

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева
(КГПУ им. В.П. Астафьева)
Факультет начальных классов
Кафедра педагогики и психологии начального образования

Сагатаева Мария Никитична

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Тема: Использование языковой игры как средства развития лингвистической компетенции младших школьников

Направление 44.04.01 «Педагогическое образование»

Магистерская программа: «Инновационное начальное образование»

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

к. пс.н. доцент Мосина Н.А.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

15.12.17 Мосина

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

д.пед.н., профессор Г.И. Чижакова

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

15.12.17 Чижакова

(дата, подпись)

Научный руководитель

к.пед.н., доцент Н.В. Кулакова

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

15.12.17 Кулакова

(дата, подпись)

Студент

М.Н. Сагатаева

(фамилия, инициалы)

15.12.17 Сагатаева

(дата, подпись)

Красноярск, 2017

Оглавление

Введение.....	3
Глава I. Теоретические основы проблемы развития лингвистической компетенции младших школьников.....	7
1.1. Лингвометодические аспекты развития лингвистической компетенции младших школьников.....	7
1.2. Особенности развития лингвистической компетенции младших школьников.....	21
1.3. Языковая игра в процессе развития лингвистической компетенции младших школьников.....	36
Выводы по I главе.....	52
Глава II. Опытное-экспериментальное исследование использования языковой игры в процессе развития лингвистической компетенции младших школьников.....	53
2.1. Выявление актуального уровня сформированности лингвистической компетенции младших школьников.....	53
2.2. Организация эффективного использования языковой игры в процессе развития лингвистической компетенции младших школьников.....	61
2.3. Обработка и анализ результатов опытно – экспериментального исследования.....	72
Вывод по II главе	81
Заключение.....	82
Библиографический список.....	84
Приложения.....	95

Введение

В настоящее время в методике русского языка в начальных классах особое внимание стала уделяться проблеме формирования компетенции учащихся. Тезис о необходимости формирования у учащихся компетенции прописано и в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС).

Включение нового понятия – компетенция в ФГОС по-новому определяет основные цели и задачи обучения русскому языку. Они состоят в том, чтобы обеспечить формирование языковой, коммуникативной и лингвистической компетенций.

Значимость понятия лингвистической компетенции учащихся в преподавании русского языка подчеркивают многие ученые – лингвисты и методисты (Н.М. Шанский, М.Т. Баранов, А.Д. Дейкина, Т.С. Кудрявцева, Л.В. Черепанова и др.).

Отнесение лингвистической компетенции в качестве одной из целей обучения русскому языку обусловлено тем, что данная компетенция обеспечивает развитие познавательных процессов обучающихся, познавательную культуру личности школьника, формирование лингвистической рефлексии как процесса осознания школьником своей речевой деятельности и овладение навыками самоанализа, самооценки. Кроме того, овладение учащимися лингвистической компетенцией в начальной школе способствует основе грамотного владения языком и речью, а в последующем успешному дальнейшему обучению.

Особое место, способствующее развитию речи, то есть основе грамотного владения языком и речью, занимают языковые игры, поскольку они развивают лингвистическое мышление учащихся, умение моделировать грамматические формы и конструкции, видеть и понимать отступление от норм литературного языка.

Анализ трудов В.З. Санникова, Б.Ю. Нормана, А.П. Сковородникова, Т.А. Гридиной, Е.А. Земской, Ю.О. Коноваловой и других позволяет обнаружить единство мнений и позиций оценки значимости языковых игр в развитии лингвистической компетенции младших школьников.

Языковые игры «активизируют внимание носителей языка к языковой форме, к ее структурным элементам», связаны с ситуацией неожиданности, «обусловленной нарушением в игровом тексте каких-либо норм и стереотипов и осознанием этого нарушения». При этом представляют собой «нетрадиционное, неканоническое использование языка, творчество в языке», также «ориентируют на скрытые эстетические возможности языкового знака», помогают осознать красоту языка, воздействуют на эмоции и чувства личности (в том числе и путем применения средств литературного искусства, искусства слова).

Анализ научной литературы в вопросе развития лингвистической компетенции младших школьников позволяют обнаружить имеющееся противоречие между потребностями педагогической практики в повышении эффективности работы по развитию лингвистической компетенции младших школьников, наличием научных предпосылок для методического решения этого вопроса и недостаточной разработанностью развития лингвистической компетенции младших школьников в процессе использования языковых игр.

Данное противоречие позволяет сформулировать проблему данного исследования, которое заключается в необходимости повышения эффективности работы по развитию лингвистической компетенции младших школьников в процессе использования языковых игр.

Цель исследования: выявить эффективность использования языковой игры в процессе развития лингвистической компетенции младших школьников.

Объект исследования: процесс развития лингвистической компетенции младших школьников.

Предмет исследования: использование языковой игры в процессе развития лингвистической компетенции младших школьников.

Гипотеза исследования: использование языковой игры будет способствовать успешному развитию лингвистической компетенции младших школьников, если учащиеся в процессе языковой игры будут:

- 1) применять системные языковые связи и стилистические закономерности употребления единиц языка;
- 2) творчески перестраивать усвоенные модели стандартного употребления языка.

Реализация выдвинутой цели и проверка гипотезы исследования предполагают решение следующих задач:

1. Проанализировать научную литературу по теме исследования.
2. Выявить актуальный уровень развития лингвистической компетенции младших школьников (констатирующий эксперимент).
3. Разработать программу, способствующую развитию лингвистической компетенции младших школьников в процессе использования языковой игры.
4. Выполнить анализ результатов формирующего эксперимента

Методы исследования: теоретический (анализ научной литературы по теме исследования), эмпирический (тестирование), интерпретационный (анализ результатов эксперимента).

База исследования: исследование проводилось на базе МБОУ Усть-Есинской СОШ. В нем приняли участие 44 ученика из 3 «А» и 3 «Б».

По теме работы имеются 2 публикации:

1. Сагатаева М.Н. Формирование лингвистической компетенции посредством использования языковой игры [Текст]// Сборник статей международной научно – практической конференции «Конструктивизм в психологии и педагогике» (г. Казань 23 августа 2017 г.). Уфа: АЭТЕРНА 2017. – С. 176-179

2. Сагатаева М.Н. Использование языковой игры на уроках русского языка в начальной школе [Текст]// Сборник статей международной научно – практической конференции «Инструменты и механизмы современного инновационного развития» (г. Пермь 5 декабря 2017 г.). Уфа: АЭТЕРНА 2017. – С. 176-179

Глава I. Теоретические основы проблемы развития лингвистической компетенции младших школьников

1.1. Лингвометодические аспекты развития лингвистической компетенции младших школьников

Современный этап развития российского образования направлен на реализацию компетентностной образовательной парадигмы, обеспечивающей качество образования. Компетентностный подход к определению целей обучения ориентируется на понятие «компетенция», характеризуемое американским лингвистом Н. М. Хомским как владение языком [103]. В соответствии с компетентностным подходом знания, умения и навыки являются лишь одним из компонентов, формирующих содержание школьного образования, второй компонент – именно компетенции. Компетенция – способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, навыков, умений [41].

Компетентностный подход предполагает формирование различных видов компетенций. «Ключевые компетентности рассматриваются как конкретизированные цели образования».

В теории и практике преподавания русского языка в школе выделяются следующие компетенции: языковая, лингвистическая, коммуникативная, культуроведческая [18].

В методике русского языка это относительно новые понятия. Введение понятия компетенции в методику преподавания русского языка связано с поисками путей более точного определения целей обучения и выявления уровней владения языком.

В настоящее время существуют различные понимания компетенции. Ряд исследователей (В. А. Болотов, В. С. Леднев, М. В. Рыжаков, В. В. Сериков и др.) практикует синонимизирующий подход к трактовке понятий «компетентность» и «компетенция», отождествляя их и предлагая использовать как взаимозаменяемые. Другие учёные (И.А. Зимняя,

О.М. Мутовская, А. В. Хуторской, С. Е. Шишов и др.) придерживаются мнения о том, что данные понятия следует разграничивать.

А.П. Сковородников отмечает, что необходимо разграничивать компетенцию как некий конструкт (модель), обозначающий совокупность знаний, умений и навыков; овладение которым обеспечивает эффективность; деятельности в какой-либо области, и компетентность как степень (уровень) владения какой-либо компетенцией [92].

О.В. Хуторской разделяет понятия «компетенции» и «компетентности», понимая под первым совокупность взаимосвязанных качеств личности задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов. Компетентность он определяет как владение человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Другими словами, компетенция это наперед заданное требование к образовательной подготовке обучаемого, а компетентность – уже состоявшиеся качества личности обучаемого и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере [104].

И. А. Зимняя считает, что в зависимости от того, как определены понятия «компетенция» и «компетентность» и их соотношение, может быть понято содержание самого компетентностного подхода. Она отмечает, что компетентность всегда есть актуальное проявление компетенции и основанный на компетентности подход характеризуется как усилением собственно прагматической, так и гуманистической направленности образовательного процесса.

Трактовка И. А. Зимней отмечена дополнением содержания этого понятия ценностно - отношенческой составляющей: «Компетенции – внутренние, потенциальные психологические новообразования: знания, алгоритмы действий, системы ценностей и отношений, которые проявляются в компетентностях человека». Компетентности, в свою

очередь, представляют собой «личный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека» [42].

Следовательно, если исходить из того, что содержанием образования является задаваемый обществом социально-культурный опыт, то компетенция – подлежащее усвоению обезличенное образовательное содержание, а компетентность – личностная характеристика как результат такого усвоения.

Э.Ф. Зеер определяет компетентность как целостную и систематизированную совокупность обобщенных знаний. А компетенцию как обобщенный способ действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности, т. е. способность человека реализовывать на практике свою компетентность. Он считает, что реализация компетенции происходит в процессе выполнения разнообразных видов деятельности. Помимо деятельностных знаний, умений и навыков, в структуру компетенции Э. Ф. Зеер включает мотивационную и эмоционально-волевую сферы, считая важным компонентом компетенции опыт – интеграцию в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач [36].

Г.К. Селевко рассматривает компетенцию как образовательный результат, выражающийся в готовности обучающегося справиться с поставленными задачами; как совокупность знаний, умений и навыков которые позволяют ставить и достигать цели по преобразованию окружающего мира, как интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности.

Также он обращает внимание, что понятия компетенция и компетентность значительно шире понятий знания, умения, навыка,

так как включает направленности личности, ее способности преодолевать стереотипы, чувствовать проблемы, проявлять проницательность, гибкость мышления, характер. Он считает, что эти понятия являются системными и многокомпонентными, так как они характеризуют определенный круг предметов и процессов, включают различные умственные операции, практические умения, здравый смысл и имеют свою классификацию и иерархию [87].

В.С. Лазарев детализировал содержание компетенции с позиции деятельностного подхода как интегративное психическое образование, включающее знания, необходимые для решения определенного типа задач, а также умения ставить задачи данного типа и планировать их решение, выбирая адекватные средства решения и оценивая результаты действий. В этом процессе развиваются соответствующие способности, что и наполняет содержание компетенции в определении Э. Ф.Зеера: «способности человека реализовывать на практике свою компетентность» [59].

