстепенные члены предложения; уметь задавать вопросы к главным и второстепенным членам предложения.

Время на выполнение: 10 минут

Задание 1. Прочитай предложения, выполни синтаксический разбор предложений, укажи характеристику.

На стройке работали столяры, маляры, каменщики, монтажники, штукатуры.

В озере ребята ловили окуней, карасей, щук.

Ребятишки бегали, прыгали, кувыркались на зелёной травке.

Ручьи, реки, озёра покрылись толстым слоем льда.

Я видел море утром, днём, вечером и ночью.

Дескриптор:

- правильно выполняет синтаксический разбор предложений – 5 баллов
- верно указывает характеристику предложений – 5 баллов

Карточка 19

Тема: Части речи.

Цель: прогнозировать содержание информации по заголовку, диаграмме, схеме, таблице, обосновывая свое мнение; писать слова, произношение и написание которых расходится, используя известные способы проверки.

Критерий оценивания: вставить пропущенные буквы, определить проверочные слова; указать имена существительные, прилагательные, глаголы

Время на выполнение: 12 минут

Задание 1. Спиши. Вставь пропущенные буквы, напиши проверочные слова по образцу: повар - варит

Пов..р, п..левой, сн..жок, с..лёный, в..сёлый, п..лянка, стр..лы, р..чушка, з..мелька, з..мушка, ст..ловая, ст..руха, скв..рец, цв..тущий, л..сёнок, л..сточек, ст..ричок.

Дескриптор:

- правильно вставляет пропущенные буквы – 2 балла
- верно подбирает проверочные слова – 2 балла

Задание 2. Прочитай текст.

Синички

Мне попала соринка в глаз. Пока я её вынимал, в другой глаз ещё попала соринка.

Я заметил, что ветер несёт на меня опилки. Скоро я увидел, что маленькие синички стучали носами по сухому дереву. Они добывали себе насекомых в гнилой древесине.

Работа шла так бойко, что птички на моих глазах всё глубже и глубже уходили в дерево.

Выпиши из текста существительные, прилагательные и глаголы по образцу:

Существительные: Прилагательные: Глаголы:

соринка маленькие попала

Дескриптор:

- правильно определяет и выписывает имена существительные – 2 балла
- правильно определяет и выписывает имена прилагательные – 2 балла
- правильно определяет и выписывает глаголы – 2 балла

Карточка 20

Тема: Части речи.

Цель: создавать тексты (статья, новости, проект), аргументированно раскрывая тему и основную мысль в процессе предоставления информации, используя схемы, диаграммы, таблицы; писать слова, произношение и написание которых расходуется, используя известные способы проверки

Критерий оценивания: составить связный текст из деформированных предложений; вставить пропущенные буквы; указать части речи (сущ., прил., глаг.)

Время на выполнение: 12 минут

Задание 1. Составьте и запишите связный текст из деформированных предложений. Подберите к нему название.

Зимнее, заиграло, янтарным, зажгло, снега, светом, над, солнышко, взошло, лесом, и. от, луча, солнечного, засверкал, снежный, на, оконном,

узор, стекле, огоньком, ярким. на, затейливым, следы, снегу, переплетаются, белом, узором, птиц.

Дескриптор:

- составляет и записывает связный текст – 3 балла
- подбирает заголовок к тексту – 1 балла

Задание 2. Прочитайте, вставьте пропущенные буквы. Подпишите части речи: сущ., прил., гл.

Уже густели ранние д..кабрьские сумерки. В небе з..жглись первые крупные звёзды. А белые х..лмы во тьме к..зались огромными.

Дескриптор:

- верно вставляет пропущенные буквы – 3 балла
- правильно указывает части речи – 3 балла

Карточка 21

Тема: Имя существительное. Лексическое многообразие имён существительных

Цель: писать слова, произношение и написание которых расходится, используя известные способы проверки

Критерий оценивания: составить продолжение рассказа на заданную тему; вставить пропущенные буквы, указать проверочные слова; исправить ошибки в тексте.

Время на выполнение: 12 минут

Задание 1. Допишите рассказ несколькими предложениями.

Подарок.

Мне подарили собачку. Она была добрая и ласковая. Собачка охотно протягивала мне лапку...

Дескриптор:

- составляет и записывает связный текст – 5 баллов

Задание 2. Проверь текст, исправь ошибки (карандашом в карточке).

Спиши текст.

Серебряный хвост

Всю ночь разеренный ветир свестел и ухал вгарах. Ранием утрам зема спустилась сгор. Показалась красное сонце.

Я шёл потрапинки. Вдоль берига рики бижала лесица. Ана скальзила по жоскаму насту, праваливалась вмяккам снигу. У лесы был удевательный хвост. Он пылал сирибром.

Дескриптор:

- исправляет ошибки в тексте – 3 балла
- верно записывает текст, соблюдая орфографические и пунктуационные нормы – 2 балла

Карточка 22

Тема: Глагол. Повторение.