Проведенный анализ различных позиций по трактованию базовых категорий компетентностного подхода позволяет нам утверждать, что «компетентность» есть совокупность личностных характеристик индивида, владение определенными знаниями, умениями и навыками, способностями и мотивационно-ценностными установками обеспечивающими возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром, а также соответствие личности предъявляемым требованиям, критериям и стандартам в соответствующих областях деятельности которые задаются соответствующими компетенциями, как проектируемыми характеристиками и свойствами, обеспечивающими продуктивное выполнение деятельности.

Согласно всем определениям и мнениям, приведенным нами ранее, понятие «компетенция» можно определить как некий стандарт, эталон,

перечень умений, к достижению которых стремится обучаемый. Следовательно, «компетентность» - уровень достижения компетенции.

Следует отметить, что философы и дидакты во все времена разграничивали знание (компетенцию) и его реализацию (деятельность).

Применительно к владению языком под компетенцией понимается сознательное или интуитивное знание системы языка для построения грамматически и семантически правильных предложений, а под реализацией - умения и способности посредством речи демонстрировать знание системы. Такое представление о компетенции сложилось под влиянием лингвистики, которая отводила грамматике ведущую роль в самой науке о языке и представляющей ее важнейшей составляющей психологических грамматик, управляющих общением.

Проблема компетенции была затронута в трудах Н. Хомского, Д. Хаймза, В.Г. Костомарова, Н.М. Шанского и др. Термин компетенция в лингвистику был введен зарубежным ученым Ноамом Хомским (Noam Chomsky) в 1965г. для расширения круга лингвистических знаний. Но понятие языковой способности (т.е. способности создавать язык) использовалось в лингвистике задолго до исследований Н. Хомского и встречается в трудах Ф. де Соссюра, изданных еще в начале XX века. "Естественной для человека является ... способность создавать язык, т.е. систему дифференцированных знаков, соответствующих дифференцированным понятиям" [96].

Термин лингвистическая компетенция впервые был сформулирован и введён в научный оборот в середине прошлого столетия американским учёным-лингвистом Н. Хомским. Но в тоже время Н. Хомскому принадлежит лишь теоретическое обоснование лингвистической компетенции, которую в книге "Аспекты теории синтаксиса" он определяет как идеальное грамматическое знание. На основе этого знания каждый носитель языка способен создавать ("порождать") на данном языке и формулировать самостоятельные суждения о принадлежности различных

высказываний его языку. Именно такое идеальное грамматическое знание, или компетенция, сводится Н. Хомским к знанию "...своего языка говорящим - слушающим", т.е. к знанию грамматики [117].

Данное понимание сущности лингвистической компетенции нашли не только сторонников, но и противников. Так, например, американский коллега Н. Хомского, Д. Хаймс выступил с критикой в адрес такой трактовки понятия о лингвистической компетенции, справедливо указав на то, что «существуют правила употребления, без которых правила грамматики бесполезны» [102].

Хаймс Д. имел в виду, что речевая деятельность ситуативна, а потому производство и понимание высказываний в каждой конкретной ситуации регулируется не столько правилами грамматики, сколько правилами словоупотребления.

Так понятие лингвистической компетенции получило расширительное толкование, которому Д. Хаймс присвоил наименование коммуникативной компетенции, понимаемой как совокупность лингвистических знаний, умений и навыков говорящего и слушающего в сфере использования языка с учётом изменяющихся обстоятельств речевой среды.

Д. Слобин конкретизировал идею Д. Хаймса в своём высказывании о существовании различий «между тем, что человек теоретически способен говорить и понимать, и тем, что он на самом деле говорит и понимает в конкретных ситуациях» [95].

Таким образом, рассуждения учёных о том, как надлежит трактовать понятие лингвистической компетенции очень скоро привели к тому, что это понятие стало рассматриваться в неразрывной взаимосвязи с так называемым человеческим фактором, что, с одной стороны, привнесло определённую ясность в вопросе о сущностных характеристиках этой категории, а, с другой стороны, поставило

исследователей перед необходимостью определения происхождения лингвистической компетенции и её развития.

Обзор методической литературы, тематически связанной с анализируемой проблемой, показывает, что до настоящего времени отсутствует единое определение термина лингвистическая компетенция, в связи с тем, что каждый исследователь, рассматривая это понятие субъективно, подчеркивает в нем лишь самое существенное для своей научной области, забывая о многоаспектности данного понятия.

1) «Лингвистическая компетенция - знание единиц языка, правил их соединения, умения ими пользоваться, знания о языке, его системе и структуре». Позднее данное определение было конкретизировано Н.М. Шанским применительно к школьной практике: «Лингвистическая компетенция... на школьном уровне - это набор теоретических сведений и языкового материала, и обеспечивающий базу для развития речевой деятельности» [113].

2) Лингвистическая компетенция - это теоретические знания в области какого-нибудь языка [78].

3) Лингвистическая компетенция - это знание понятийного, категориального аппарата науки о языке, представленного в по уровневом его описании через строго определяемую посредством дефиниций систему языковых категорий, значений и формальных средств выражения этих значений [47].

4) Лингвистическая компетенция – овладение основами науки о русском языке, сведениями о языке как о знаковой системе и общественном явлении, предполагает усвоение понятийной базы курса, определенного комплекса понятий, формирование представлений об устройстве языка, его развитии и функционировании, овладение способами действия, обеспечивающими опознавание языковых явлений и их употребление в речи, целенаправленное формирование

лингвистической рефлексии как процесса осознания школьником своей деятельности [17].

В прикладном аспекте лингвистическая компетенция школьников выражается в следующих языковых умениях и навыках: умение опознавать и распознавать звуки, буквы, части слова, морфемы, части речи, делить языковые явления на группы, осуществлять все виды разборов

Если рассматривать развитие лингвистической компетенции младших школьников с методической точки зрения, то лингвистическая компетенция определяется как:

1) знание учащимися научной терминологии (метаязыканауки, ее основных понятий [97].

2) знания учащихся о лингвистической науке, «о ее методах, этапах развития, информацией о виднейших представителях отечественной лингвистики, их вкладе в развитие науки; это знания о наиболее ярких событиях в истории лингвистической науки (о ее зарождении, развитии, об основных вехах) и о ее представителях - выдающихся отечественных филологах» [107].

Если рассмотреть, все данные определения лингвистической компетенции в совокупности, то развитие лингвистической компетенции в начальной школе закладывает основу решения более сложной задачи воспитания в школьниках чувства уважения к родному языку, которое проявляется в устойчивом познавательном интересе, осознании того факта, что владение нормами русского литературного языка – неотъемлемый атрибут общей культуры личности, и желании достигать высокого уровня грамотности в широком смысле этого слова.

Анализируя определения лингвистической компетенции, мы установили, что данное понятие в лингводидактике нередко отождествляется с языковой компетенцией.

Так И.Ю. Гац полагает, что языковая и лингвистическая компетенция включает в себя освоение знаний о языке как знаковой - системе и общественном явлении, его устройстве, развитии и функционировании; общих сведениях о лингвистике как науке; овладение основными нормами русского литературного языка, обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся; формирование способности к анализу и оценке языковых явлений и фактов [26].

Вслед за Н.М. Шанским, М.Т. Барановым, А.Д. Дейкиной и др. мы утверждаем, что лингвистическая и языковая компетенция не одно и то же, хотя многие исследователи, говоря о лингвистической компетенции, указывают в скобках или / и языковая, ошибочно их отождествляя.

На наш взгляд, их объединение ошибочно, потому что "... различные виды компетенции взаимно не заменимы, так как отражают различные стороны языка. Их следует разграничивать и определять как две самостоятельные компетенции" [17].

Среди точек зрения исследователей, разграничивающих языковую и лингвистическую компетенции, выделим позицию Е. А. Быстровой. По ее мнению, «овладение русским языком в школе, с одной стороны, — это усвоение единиц языка и правил их употребления как условия понимания и конструирования высказываний (языковая компетенция); с другой — знания о самом языке, его системе (лингвистическая компетенция)» [18].

Лингвистическая компетенция реализуется в аналитических видах деятельности, как доказывать, различать, анализировать и т. д.

С целью их различения рассмотрим как определяется лингвистами и методистами понятие языковой компетенции.

Языковая компетенция объясняется так же, как и лингвистическая, по-разному:

1) "Осознание строевой (парадигматической) стороны языка и одновременное овладение литературными нормами - произношения,

словоупотребления, формообразования, построения предложений - создают языковую компетенцию, т.е. осведомленность в особенностях парадигматики языка" [14].

2) Языковая компетенция - это приобретенное интуитивное знание небольшого количества знаний, которые лежат в основе построения глубинных структур языка, преобразуемых в процессе общения в разнообразные высказывания, то есть поверхностные структуры [17].

3) Языковая компетенция является важным компонентом понятия владения языком, но она - лишь одно звено в процессе овладения языком, она мыслится как способность использовать говорящим системно структурные образования семантического, синтаксического, морфологического и фонологического характера [107].

4) Языковая компетенция - знание единиц языка и правил их соединении [89].

Перечисленные определения позволяют провести границу между языковой и лингвистической компетенциями. Языковую компетенцию - "составляют освоение языковой системы, овладение самим языковым материалом" [14], т.е. это теоретико-практические умения, а лингвистическую - "представляет собой осмысление речевого опыта, включает в себя знание основ науки о русском языке, усвоение понятийной базы курса, определенного комплекса понятий. То есть языковые знания связаны с языковой практикой и проявляются в процессе использования систем языка.

Только относительно недавно было установлено, что языковая компетентность – это синтетическое понятие, соединяющее в себе более простые составляющие: лингвистическую, лингвокультурологическую, коммуникативно-речевую и ценностно-отношенческую. Выделение этих составляющих позволяет целенаправленно решать образовательные задачи в изучении всех

разделов языкового курса и формулировать сущность каждой из компетенций.

При наличии разных аспектов в определении лингвистической компетенции нам представляется важным сконцентрировать внимание на последнем аспекте как наиболее важном, так как мы связываем повышение лингвистической компетенции с развитием языковой личности, обладающей своим языковым идеалом.

Рассматривая понятия языковой и лингвистической компетенции, следует сказать несколько слов о коммуникативной компетенции, термине, используемом в научно-методической литературе.

В конце 1980-х – начале 1990-х годов А.Л. Бердичевский предложил подходить к вопросу о лингвистической компетенции с позиции структурного анализа, а именно: лингвистическая компетенция, в его понимании, является компонентом коммуникативной компетенции [17].

Д.И. Изаренков понимает лингвистическую компетенцию как «знание единиц языка всех уровней (фонетического, лексического, словообразовательного, морфологического и синтаксического). Важно также знать правила оперирования этими единицами каждого уровня для построения единиц более высокого уровня иерархии вплоть до коммуникативных синтаксических единиц. Другая сторона формирования лингвистической компетенции связана с формированием способности на основе строительного языкового материала и правил комбинирования единицами языка строить неограниченное число коммуникативных единиц определенной семантики» [97].

Таким образом, лингвистическую компетенцию рассматривают как базовый компонент компетенции коммуникативной, содержательными характеристиками которого являются знание языковой системы изучаемого (в том числе, родного) языка.

Следует пояснить, что ряд ученых (В.А. Виноградов, Н.И. Гез, Д.И. Изаренков, С.К. Токсанова и др.) определяют лингвистическую компетенцию как составную часть широкого понятия коммуникативной компетенции. Согласно другой точке зрения (Н.М. Шанский, М.Т. Баранов, А.Д. Дейкина, Е.А. Быстрова и др.) понятия лингвистической и коммуникативной компетенции - разные сущности.

Понятие коммуникативной (от лат. *communicatio, communico* - "делаю общим, связываю, общаюсь") компетенции было сформулировано американским лингвистом Д. Хаймзом, а в отечественную научную терминологию введено М.Н. Вятютневым: "Владение языком включает:

1) языковую компетенцию, исследуемую и описываемую представителями собственно лингвистики;

2) коммуникативную компетенцию (выбор и реализации программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в обстановке при общении; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у участников до беседы, а также во время беседы в процессе адаптации; знания страноведческого характера" [24].

Отечественными лингвистами было сформулировано определение коммуникативной компетенции для обозначения способности правильно использовать язык в разнообразных социально детерминированных ситуациях.

Ряд исследователей рассматривает коммуникативную компетенцию как единое целое, составной частью которого является лингвистическая компетенция.

Данной точки зрения о системной организации коммуникативной компетенции, состоящей из лингвистического и социального компонентов, придерживаются М.Н. Вятютнев, Н.И. Гез, Д.И. Изаренков и др.

Рассматривая коммуникативную компетенцию детально, Н.И. Гез выделяет в ее составе вербально-когнитивную, лингвистическую, вербально-коммуникативную и метакоммуникативную компетенции [28].

Изучая коммуникативную компетенцию применительно к национальной (казахской) школе, С.К.Токсанова утверждает, что базисными составляющими коммуникативной компетенции являются лингвистическая, языковая, речевая и страноведческая компетенции [97].

Анализ научной литературы по теме данного исследования позволяет сформулировать вывод о том, что ряд ученых (В.А. Виноградов, Н.И. Гез, Д.И. Изаренков, С.К. Токсанова и др.) включает лингвистическую компетенцию в состав коммуникативной. Согласно, другой точке зрения на виды компетенции (Н.М. Шанский, М.Т. Баранов, Е.А. Быстрова, А.Д. Дейкина, Т.С. Кудрявцева и др.) понятия лингвистической и коммуникативной компетенции различаются по своему содержанию: коммуникативная компетенция означает владение умениями и навыками в различных видах речевой деятельности, а лингвистическая компетенция объясняется как знание в области языка.

Определение, предложенное Е.А. Быстровой, позволяет судить о коммуникативной компетенции как многоаспектном понятии: "Коммуникативная компетенция - это знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения. Она включает в себя: знание основных понятий лингвистики речи; умения и навыки анализа текста и, наконец, собственно коммуникативные умения - умения и навыки речевого общения применительно к различным сферам и ситуациям общения с учетом адресата, стиля" [18].

На наш взгляд, изложенная выше точка зрения, отличающая коммуникативную компетенцию от других видов компетенции, правомерна.

Таким образом, рассматривая понятие лингвистической компетенции и его отражение в современной науке, мы установили, несмотря на большое количество публикаций, посвященных вопросам формирования лингвистической компетенции, данное понятие еще не получило единого и точного определения. Е. А. Быстрова и С. И. Львова рассматривают лингвистическую компетенцию как приоритетную в обучении, аргументируя свой выбор тем, что данная компетенция обеспечивает «познавательную культуру личности школьника, развитие логического мышления, памяти, воображения учащихся, в конечном счете, формирование современного мышления» [17], [70].

Л. В. Черепанова утверждает, что формирование лингвистической компетенции обеспечивает всестороннее развитие школьника [107].

О. А. Каплун видит важность формирования лингвистической компетенции в обеспечении ею «познавательной культуры личности обучающегося, развитии логического мышления, памяти, воображения», в «овладении навыками самоанализа, самооценки, а также в формировании лингвистической рефлексии как процесса осознания обучающимся своей речевой деятельности» [48].

Лингвистическая компетенция способствует воспитанию в школьнике и потребности к саморазвитию, формированию учебно-языковых умений и навыков при работе с изучаемым материалом, способствует развитию системного мышления. Следует выделить аналитические умения, реализуемые на практике при выполнении различных видов лингвистического разбора. Учить мыслить – одна из задач развития личности, а развитие личности и является целью современного образования.

Сформированность лингвистической компетенции проявляется через овладение способами действия: опознавать языковые единицы, анализировать языковой материал, объяснять, доказывать, классифицировать, осуществлять разные виды лингвистических

разборов, правильно употреблять те или иные единицы в своей речи (основа коммуникативной компетенции). Формирование лингвистической компетенции является условием осознанного усвоения языковых фактов, явлений, правил.

Гармоничное развитие языковой личности школьника предполагает не только знание системы языка, но и готовность использовать язык для решения коммуникативных задач.

Таким образом, развитие лингвистической компетенции способствует достижению целей обучения и повышает качество языкового образования учащихся.

1.2. Особенности развития лингвистической компетенции младших школьников

Интерес к языковому миру ребенку не случаен и не нов, он имеет давнюю историю и связан с интересом к проблемам детства в целом.

История изучения детской речи берет начало во второй половине XIX века. Интересно, что первыми наблюдателями за детской речью, зафиксировавшими ее развитие на протяжении первых лет жизни ребенка, были естествоиспытатели - основатель теории эволюции Чарльз Дарвин и французский философ, историк и социолог искусства Ипполит Тэн. Этот факт доказывает, что проблемы языка и мышления волнуют специалистов по лингвистике и психологии.

Исследования середины девятнадцатого века не являлись еще лингвистическими в терминологическом смысле этого слова. Детство как объект изучения был прерогативой медиков, психологов и педагогов, а также философов. Видные художники слова (К.Д. Ушинский, Т.Н. Толстой, Н.А. Некрасов) также обращают внимание на особенности детской речи и используют их в своих произведениях.

Публикации, предметом которых является описание детской речи, появляются в России в XIX веке. В 1883 году выходит в свет статья А. Александрова, в которой он представил результаты сопоставления звуков

речи ребенка с фонетикой взрослых. Российские исследователи делали акцент на связи между речевым и умственным развитием ребенка. Наиболее полное описание, охватывающее возраст ребенка до 12 лет, дал В.П. Вахтеров в «Основах новой педагогики» [19].

В. А. Богородицкий посвящает большой раздел развитию детской речи. Он подчеркивает творческий характер усвоения речи ребенком, говорит о неразделимости звуковой и смысловой стороны речи. Он же намечает и этапы освоения речи, не указывая, правда, возрастных границ. Эти этапы включают в себя подготовительный период; период упрощенного произношения слов; период приближения к произношению окружающих и переход к обычной речи [75].

Качественно новый период изучения детской речи обозначился со времени появления работы Жана Пиаже «Речь и мышление ребенка» [77]. С точки зрения Ж. Пиаже овладение языком зависит от общего умственного (когнитивного) развития ребенка. Резкой критике эта точка зрения была подвергнута со стороны Л. С. Выготского, который считал мышление и речь взаимозависимыми [22]. Труды и взгляды Л.С. Выготского составляют теоретическую базу исследований детской речи, активно используются и цитируются специалистами по изучению детской речи не только в России, но и за рубежом.

Большой вклад в теорию освоения языка внесла генеративная грамматика, основателем которой является Ноам Хомский. Ориентированная на синтаксис теория порождения речи заставила внимательнее подойти к анализу однословных и двухсловных высказываний ребенка. Возникла так называемая «грамматика опор», согласно которой все усваиваемые ребенком первые слова распадаются на две группы: опоры, отличающиеся фиксированной позицией, и открытый класс слов, способный присоединяться к опорам [103]. На смену синтактоцентризму Н. Хомского приходит семантический подход, представленный позицией Д. Слобина.

Исторически сложилось два направления исследования детской речи: теория освоения языка - задача психолингвистики и описание детской речи - задача лингвистики.

Лингвистический подход убедительно обосновала С.Н. Цейтлин. Психолингвистический подход является более традиционным, он представлен в России работами А.А. Леонтьева, А.М. Шахнаровича, А.К. Марковой и др.

В связи с изучением детской речи появляются попытки дать свое название той науке, которая эту речь изучает. Наиболее часто используется термин онтолингвистика.

Таким образом, наука об изучении детской речи есть не просто направление психолингвистики, психологии или педагогики, - она является разделом науки о языке, имеет свой объект, пользуется лингвистическими методами исследования. С.Н. Цейтлин выносит в заголовок своей монографии [106] понятие «Лингвистика детской речи», с которым мы полностью согласны. Однако очевидно, что для объяснения своеобразия детской речи одних лингвистических категорий недостаточно. Поэтому мы предпочитаем термин онтолингвистика ввиду его компактности и однозначности, и понимаем под онтолингвистикой науку, изучающую становление, функционирование и лингвистические особенности детской речи в тесной связи с окружением говорящего индивида.

Можно назвать целый ряд диссертационных исследований последних 10 лет, преимущественно на материале русского языка, которые рассматривают особенности речи детей младшего школьного возраста. Среди них немало работ, посвященных формированию речи у детей с отклонениями психического развития. Известно, что-нормативное возможно распознать только на фоне ненормативного. Всякое отклонение от нормы позволяет глубже проникнуть в механизмы мышления и речи.

Сегодня много говорят о проблемах речевого общения во всех сферах человеческой деятельности. Речь идет как о лингвистическом аспекте этой

проблемы - о речевой культуре в целом, - так и о психолого-педагогическом аспекте: о так называемом дефиците общения, ведущем к росту аутизма среди детей школьного возраста.

В лингвистических работах рассматриваются проблемы тезауруса языковой личности ребенка и семантики слова в лексиконе младшего школьника, вопросы мотивации и идентификации слов. Выясняется, какими средствами пользуется ребенок для выражения категорий оценки, качества и эмоций, каким образом функционируют части речи.

Даже такой беглый обзор диссертационных исследований последних лет показывает, насколько велик разброс исследуемых аспектов в предмете «детская речь». Однако нами не обнаружены работы обобщающего характера, в которых бы описывался мир ребенка, отраженный средствами языка, во всем его многообразии. Исключение составляет, пожалуй, статья В.Д. Девкина, в которой намечаются основные направления комплексного описания мира ребенка [33].

Как уже было сказано, лексикографическое описание мира ребенка является актуальной задачей с точки зрения когнитивной лингвистики и лингводидактики. В.Д. Девкин называет среди «неродившихся» словарей русского языка идеографический словарь «Мир ребенка» с кругом понятий, актуальных для детского возраста. Такой словарь предполагает, по мнению автора, не только систематизацию так называемых «детских слов» (детских инноваций, по терминологии С.Н. Цейтлин), но и коммуникативные клише общения с ребенком (обращенные к нему речевые стимулы и реакции на них со стороны ребенка).

А.М. Шахнарович понимает под детской речью «особый этап отнoгенетического развития речи, речь детей дошкольного и младшего школьного (до 8-9 лет) возраста» [115].

Верхняя граница феномена «детская речь» также определяется разными исследователями по-разному. Так, некоторые исследователи называют в

качестве конститутивного содержательный критерий - овладение синтаксисом.

Действительно, овладение основными синтаксическими структурами происходит - независимо от конкретного языка - примерно к 5 годам: Однако усложнение синтаксического рисунка речи приходится уже на школьные годы. Более того, в школьные годы происходит формирование основных концептов в лексической системе и овладение стилистическими регистрами речи.

А.Н. Гвоздев отмечает, что ребенок получает «совершенное орудие общения и мышления» в виде языка (речевая готовность) к 6-7 годам [27].