Цель: развитие навыков распознавания глаголов в предложении; классификация глаголов по временам.

Критерий оценивания: распознавать глаголы в тексте; развивать понимание форм глаголов по времени.

Время на выполнение: 10 минут

Задание 1. Прочитайте текст. Подчеркните глаголы в каждом предложении. Объясните, что обозначает каждый глагол.

В лесу утром пели птицы. Белка прыгала с ветки на ветку. На траве блестела роса.

Дескриптор:

- подчеркивает в каждом предложении глаголы, объясняет их значение – 5 баллов

Задание 2. Разделите глаголы на три группы: глаголы настоящего, прошедшего и будущего времени.

Пишет, прыгала, пойдут, читаем, гуляли, будет петь.

Дескриптор:

- верно распределяет глаголы по временам – 5 баллов

Карточка 23

Тема: Глагол. Повторение.

Цель: развитие умений строить предложения с использованием глаголов; расширение словарного запаса.

Критерий оценивания: уметь строить предложения с использованием глаголов; подбирать синонимы к глаголам.

Время на выполнение: 10 минут

Задание 1. Составьте по одному предложению с каждым глаголом: бежать, играть, рисовать.

Дескриптор:

– составляет три предложения – 5 баллов

Задание 2. Подберите синонимы к глаголам и объясните их смысл: сказать, идти, смеяться.

Дескриптор:

– верно подбирает синонимы к глаголам, объясняет их смысл – 5 баллов

Карточка 24

Тема: Склонение имен существительных

Цель: развитие навыков определения падежа имени существительного; закрепление навыков склонения имен существительных.

Критерий оценивания: определить падеж имен существительных; склонять имя существительное в единственном и во множественном числе.

Время на выполнение: 10 минут

Задание 1. Прочитайте текст. Найдите существительные и определите их падеж.

Чудесная ёлка

Идёт мелкий снежок. Пушистые хлопья снега легли на землю и деревья. На поляне стояла молоденькая стройная ёлочка. Ребята решили украсить её. Они повесили на лесную красавицу ягоды рябины. К нижним

веткам прикрепили морковку. Под ёлку положили кочан капусты. Утром над ёлкой кружилась стайка птиц. Вечером прибежали два зайца. Они угощались вкусным ужином.

Дескриптор:

– находит имена существительные, определяет их падеж – 5 баллов

Задание 2. Просклоняйте слово «книга» в единственном и множественном числе. Заполните таблицу:

Падеж	ед.ч.	мн.ч.
И.п.		
Р.п.		
Д.п.		
В.п.		
Т.п.		
П.п.		

Дескриптор:

– верно склоняет имя существительное по падежам – 5 баллов

Карточка 25

Тема: Склонение имен существительных. Закрепление.

Цель: закрепление правил склонения; развитие творческого мышления и речевой активности.

Критерий оценивания: дописать падежные окончания, определить падеж имени существительного

Время на выполнение: 10 минут

Задание 1. Допишите окончания существительных, определи падеж

Без стол..., о дорог..., на полян...

Дескриптор:

– верно дописывает падежное окончание имен существительных –
5 баллов

Задание 2. Придумайте короткую сказку, используя слова «река», «дерево», «рыба», чтобы в тексте были все падежи.

У реки росло дерево. Рыба плавала в воде под деревом...

Дескриптор:

– составляет предложения по началу текста, используя заданные имена существительные – 5 баллов

Карточка 26

Тема: Личные местоимения

Цель: развитие творческого мышления и понимания роли местоимений в тексте; развитие навыков использования местоимений вместо существительных; закрепление личных местоимений в разных лицах и числах.

Критерий оценивания: составить текст, используя местоимения; заменить имена существительные местоимениями, различать местоимения в разных лицах и числах.

Время на выполнение: 10 минут

Задание 1. Придумайте короткую историю, используя как можно больше личных местоимений.

Мы с ним пошли в парк. Я увидел, как она кормила птиц. Они выглядели такими счастливыми!

Дескриптор:

– составляет связанный текст, используя местоимения – 5 баллов

Задание 2. Прочитайте предложения. Перепишите их, заменив повторяющиеся имена существительные местоимениями.

Маша купила книгу. Маша читала книгу весь вечер. Маше очень понравилась книга.

Дескриптор:

– заменяет имена существительные местоимениями в предложениях – 5 баллов

Задание 3. Составьте предложения, вставив местоимения вместо пропусков:

___ (1 лицо, ед. ч.) люблю играть в футбол.

___ (3 лицо, мн. ч.) пошли в парк.

Дескриптор:

– записывает местоимение в нужном лице и числе – 5 баллов

Задание 4. Придумайте короткое стихотворение, в котором используются личные местоимения.

Образец: «Я иду, пою, мечтаю,

Ты меня не догоняешь,

Он за нами наблюдает,

А они нас поджидают.»

Дескриптор:

– составляет короткое стихотворение, используя личные местоимения – 5 баллов