Ж. Пиаже связывает развитие речи с фазами интеллектуального развития ребенка, выделяя 4 стадии от 0 до 15 лет. Первая стадия - до 2х лет, вторая - до 5 лет; третья - с 7/8 до 11/12; четвертая - с 11/12 до 14/15 лет. И.Н. Горелов показывает, что количество слов и сложность синтаксических конструкций еще не свидетельствуют об уровне логического мышления, а, следовательно, и об уровне речи. Важным показателем является умение передать сюжет в пересказе текста [29]. А.М. Шахнарович указывает на то, что «полное, завершенное развитие речи наступает только при смене житейских понятий научными - в процессе обучения языку» [115].

А.К. Маркова делит весь период овладения речью на этапы, которые она называет речевым возрастом. Речевой возраст понимается как «период, отделяющий одну качественную новую ступень в развитии речи от другой» [71]. Качественно новые особенности речи, появляющиеся в каждом речевом возрасте, она называет речевыми новообразованиями. Новообразования касаются функций речи, ведущей деятельности каждого возраста, новых языковых форм и средств, осознание ребенком этих функций и средств.

Также А.К. Маркова подчеркивает, что с приходом в школу речевое развитие ребенка не заканчивается. Ее интересуют проблемы стиля речи ребенка, она проводит периодизацию речевого развития по признаку организации монологического текста. Различают первый стилистический

возраст (от 6 до 9 лет, т.е. до 3 класса), второй стилистический возраст с середины или конца 9-летнего возраста, верхняя граница открыта. Основная характеристика этих периодов - овладение так называемой языковой перспективой, умение выразить пространственно-временные отношения.

Говоря об освоении языка, мы оперируем понятием языковой способности, компоненты которой соответствуют уровням языковой системы. А.М. Шахнарович подчеркивает, что каждый компонент языковой способности развивается по своим закономерностям, хронологически неравномерно, «в разные периоды онтогенеза речи отдельные компоненты языковой способности развиваются с различной интенсивностью» [115]. Поэтому детская речь не является полуфабрикатом взрослой и представить ее развитие в одномерной плоскости невозможно.

А.М. Шахнарович относит к основным особенностям феномена «детская речь» детерминизм формы языковых знаков; большее число звукоподражаний и изобразительных слов; употребление нерегулярных слов по регулярным моделям, окказиональное словообразование; диффузность употребления лексем; случайности обобщения при номинации; своеобразный синтаксис.

Представляется важным подчеркнуть, что детская речь является, в конечном итоге, фактом разговорной речи. Данное обстоятельство - владение ребенком к началу школьного обучения разговорным стилем - признается и отмечается практически всеми исследователями (А.Н. Гвоздев, А.М. Шахнарович, М.Р. Львов, С.Н. Цейтлини др.). Преодолен сегодня и взгляд на детскую речь как на «полуфабрикат» речи взрослой.

А.Н. Гвоздев называет речь ребенка определенного возраста «возрастным диалектом» и подчеркивает, что каждая возрастная ступень характеризуется своим языковым стилем. Процесс овладения языком не является равномерным приближением к языку взрослых; он представляет собой ступенчатое развитие, в котором каждая ступень отличается языковым стилем.

Е.А. Земская отмечает, что близость между многими особенностями детской речи и городского просторечия не может быть объяснена влиянием говорящих на просторечии. Она считает детскую речь особым видом разговорного языка, обладающим вместе с другими видами устной речи схожими чертами, позволяющими говорить о системности некодифицированной сферы [39].

Таким образом, речь ребенка на протяжении всего периода детства является важным атрибутом детской субкультуры, отражающим социально-возрастную специфику каждого периода когнитивного развития ребенка. Поэтому очевидно, что понятие «детская речь» не может относиться только к дошкольному периоду развития языковой личности, а распространяется вплоть до начала подросткового возраста (11-12 лет).

Понятие «лингвистической способности», или «компетенции», введено в лингвистический обиход Н. Хомским и понимается как член оппозиции способность - умение. Освоение языка ребенком понимается как реализация языковой способности, что синонимично понятию речевое развитие ребенка. Структуралисты рассматривали речевую способность («лингвистическую компетенцию») исключительно в рамках структуры языка. В современной лингвистике и лингводидактике различают коммуникативную, языковую и лингвистическую компетенции.

Сам термин компетенция, понимаемый как совокупность знаний и умений, оказался весьма продуктивным для лингвистики. Исследователи, изучающие освоение ребенком переносных значений слов, в частности, метафоры, говорят о метафорической компетенции, в отношении умения читать и понимать текст и его импликации используют термин текстовая компетенция, умение рассказывать истории называют нарративной (или дискурсивной) компетенцией и т.д.

С.Н. Цейтлин считает термины речевая способность - языковая способность - языковая компетенция синонимичными. Под ними понимается «функциональная система, формирующаяся в психике носителя языка в

процессе онтогенетического развития. Компоненты речевой способности - фонетический, лексический, морфологический, синтаксический, словообразовательный, текстовый» [106].

Традиционно компоненты речевой способности выделяются в соответствии с уровнями языковой системы: фонетический, лексический/семантический, синтаксический. Формирование речевой способности связывают с этапами речевого развития ребенка.

А.А. Леонтьев характеризует периоды речевого развития ребенка от 2 месяцев до 3 лет, обобщая развитие звуковой и грамматической стороны речи:

Дознаковый этап (0.2 - 0.11) включает в себя период гуления и период лепета, от некоррелированных звуков до псевдослова.

Этап усвоения фонетики (0.11 - 1.7) включает период синтагматической, а затем парадигматической фонетики. Формируется релевантность звуков.

Этап усвоения грамматики (1.7 - 3.0) [62].

Однако усвоение языка не является последовательным усвоением каждого из названных уровней. Их взаимодействие гораздо сложнее, чем можно это представить, исходя из системы языка. По определению А.А. Леонтьева, «языковая способность есть совокупность психологических и физиологических условий, обеспечивающих усвоение, производство и адекватное восприятие знаков членом языкового коллектива» [63]. Он называет два уровня речевой способности в зависимости от коммуникативной деятельности: «уровень называния», соответствующего предметной деятельности, и «уровень спонтанной речи», в котором мы воспринимаем не отдельные слова, а смысл целого предложения.

Н. Хомский и другие представители генеративной грамматики считают основным порождающим компонентом синтаксической системы синтаксический компонент; фонологический и семантический являются, с их точки зрения, «интерпретирующими».

Нам представляется более обоснованной позиция А.М. Шахнаровича, который рассматривает семантический уровень как стержень, на котором держатся все остальные компоненты языковой способности [115]. Особое значение семантического компонента объясняется тем, что в процессе предметно-практической деятельности ребенок выделяет и обобщает то, что воспринимается им как значимое.

Речевое развитие ребенка связано с возрастным, психофизиологическим развитием. Известен целый ряд подходов к периодизации возрастного развития ребенка. В первую очередь, это *социальная* периодизация Л.С. Выготского, который выделяет младенчество, раннее детство, дошкольный возраст, школьный возраст, пубертальный возраст и кризисные периоды развития.

Л.Ф. Обухова представляет классификацию стадий с точки зрения развития интеллекта и выделяет стадию сенсомоторного интеллекта (0-24 месяца), стадию репрезентативного интеллекта и конкретных операций (2-12 лет), стадию репрезентативного интеллекта и формальных операций (12-14 лет) [71]. Она подробно анализирует также различные подходы в периодизации психического развития ребенка [75].

Многими лингвистами (Г.И. Богин, М.Р. Львов) берется за основу периодизация развития человека от рождения до 65 лет, предложенная А.К. Марковой.

Привлекательность этой периодизации состоит в учете нескольких параметров развития: возрастного, психологического и языкового. А.К. Маркова показывает развитие речевого поведения ребенка, начиная от младенческого возраста, и выявляет совершенствование коммуникативных и регулятивных функций речевого поведения [70]. Мы ограничимся описанием лишь лингвистических параметров из периодизации, предложенной А.К. Марковой:

- *младенческий* период (до 1 года - лепет, слоговой контур слова);

- *преддошкольный* период (1-3 года; первые слова, начало овладения грамматическими формами; диалогическая, ситуативная речь);

- *дошкольный* период (3-7/6 лет; обогащение словаря, усвоение грамматического строя в пределах бытового стиля речи; монологическая, контекстная речь);

- *младший школьный* период (7/6-10 лет; языковая форма - предмет осознания; овладение чтением и письмом; первое понятие о литературной норме);

- *средний школьный* период (10-15 лет; языковые средства функциональных стилей; формирование индивидуального стиля речи);

- *старший школьный* возраст (15-17 лет; овладение культурой устной и письменной речи; усвоение профессиональной лексики; превращение речи в средство самовыражения личности) [71].

А.М. Шахнарович в своих тезисах «Когнитивные и коммуникативные компоненты грамматики» называет три этапа освоения языка, без учета звукоподражательного этапа:

1. Этап ключевых слов.
2. Этап словосочетаний.
3. Этап канонических конструкций предложения.

При этом он подчеркивает, что освоение языка происходит сразу по всей системе, но протяженно по времени, определяющим является семантический аспект, когнитивные структуры первичны по отношению к лингвистическим структурам.

Интересна, на наш взгляд, мысль А.А. Леонтьева о разделении понятий формирование речевых навыков и формирование речевых умений [64]. Основные навыки складываются у ребенка к 5 годам, в период от шести до десяти лет ребенок овладевает обиходно-разговорным стилем речи. Также происходит освоение приемов речевого поведения в различных ситуациях

общения, закладываются основы индивидуального стиля речи. Именно это делает данный возраст интересным для лингвистического исследования.

На меньшую изученность речи школьника по сравнению с речью детей раннего возраста указывают А.К. Маркова, М.Р. Львов, А.М. Шахнарович.

Речь первоклассника обнаруживает большое количество неконвенциональных образований, окказиональной лексики, что объясняется генерализацией и сверхгенерализацией на недостаточно представленном материале [115], ситуативным характером знаний и неполнотой словаря.

При анализе феноменов детской речи, необходимо иметь в виду, что все факты речи ребенка - это, прежде всего, «свидетельства восхождения ребенка по ступеням эмоционального и когнитивного развития» [52]. В младшем школьном возрасте происходит смена статуса ребенка. К игровой деятельности добавляется учебная, художественная и другие виды деятельности. На первый класс приходится так называемый кризис семи лет, который маркирует переход от «первого детства» (4-7 лет) ко «второму детству» (8-12 для мальчиков, 8-11 для девочек) [71].

Основные симптомы кризиса семи лет, которые обозначила Л.Ф. Обухова, находят свое отражение, и в речи ребенка.

С началом обучения в школе эмоциональная среда обитания ребенка резко меняется. Помимо привычных лиц узкого семейного общения ребенок сталкивается с широким «взрослым» миром. Е.В. Щетинина, исследуя эмоциональную сферу детей 6-7 лет с проблемами психического развития, отмечает, что к началу школьного обучения и в процессе адаптации к нему возрастает напряжение и тревожность детей [120]. Без сомнения, это относится ко всем детям этого возраста.

Речь ребенка осваивается и развивается как деятельность и в процессе деятельности. Более того, речь является условием всякой деятельности человека.

Дошкольный возраст, а в еще большей степени период начала обучения в школе, является временем интенсивной социализации, общения ребенка со

сверстниками и со взрослыми. Продолжается формирование социальных понятий и ценностей (справедливость, долг, жизнь и пр.). Языковым выражением социализации ребёнка является языковая игра, языковая рефлексия (развитие метакоммуникативной деятельности), разнообразие использования имени собственного для обозначения новых социальных ролей.

Младший школьный возраст характеризуется овладением учебной деятельностью во всех ее компонентах. «Учебная деятельность имеет здесь ведущее значение и является предметом усвоения ребенка» [71].

В процессе обучения у младшего школьника формируются такие приемы логического мышления, как сравнение, анализ, обобщение. Мышление становится словесно-логическим, более программируемым и отвлеченным.

Дошкольный возраст характеризуется «номиналистическим реализмом», когда обобщения уже есть, а понятия еще не сформированы. Ребенок этого возраста считает невозможным менять имя вещи, «обобщенные представления обеспечиваются коммуникативно необходимыми 'словесными ярлыками'» [77]. В течение какого-то времени эта особенность наблюдается и у ребенка-школьника, лишь постепенно вытесняясь в связи с развитием представления о полисемии, омонимии и других явлениях семантической многозначности языковых единиц.

П.П. Блонский называет старший дошкольный возраст возрастом социально стандартизированной речи, в отличие от младшего дошкольного возраста, который характеризуется становлением грамматически правильной устной речи. В старшем дошкольном возрасте «ребенок выучивается говорить понятно для посторонних, вежливо в том смысле, как это принято в его социальной среде, и т.п. Школьный возраст есть возраст овладения письменной речью. Это не значит, конечно, что устная речь его грамматически и социально достигла совершенства: ее еще во многом

приходится довоспитывать и в отношении литературной правильности, и в отношении культурности речи» [12].

А.М. Шахнарович отмечает, что к 3-5 годам речь ребенка практически не отличается от взрослой речи ни по грамматическим признакам, ни по лексическому наполнению, ни по структуре предложения. «Однако полное и завершенное развитие речи наступает только при смене житейских понятий научными - в процессе обучения языку». К моменту поступления ребёнка в школу, отмечает Н.И. Жинкин, произношение его в основном уже налажено. Но грамматическая сторона и словарь остаются еще не достаточно разработанными. «Особенно мал активный словарь, - подчеркивает Н.И. Жинкин, - и не сформировано умение строить логически последовательную речь» [44].

На незавершенность языкового развития ребенка с приходом его в школу указывает многие исследователи. Они отмечают, что с приходом ребенка в школу, мышление переходит на стадию формальных операций, что в свою очередь влечет за собой усложнение языковых феноменов, осваиваемых ребенком. Дифференцированным использованием языка в различных ситуациях ребенок начинает овладевать только после 10 лет.

Она также отмечает, что грамматически правильно построенное высказывание ребенка еще не означает полного овладения языком: стоящее за высказыванием содержание может быть совершенно иным.

Овладение семантикой лексем и фраз происходит в процессе речевой деятельности ребенка через эмоционально переживаемую ситуацию или через лингвистический контекст. При этом в новом слове или новой фразе ребенок ищет сначала знакомое, старое - этим С.Н. Цейтлин объясняет так называемую «народную» этимологию. На действие общего принципа познания - объяснение нового через известное - в процессе освоения языка указывают практически все исследователи онтогенеза. Насколько ребенок понял смысл высказывания (прочитанного или услышанного), видно по вопросам, которые он задает.

Подробному анализу подвергает речь ребенка школьного возраста М.Р. Львов. Он присоединяется к выводу А.Н. Гвоздева о том, что к моменту поступления в школу ребенок овладевает разговорно-бытовым стилем речи. Так же как и А.К. Маркова и А.М. Шахнарович, он обращает внимание на решающую роль учебной литературы в развитии речи учащихся. Стиль учебных текстов оказывает на речь младших школьников большее влияние, чем стиль художественной литературы [68].

К моменту поступления в школу ребенок не использует ряда сложных предложений и связывающих их союзов, причастий, многих суффиксов отвлеченных понятий. Именно синтаксическая сторона речи может многое сказать о речевом развитии ребенка. Л.Р. Аносова экспериментально доказала, что субъектно-предикатная структура является основой формирования речемыслительной деятельности человека, и овладение семантико-синтаксическими структурами помогает ребенку по-новому «видеть» ситуацию действительности [4]. Она также подчеркивает, что усложнение синтаксических конструкций отражает процесс когнитивного развития и овладения сложными взаимоотношениями окружающего мира.

На основе анализа ученических письменных работ с 1 по 11 классы М.Р. Львов выявил ряд тенденций грамматического развития детей. Младший школьный возраст характеризуется появлением в речи всех основных грамматических единиц и их не эпизодическим, а регулярным использованием. «Примерно в это же время начинают достаточно отчетливо обнаруживаться индивидуальные различия в речевом развитии, что позволяет говорить о начале формирования индивидуальных стилей» [68].

Обобщая многочисленные исследования, А.К. Маркова представляет лингвистическую компетенцию ребенка 6-10 лет на уровне фонетики, морфологии, синтаксиса, лексики и прагматики. На уровне фонологии ребенок испытывает трудности в сочетаниях согласных, в частности, в артикуляции аффрикат. В области морфологии он владеет способами формообразования (существительные, прилагательные, глаголы с

отделяемыми и неотделяемыми приставками). Навыки образования множественного числа существительных, некоторых падежных форм (особенно после предлогов), правила словообразования (деривация) и сложные временные формы сформированы не полностью.

На уровне синтаксиса в языке младшего школьника доминируют простые глагольно-именные структуры. Локальная перспектива с соположением объектов, характерная для восприятия ребенка 6-7 лет, отражается и в синтаксических структурах. Гипотаксис встречается редко, в основном с постпозицией придаточного предложения. Так же редко используются пассивные конструкции. Начинает формироваться дифференциация семантики сложных союзов, многозначных предлогов и местоимений.

В отношении лексикона младшего школьника по сравнению с дошкольником чаще указывают на количественное накопление лексики, чем на ее семантику. Между тем ограниченность знаний о мире накладывают серьезные ограничения и на семантическую структуру слова в речи ребенка.

К семи годам в лексиконе школьника наблюдается качественный скачок в сфере полисемии. Е.Е. Дебердеева, исследуя многозначное слово в лексиконе младшего школьника с лингвокогнитивных позиций, отмечает, что для младших школьников значение слова не обязательно состоит только из существенных признаков обозначаемого предмета. При определении слова они часто учитывают вторичные, не собственно лингвистические признаки номинанта. Поэтому выбор способа определения слова может расцениваться как один из признаков уровня речевого развития ребенка [32].

Окказиональное переосмысление композитов типично для речи дошкольника и свидетельствует о совершенствовании лингвистической компетенции.

Важным показателем речевой компетенции является нарративная, или, как ее еще называют, дискурсивная деятельность ребёнка, а именно, овладение монологическими жанрами речи, главным из которых является

рассказывание историй. К.Ф. Седов считает этот аспект речевой деятельности ребенка важным признаком уровня речевой способности. Под дискурсивной деятельностью он понимает «разновидность речевой деятельности, направленной на осознанное и целенаправленное порождение целостных речевых произведений» [86].

Другими словами, способность к монологическому высказыванию может служить показателем уровня развития языковой личности.

Прагматический аспект речи ребенка на переходе от дошкольного к школьному возрасту проявляется в формировании умения дифференцировать выбор речевых средств в соответствии с ситуацией говорения. Это вежливое обращение, выбор экспрессивных средств. Однако в целом ролевые установки в речи еще слабо выражены.

Другим характерным моментом детского дискурса в исследуемом возрасте является метаязыковая деятельность ребенка, проявляющаяся в умении замечать свои речевые ошибки и ошибки других, внимании к мотивированности языкового знака и в умении воспринимать переносное значение слов и выражений. Следствием этих умений является умения языковой игры.

1.3. Языковая игра в процессе развития лингвистической компетенции младших школьников

Языковая игра как разновидность игровой человеческой деятельности и как проявление творческого мышления говорящего являлась объектом и предметом многих философских и лингвистических исследований. Наиболее широкое понимание языковой игры отражено в концепции Л. Витгенштейна. Другие исследователи подходят к феномену языковой игры более узко. Но в то же время, несмотря на разницу во взглядах, все ученые признают наличие не только лингвистической, но и социальной природы языковой игры.

Чтобы выяснить природу языковой игры, сравним ряд концепций, посвященных игре как форме человеческой деятельности.

Вопрос об игре как о форме деятельности человека рассматривался философами, культурологами, психологами, лингвистами (Аристотель, И. Кант, Й. Хейзинга; Л.С. Выготский; Д.Б. Эльконин, Ю.И. Левин и др.). Среди множества теорий нет однозначного понимания игры как вида человеческой деятельности.

Философы трактуют игру как условно - реальную деятельность. И.Кант называет игру «видимостью истины в явлении». Человек, осознающий «видимость» и оценивающий реальность, получает удовольствие от своей «проницательности».

Понимание игры как условно-реального вида деятельности развил Й. Хейзинга [101]. Согласно Й. Хейзинга, вся человеческая культура возникает и развивается в процессе игры и в виде игры: первобытная священная игра, средневековые игры – бои гладиаторов, театр, цирк, музыка, поэзия и т.д. Любая игра осуществляется внутри игрового пространства в соответствии с определенными правилами. Игра – фундаментальный вид деятельности, определяющий развитие человеческого общества и отличающий человека от животных.

С точки зрения, социологического подхода, игра понимается как модель отношений, существующих в реальности. Исследователя интересуют процессы социального взаимодействия коммуникантов в процессе игры, правила, по которым осуществляется деятельность, возможные в условно-реальных ситуациях стратегии и тактики играющих [31].

Жизнь – игра, правила игры предоставляют людям свободу действий, только если они усвоили нормы, принятые в данном обществе. Взгляд на игру может быть назван теорией самовыражения: каждый человек обладает способностями в каком-либо виде деятельности. Человек, играя, выражает свою индивидуальность, добивается признания, успеха.

В социальной психологии игра рассматривается как основа «транзакционного метода», позволяющего проанализировать характер межличностных отношений. Все коммуникативные ситуации

представляются участникам в виде игр. Игровая интерпретация поведения партнеров позволяет избежать острых конфликтов и гармонизировать отношения. В исследованиях, посвященных теории игры, называется комплекс признаков, присущих игре и отличающих её от других видов деятельности: свободный характер, самоценность, склонность быть красивой, временная и пространственная ограниченность, обособленность от остального мира, таинственность для непосвященных, наличие правил и порядок, связывающий игру со сферой эстетического, состязательность, внеутилитарность (Й. Хейзинга). Разнообразны функции игры в человеческой деятельности: представление себя как личности, стремление быть первым, лучшим (Й. Хейзинга), приспособительная, познавательная, воспитательная, дидактическая, творческая (способность изменить внешний мир в соответствии с требованиями), развлекательная («оздоровление» душевного и физического состояния) функции, функция психологической защиты (противостояние жестокому или несправедливому внешнему миру), способ устранения единообразия мира. Одна из ведущих функций игры – функция тренинга в развитии творческих способностей личности [54].

Частная разновидность игры – языковая игра. Основным является тезис о том, что языковая игра – особый вид речевой деятельности. Языковой игре, или игровому использованию языка, свойственны те же признаки и функции, что и любой другой игре. Языковая игра строится по принятым говорящими правилам, способствует расширению представлений о мире, гармонизации реальности. Языковая игра – это проявление творческого мышления «человека играющего». Творческим, или лингвокреативным называется тип мышления, при котором человек, «используя различные ассоциативные связи, ...довольствуется уже имеющимися звуковыми комплексами» [83]. Лингвокреативное мышление опирается на использование потенциала языковых единиц и подчиняется законам функционирования языка. Человек, обладающий лингвокреативным мышлением, одновременно с порождением необходимых для успешной коммуникации стереотипов находит

возможности для творческих отступлений от стандартов. То есть человек творческий использует готовые языковые средства индивидуально, не так, как все. В результате его речь становится необычной, своеобразной.

Изучение языковой игры имеет длительную традицию, восходящую к античности. Упоминание о языковой игре, «забавных словесных оборотах» как средстве шутки или «обмана» слушателей содержится еще в «Риторике» Аристотеля.

Д.С. Лихачев и М.М. Бахтин истоки современной языковой игры видят в древнерусской смеховой культуре.

Проявлением языковой игры в Древней Руси было балагурство – тип мировоззрения, образ жизни.

Языковая игра рассматривается многими исследователями как частный случай игры вообще. Впервые язык сравнивается с игрой в трудах Ф. де Соссюра [96].

Теория игрового функционирования и происхождения языка была разработана Людвигом Витгенштейном, который широко интерпретировал термин и понятие «языковая игра»: «всякий вид деятельности, связанной с языком, является игрой». Идея о языковых играх занимает значимое место в его концепции, представляя собой не только одно из понятий, отображающих и объясняющих определенные реалии, но и регулярно работающий принцип понимания новых практик людей вместе с их коммуникативным, речевым оснащением [21]. По Л. Витгенштейну, языковые игры – это целостные и законченные системы коммуникации, подчиняющиеся «своим особым внутренним соглашениям и правилам. Нарушение подобных правил ведет к выходу за пределы конкретной «игры».

Языковая игра развивает языковое чутье, умение логически мыслить, слушать и слышат. Благодаря этому игра позволяет непринужденно усвоить навыки владения языковым материалом и как деятельность способствует осмысленному применению полученных знаний и умений в собственной речевой практике.

В современной лингвистике и литературоведении термин «языковая игра» понимается неоднозначно. Разные авторы вкладывают в этот термин подчас не вполне одинаковое содержание.

Так, Т.А. Гридина языковую игру связывает с креативной речедеятельностной активностью языковой личностью. «При осознанном нарушении языкового канона мы имеем дело с языковой игрой как особой формой лингвокреативной деятельности, отражающей стремление говорящих к обнаружению собственной компетенции в реализации языковых возможностей – при понимании условности совершаемых речевых ходов, но в то же время рассчитанных на «опознание» реципиентов негласно принятых правил (игрового кода) общения. Эти правила выводимы только при опоре на языковой стереотип, опрокидывание которого и составляет парадокс восприятия соответствующей тактики (приема, сценария и т.п.) [30].

Языковая игра, будучи особой формой лингвокреативного мышления, имеющего ассоциативную природу, всегда нацелена на использование лингвистических приемов, подчеркивающих парадокс между стандартной формой и/или значением знака (а также принятым алгоритмом его образования и использования) и новой ассоциативной обработкой того или иного вида языкового знания.

Е.А. Земская, М.В. Китайгородская, Н.Н. Розанова считают, что языковую игру можно рассматривать как реализацию поэтической функции языка, чаще всего направленный на комический эффект [79].

Такое понимание языковой игры оценивается иногда как слишком широкое. Как отмечает В.З. Санников, род это определение попадает вся художественная литература, «поскольку нет автора, который не стремился бы к большей языковой выразительности» [82].

Широкое распространение получила точка зрения В.З. Санникова: «Языковая игра – это некоторое языковая неправильность (необычность) и что очень важно неправильность, осознаваемая говорящим (пишущим), и намеренно допускаемая. При этом слушающий (читающий) также должен

понимать, что это «нарочно так сказано», иначе он оценит соответствующее выражение просто как неправильность или неточность. Только намеренная неправильность вызовет недоумение, а желание поддержать игру и попытаться вскрыть глубинное намерение автора предложившего эту игру» [83].

Схожее определение дает автор статьи «Языковая игра» в «Стилистическом энциклопедическом словаре» Н.В. Данилевская: «Языковая игра – определенный тип речевого поведения говорящих, основанный на преднамеренном (сознательном, продуманном) нарушении системных отношений языка, т.е. на деструкции речевой нормы с целью создания неканонических языковых форм и структур приобретающих в результате этой деструкции экспрессивное значение и способность вызывать у слушателя/ читателя эстетический и в целом стилистический эффект».

Иной точки зрения, на языковую игру придерживается В.И. Шаховской который считает, что языковая игра является отклонением от определенных правил, но в пределах нормы: «На настоящий момент совершенно ясно, что языковая игра не является злокачественным нарушением языковых и речевых норм. Она результат их оригинального, нестандартного варьирования на базе креативной компетенции коммуникантов в определенном эмотивном дискурсе» [117].

А.П. Сковородников проводит систематизацию разнообразных подходов к языковой игре и отмечает, что необходимо проводить четкое разграничение между терминами «языковая игра», «игра слов», и «каламбур», которым даются следующие определения: языковая игра – творческое, нестандартное (неканоническое, отклоняющееся от языковой/ стилистической/ речеповеденческой/ логической нормы) использование любых языковых единиц и/или категорий для создания остроумных высказываний, в том числе – комического характера. Игра слов, по его мнению, - разновидность языковой игры, в которой языковой эффект остроты достигается неканоническим использованием слов и фразеологизмов (трансформациями

их семантики и/или состава). Каламбур это разновидность игры слов, в которой эффект остроты (в основном - комический) достигается неканоническим использованием полисемантов, омонимов, паронимов, синонимов и антонимов [94].

Б.Ю. Норман предлагает достаточно широкое определение языковой игры: «Языковая игра в самом широком понимании слова – это использование языка для достижения надъязыкового, эстетического, художественного (чаще всего комического) эффекта» [73].

Языковая игра – творческое, свободное отношение к форме речи позволяющее говорящему реализовать способности к языковому творчеству и выделить себя из ряда других говорящих личностей.

Истоки современной языковой игры многие исследователи видят в древнерусской смеховой культуре. Д.С. Лихачев и М.М. Бахтин связывали проявления языковой игры со средневековым (снижающе-очищающим) типом смеха. Средневековый, в том числе древнерусский, смех несёт правдивую информацию о мире и совмещает разрушительное и созидательное начала: осмеивая устройство человеческого общества, отвергая социальные законы и социальное неравенство, смех строит мир антикультуры. Мир антикультуры готовит основание для нового, более справедливого общества.

Проявлением языковой игры в Древней Руси было балагурство – тип мировоззрения, образ жизни и поведения. Балагурами называли людей, умевших уловить смешное в обыденном, способных рифмовать слова и менять их форму до неузнаваемости, выдумывающих остроты и каламбуры. Древнерусский балагур осмысливал произносимые слова и снижал явления через их осмеяние.

Древнерусский смеховой мир отражён в произведениях литературы («Служба кабаку», «Повесть о Ерше Ершовиче», «Калязинская челобитная», «Повесть о Фоме и Ерёме») и в характерах народного театра (Петрушка).

В настоящее время балагурством лингвисты называют ряд конкретных приёмов и способов языковой игры, связанных только с формой обыгрываемых единиц [37].

Таким образом, несмотря на разнообразие определений языковой игры, почти все исследователи сходятся на том, что она является разновидностью лингвокреативной деятельности, связанной с преднамеренным нарушением языковых и речевых норм и направленной на достижение определенного эффекта (стилистического, комического, эстетического т.д.).

Помимо перечисленных выше характеристик языковой игры универсальными для всех языков мира можно считать и набор функций, которые выполняет языковая игра.

Функции языковой игры описали В.З. Санников и Б.Ю. Норман.

Эстетическая функция. Языковая игра обязательно содержит эстетический момент. Удовольствие, которое испытывает говорящий и слушающий заключается в ощущении красоты и изящества сказанного.

Функция создания комического эффекта. Языковая игра призвана позабавить собеседника, развеселить, рассмешить его. В зависимости от конкретной ситуации это намерение принимает вид словесной остроты, каламбура и т.п.

Функция реализации внутренних, природных свойств языка – его строения и функционирования в обществе. Языковая игра – постоянное нарушение каких-то правил или балансирование на грани нормы. И в то же время сами эти нарушения не бессистемны и случайны, а также происходят по определенным правилам, подчиняются некоторым закономерностям.

Языкотворческая функция. Языковая игра – один из путей обогащения языка, она предлагает новый более яркий и экономный способ выражения мысли.

Маскировочная функция, которая имеет прагматическую основу, касается не содержания описываемого, а отношений между говорящим и адресатом, принятых ими соглашений: языковая шутка позволяет обойти

«цензуру культуры». Шутка позволяет замаскировать сообщение и благодаря этому выразить те смыслы, которые по разным причинам находятся под запретом.

Как видим из выше перечисленного, языковая игра многофункциональна. Как отмечают большинство исследователей, самой важной функцией языковой игры является комическая. Е.А.Земская, Р.В. Китайгородская, Н.Н. Розанова считают, что помимо этой функции в разговорной речи языковая игра «может использоваться и как реализация эмотивной (экспрессивной) функции языка, может выступать как средство «смягчения» речи, может служить для полной передачи мысли, для образной и выразительной передачи сообщения. И наконец, языковая игра может иметь изобразительный характер – служить для имитации человека, чьи слова передает говорящий, или для наглядного изображения ситуации говорения» [79].

Так как языковая игра является одной из разновидностей игры, она и как всякая игра осуществляется по правилам:

- наличие участников игры – производителя и получателя речи;
- наличие игрового материала – языковых средств;
- наличие условий игры;
- знакомство участников с условиями игры;
- поведение участников, соответствующее условиям и правилам игры [67].

Под условием языковой игры, касающемся поведения ее участников, понимается обязательное использование в процессе языковой игры такого вида ментальной деятельности, при котором производитель речи апеллирует к презумптивным знаниям получателя и «подталкивает» его к установлению умозаключения.

Для языковой игры используются (пусть не в равной степени) ресурсы всех языковых уровней: фонетики, морфологии (иногда языковые формы обыгрывают и тем самым подчеркивают неприкосновенность слова

(словоформы), лексики, словообразования, синтаксиса (некоторые синтаксические конструкции допускают двоякое понимание и это позволяет использовать их в языковой игре). Языковая игра строится по принципу намеренного использования отклоняющихся от нормы явлений. То есть на языковом уровне языковая игра является особой формой лингвокреативной деятельности [46].

При проведении языковых игр большая роль отводится учителю, который является организующей фигурой. Он, прежде всего, определяет функцию языковой игры и место в учебном процессе, форму проведения, а также время, которое необходимо для проведения игры. Существенным при этом является тот факт, что учитель организуя языковую игру должен вовлечь в нее как можно больше учащихся класса, а затем незаметно и умело выйти из нее. Далее учитель наблюдает за игрой, управляет ею, давая при этом какие – то рекомендации и подсказки, если возникают затруднения.

В разделе «фонетика», по мнению Е.А. Земской, к числу более популярных фонетических приёмов использования языковой игры для становления лингвистической компетенции относятся: метатеза (ведьмедь (вместо медведь), Таждикистан (вместо Таджикистан), Краснояркс (вместо Красноярск); салатка (из ласатка, т. е. лошадка), макейка (из камейка, т. е. скамейка), протеза (ишла вместо шла, ыстакан вместо стакан, пестня вместо песня), замена одних звуков другими и др..

Единицы морфологического уровня языка обладают значительными возможностями использования в языковой игре. Данную особенность языковой игры отмечает многими исследователями. Языковая игра помогает развить у учеников представление о грамматическом значении слова, довольно абстрактном понятии, которое обычно является трудным для восприятия.

В качестве примера можно привести предложение «Глокая куздра штеко будланула бокра и кудрячит бокренка» (Л.В. Щерба) основанный только с опорой на грамматических правилах языка. Несмотря на то, что данное

предложение основывается на базе употребления несуществующих в русском языке слов, но все-таки оно не является бессмысленным. Вырисовывается общая содержательная картина и раскрывается его семантика, но понять до конца, что хотел сказать автор, мы не можем, так как в предложении раскрывается лишь грамматическая связь слов.

Высказывание без поддержки лексики и знакомого смысла, только с опорой на грамматические правила языка, дают возможность учащимся не только закрепить знания о грамматических признаках частей речи, но и проявить свои креативные способности, а учителю — понять, насколько осознанно дети «видят» признаки той или иной части речи. В качестве примера приведем следующие упражнения.

Определите, какими частями речи являются слова в предложении, сконструированном Л.В. Щербой. Докажите свое мнение.

«Глокая куздра штеко будланула бокра и кудрячит бокренка.»

Попробуйте определить, какое стихотворение зашифровано (оно вам хорошо известно с самого раннего детства). Объясните, по каким языковым признакам вы сумели догадаться. Сделайте вывод.

Крола Фокла пренко брычет:

Ухоркила в монку гличик.

Кзене, Фоклочка, не брычь,

Не уквычот в монке гличь.

На наш взгляд, анализируя подобные условные грамматические структуры, учащиеся проявляют и способность к ассоциативному мышлению: они высказывают предположения о возможных значениях слов данных предложений и создают собственные конструкции по их образцу, при этом постоянно обращаются к грамматике, вспоминая (или узнавая) морфологические признаки той или иной части речи.

Также при выполнении данных упражнений учащиеся получают представление о внутренней мотивационной форме слова, учатся видеть связи между словами, определять значение слова, что способствует не только

обогащению словарного запаса, но и развитию орфографической зоркости. При этом игровое восприятие слова способствует развитию речевой культуры ребенка: конструирование, употребление неканонического знака, трансформация узуальной лексемы в игровом контексте формируют у учеников подсознательное понимание языковой нормы. Ребенок более чутко воспринимает любые речевые ошибки, неточности, шероховатости, так как в их основе лежит тот же принцип, на котором базируется языковая игра: принцип отклонения от языковой нормы.

К одному из ведущих источников языковой игры можно отнести «Словообразование», потому что ресурсы словообразования не только обеспечивают язык безграничным многообразием слов, но и демонстрируют творческий потенциал языка. Также языковая игра, используемая при изучении словообразования, помогает учащимся осмыслить процесс создания новых слов, усвоить основные словообразовательные модели.

Например,

«Мы будем улетатели в далекие кусты,
мы будем приседатели на толстые цветы.

Слова приседатели и улетатели мотивированны глаголами приседать, улетать, но являются окказиональными, так как не входят в типичную словообразовательную парадигму. В языковой игре актуализируется как установка на норму, так и на осознанное воспроизведение речевых аномалий, поэтому снимаются противоречия между узуальным и окказиональным употреблением слов.

При работе над окказиональными словами необходимо дать ученику следующий алгоритм работы:

- разыщи в этих текстах придуманные авторами слова и объясни их значение;
- разбери их по составу и определи способ образования;
- назови, если есть, имеющиеся в нашем языке слова с тем же составом;
- придумай свои слова по той же схеме.

1. Вслед за акулами подводный кладолаз вызвал дельфинов, круживших над затонувшими кораблями (Е. Велтисов).

2. Небо Подмосковья было увешано вертолетами, винтокрылами, вихрелетами и прочими летательными аппаратами .

Лингвисты отмечают, что наиболее широкими возможностями для образования языковых игр обладает лексика.

Особое внимание требуют лексические нормы, поскольку слово должно использоваться в том значении, которое зафиксировано в словарях русского языка. Так, дети часто не понимают разницу однокоренных слов, с одной стороны, и синонимов, слов лексико-семантического поля, - с другой. Поэтому нужно внимательно относиться к созвучным, похожим словам, анализировать оттенки их значений. При этом языковая игра в непринужденной форме помогает четче осознать нормативные варианты употребления слов.

Предлагаются следующие задания:

1) Учительница дала задание подобрать однокоренные слова с существительному вода. Петя записал в тетрадь слова водяной, водный, озеро, бассейн, водопровод.

Оцените ответ Пети. Как вы думаете, почему этот ученик допустил ошибки.

2) Выпишите только пары однокоренных слов.

Подосиновик-осина, гриб-боровик, мебель-стул, лес-лесник, домик-избушка, столб-столбик, стол-столик.

Почему вы не выписали остальные пары слов?

3) Выпишите в один столбик однокоренные слова, в другой синонимы.

Море - морской, трава-травушка, плясать-танцевать, грусть-тоска, грусть - грустный, тихий – спокойный, туман - туманный.

4) Определите какие группы слов являются однокоренными, а какие синонимами. Докажите.

а) кидать, швырять, бросать.

б) бросок, подбрасывать, бросать.

в) красивый, красота, красавец.

г) прекрасный, хорошенький, милovidный.

Игры со словами омонимами обостряют языковое чутье ребенка, предлагая ему довольно сложную языковую ситуацию, когда нужно осознать возможность двойного смысла одного и того же слова. Кроме того, такой анализ требует внедрения в область морфемных значений, чтобы понять структурные различия слов-омонимов.

Полисемия не имеет однозначной оценки. Одни ученые видят в полисемии недостаток, считая, что в «идеальном» языке каждое слово должно иметь лишь одно значение, другие, напротив, считают полисемию источником «образной энергии речи» [37].

Как бы то ни было, как и любой другой многомерный феномен, полисемия может стать источником и языковой ошибки, и языковой игры.

Например:

Что делают часы?

Говорят: часы стоят,

Но немного отстают.

Говорят: часы спешат,

Мы смотрели с Мишкой вместе,

Говорят: часы идут,

А часы висят на месте. (В. Орлов).

Обыгрывание прямого и переносного значения:

Как это принято у змей,

Кусают за ногу гадюки,

А потому при встрече с ней

Берите, дети, ноги в руки! (Б. Заходер).

Целью языковых лексических игр является тренировка учащихся в овладении словами вне контекста, а также усвоения всех системных признаков слова. В языковой игре процесс овладения лексическими

единицами несет строго регламентированный характер. Все внимание младших школьников направлено на воспроизведение учебного материала, при этом строго фиксируются и учитываются ошибки учащихся.

Как справедливо отмечает В.З. Санников, «возможности, тонкости и «причуды» синтаксиса широко используются для создания комического эффекта» [80]. Для демонстрации «причуд» синтаксиса можно предложить следующее задание.

1) Раздели текст на предложения, правильно расставив знаки препинания.

В реке там рыба на бугре
мычит корова в конуре
собака лает на заборе
поет птичка в коридоре
играют дети на стене
висит картина на окне
узоры инея в печурке
горят дрова в руках девчурки
нарядная там кукла в клетке
ручной щегол поет салфетки
там на столе лежат коньки
к зиме готовят там очки
лежат для бабушки тетрадки
всегда содержатся в порядке.

2) Как понять этот текст? Почему его можно прочитать по-разному?

Девочке очень хотелось пойти в поход с друзьями, но бабушка не отпускала. Тогда она решила отправить телеграмму родителям в санаторий, а в ответ получила следующее: **БЫТЬ ДОМА НЕЛЬЗЯ ИДТИ В ПОХОД.**

Таким образом, проанализировав возможности языковой игры в развитии лингвистической компетенции, мы сделали следующие выводы.

Работая над языковыми играми, учащийся должен постоянно осмысливать свои действия, анализировать, строить собственные умозаключения, обобщать, сопоставлять, делать выводы, а также осознавать, осмысливать собственное языковое поведения, устройство языка и его отдельных языковых фактов; осмысленно пользоваться языком, осознавать норму.

Игры, связанные с пониманием смысла, способствуют развитию речи - основе грамотного владения языком и речью, то есть развивают лингвистическую компетенцию. При этом индивид осознает различные варианты норм литературного языка, пытается свободно варьировать ими, тем самым уходит из-под жесткого декларирования норм.

Языковая игра, выступая в роли проблемной ситуации, развивает лингвистическое мышление учащихся, умение моделировать грамматические формы и конструкции, видеть и понимать отступление от норм литературного языка. Тем самым исключит принцип декларированное готового знания, построит обучение на деятельностной основе, будет ориентировать учащегося на практическое владение речью, на искусство владения речью. А это в свою очередь является основным требованием ФГОС.

Выводы по I главе

1. Современная школа должна подготовить человека думающего и чувствующего, который не только имеет знания, но и умеет использовать эти знания в жизни, который умеет общаться и обладает внутренней культурой. Цель заключается в том, чтобы ученик умел действовать и решать проблемы в любых ситуациях. Овладение лингвистической компетенцией – необходимое условие формирования социально активной личности. Научиться ясно, и грамматически правильно говорить, обладать хорошо поставленным голосом, излагать собственные мысли в свободной интерпретации, уметь выражать свои эмоции разнообразными интонационными средствами, соблюдать речевую культуру и развивать умение общаться - необходимо каждому. Поэтому одной из наиболее важных задач на современном этапе обучения учащихся является развитие лингвистических способностей.

2. Высший уровень развития речи представляют языковые игры. Работая над языковыми играми, школьники учатся видеть связи между словами, определять значение слова, что способствует не только обогащению словарного запаса, но и развитию орфографической зоркости. При этом игровое восприятие слова способствует развитию речевой культуры ребенка: конструирование, употребление неканонического знака, трансформация узуальной лексемы в игровом контексте формируют у учеников подсознательное понимание языковой нормы, а значит, и развивают речь.

3. В процессе работы над языковыми играми, учащийся должен постоянно осмысливать свои действия, строить собственные умозаключения,

обобщать, сопоставлять, а также осознание, осмысление собственного языкового поведения, устройства языка и его отдельных языковых фактов; осмысленное пользование языком, языковые наблюдения, соотношение своих оценок с другими.

Глава II. Опытнo-экспериментальное исследование использования языковой игры в процессе развития лингвистической компетенции младших школьников

2.1. Выявление актуального уровня сформированности лингвистической компетенции младших школьников

Данный параграф посвящен диагностике сформированности лингвистической компетенции младших школьников. В нем охарактеризованы уровни сформированности лингвистической компетенции младших школьников в соответствии с выявленными критериями и показателями. В параграфе обоснованы методы диагностики; представлен анализ данных, полученных на начало опытнo-экспериментальной работы.

На начало опытнo-экспериментальной работы изучался уровень сформированности лингвистической компетенции младших школьников 3 класса МБОУ Усть-Есинской СОШ.

В опытнo-экспериментальной работе приняли участие 44 ученика в возрасте 10-11 лет, среди которых 23 ученика экспериментальной 3 «Б» и 21 учеников контрольной групп 3 «А».

В процессе определения критериев, показателей лингвистической компетенции и уровней ее сформированности, нами были проанализированы требования ФГОС к освоению результатов. А также работы В.А. Слостенина и А.В. Усовой, в которых отмечены общие требования к критериям. Данные требования сводятся к тому, что их показатели должны отражать структурные компоненты формируемой компетенции.

Для определения актуального уровня сформированности лингвистической компетенции младших школьников были выбраны следующие признаки:

- когнитивный – владение знаниями о языке, способность к систематизации и обобщению;
- операционно - деятельностный – владение языковыми средствами, способность строить правильные собственные высказывания и воспринимать чужие;
- мотивационный - готовность оперировать языковыми средствами в процессе речевой деятельности, использовать эти знания.

Данные признаки были выбраны нами как критерии, по которым можно судить об актуальном уровне сформированности лингвистической компетенции младших школьников.

По компоненту «когнитивный» мы установили следующие уровни:

- высокий уровень – системные, устойчивые знания о языке, постоянно проявляющиеся во всех его аспектах;
- средний уровень – системные знания, но их глубина и устойчивость проявляются лишь иногда и по отдельным аспектам;
- низкий уровень – бессистемные, неосознанные и поверхностные знания, проявляющиеся эпизодически.

Для компонента «мотивационный» выделены следующие уровни:

- высокий уровень – познавательная и творческая активность в достижении цели, наличие системных знаний, способность и готовность к решению и постановке проблем;
- средний уровень – познавательно-действенный уровень интереса к изучению русского языка, но в отдельных ситуациях интерес ослабевает;
- низкий уровень – преобладание созерцательно-познавательного интереса, который имеет неустойчивый характер.

По третьему компоненту «операционно - деятельностный» мы установили такие уровни:

- высокий уровень – высокая степень самостоятельности и творческий характер реализации умений (в объяснение материала обучающиеся вносят свои собственные мысли, не ограничиваясь изучаемым материалом);

- средний уровень –репродуктивный характер проявления умений, где творческие моменты проявления умений являются ситуативными, а степень субъектной активности невысока (решая поставленные задачи, не активируют изучаемый материал);

-низкий уровень - вынужденное и неосознанное проявление умений в деятельности. Обучающиеся используют готовые источники для работы и не проявляют инициативу в самостоятельном поиске

В соответствии с выше обозначенными критериями были определены следующие критериальные характеристики, отражающие трехуровневое проявление сформированности лингвистической компетенции младших школьников (высокий, средний, низкий).

Таблица 1

Критериальные характеристики уровней сформированности лингвистической компетенции младших школьников

Компоненты лингвистической компетенции	Уровни и критериальные характеристики		
	Высокий	Средний	Низкий
Когнитивный	системные, устойчивые знания о языке, постоянно проявляющиеся во всех его аспектах (в лексике, грамматике, фонетике и т.д.). 20 -14 баллов	системные знания, но их глубина и устойчивость проявляются лишь иногда и по отдельным аспектам. 13-7 баллов	бессистемные, неосознанные и поверхностные знания, проявляющиеся эпизодически. 6- 0 баллов
Операционно-деятельностный	высокая степень самостоятельности и творческий характер реализации умений (в объяснение материала обучающиеся вносят свои собственные мысли, не ограничиваясь изучаемым материалом). 20 -14 баллов	репродуктивный характер проявления умений, где творческие моменты проявления умений являются ситуативными, а степень субъектной активности невысока (решая поставленные задачи, не активируют изучаемый материал). 13-7 баллов	вынужденное, стереотипное и неосознанное проявление умений в деятельности. Обучающиеся используют готовые источники для работы и не проявляют инициативу в самостоятельном поиске. 6- 0 баллов

Мотивационный	познавательная и творческая активность в достижении цели, наличие системных знаний, способность и готовность к решению и постановке проблем. 20 -14 баллов	познавательно-действенный уровень интереса к изучению русского языка, но в отдельных ситуациях интерес теряется или ослабевает. 13-7 баллов	преобладание созерцательно-познавательного интереса, который имеет неустойчивый характер. 6 - 0 баллов
Уровень сформированности лингвистической компетенции	40-60 баллов	19 - 39 баллов	18-0 баллов

Мотивационный компонент в структуре лингвистической компетенции является наиболее динамичным и трудно поддающимся измерению.

Для оценки сформированности мотивационного компонента лингвистической компетенции младших школьников мы использовали метод анкетирования.

Методика «Изучение учебной мотивации» позволила нам выявить уровень развития внутренней мотивации учебной деятельности обучающихся 3 класса. Данная методика включает в себя 20 суждений и предложенные варианты ответов. Ученикам предлагалось внимательно прочитать вопрос и выбрать 2 варианта из предлагаемых ответов, самые справедливые и действительные по отношению к себе. Далее для каждого ученика проводился качественный анализ выявления уровня развития мотивации в учебной деятельности.

Количественный анализ работ учащихся показал следующие результаты по мотивационному компоненту лингвистической компетенции.

Таблица 2

Уровневое распределение мотивационного компонента лингвистической компетенции младшего школьного возраста.

Класс	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
3 «А»	5	24	11	52	5	24
3 «Б»	4	17	14	61	5	22

Данные таблицы 2 показывают, что у обучающихся преобладают средний и низкий уровни сформированности мотивационного компонента лингвистической компетенции. Высокий уровень представлен минимально (2 испытуемых в 3 «Б» и 3 в 3 «А» классах)

Результаты сформированности мотивационного компонента лингвистической компетенции младших школьников 3 «Б» и 3 «А» классов представлены на рис.1.

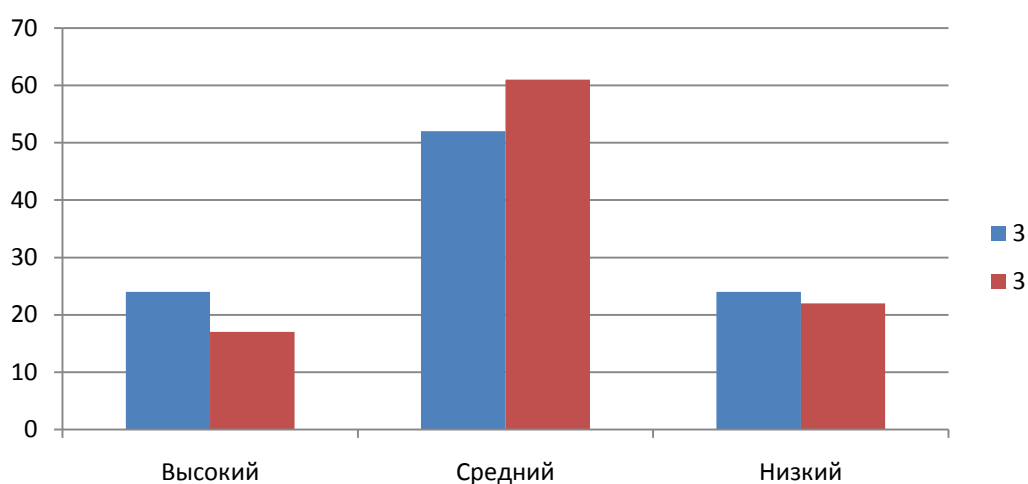


Рис.1. Уровневое распределение мотивационного компонента лингвистической компетенции младших школьников экспериментальной и контрольной групп.

Представленные на рисунке данные свидетельствуют о том, что контрастных отличий в показателях по исследуемому компоненту в 3 «А» и 3 «Б» классах нет.

При изучении сформированности лингвистической компетенции младших школьников по когнитивному компоненту, мы учитывали, что когнитивный компонент является в структуре лингвистической компетенции системообразующим, так как знания – один из важных критериев оценки уровня лингвистической компетенции младших школьников. Следует отметить, что применение знаний определяется автоматически как их

содержанием, так и творческой задачей, решаемой каждый раз в неповторимой ситуации.

Принимая во внимание значимость когнитивного компонента лингвистической компетенции, ученикам был предложен тест, предназначенный для диагностики знаний о языке, способности к систематизации и обобщению знаний.

Содержание работы:

1. Проверка фонетических знаний
2. Проверка знаний морфологии.
3. Проверка знаний лексики.
4. Проверка знаний морфемики.

Работы учащихся оценивались в баллах. Максимальное количество баллов, которое может быть набрано учеником, составляет 20 баллов.

Результаты первичного выполнения тестирования, предназначенной для оценки сформированности когнитивного компонента лингвистической компетенции обучающихся 3 «Б» и 3 «А» классов, представлены в таблице 3.

Таблица 3

Уровневое распределение когнитивного компонента лингвистической компетенции младшего школьного возраста 3 «Б» и 3 «А» классов

Класс	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
3 «А»	4	19	12	57	5	24
3 «Б»	4	17	14	61	5	22

Данные таблицы 3 показывают, что у большинства обучающихся (5 чел., или 42 % в 3 «Б» классе и 6 чел., или 50 % в 3 «А» классе) когнитивный компонент выражен в достаточной мере. 4 ученика (33,4%) 3 «Б» класса и 4 (33, 4%) 3 «А» обладают низким уровнем сформированности когнитивного компонента лингвистической компетенции. К высокому уровню

сформированности когнитивного компонента относятся лишь 3 чел. (25 %) 3 «Б» класса и 2 чел. (16, 6%) 3 «А».

Результаты сформированности когнитивного компонента лингвистической компетенции младших школьников 3 «Б» и 3 «А» классов, представлены на рис.2.

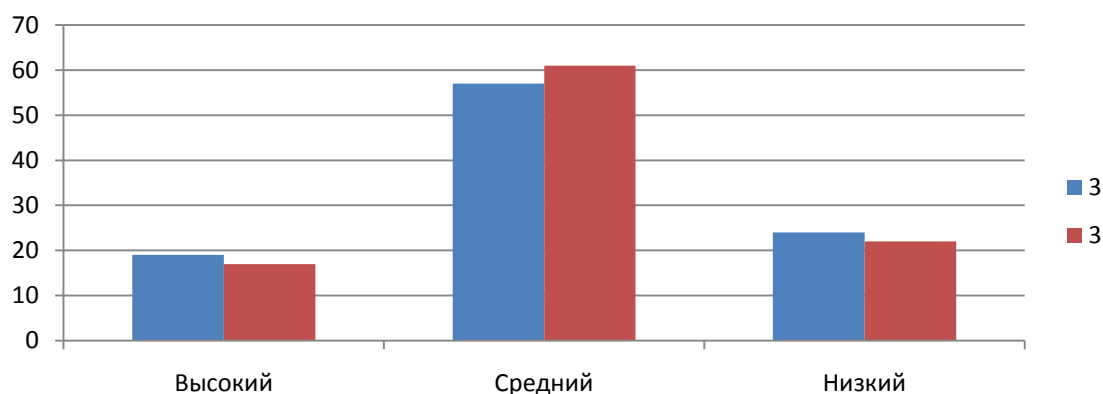


Рис.2. Уровневое распределение когнитивного компонента лингвистической компетенции младших школьников 3 «Б» и 3 «А» классов.

Тест детьми был пройден с затруднениями, требовались пояснения, касающиеся технологии выполнения заданий и содержания вопросов тестирования. Дети не сразу могли сориентироваться в заданиях, ответы были неуверенные. Такая ситуация была порождена, прежде всего, отсутствием у школьников опыта работы с языковыми играми, трудностями в восприятии формулировок заданий, что, естественно, отрицательно повлияло на результаты диагностики.

Операционно - деятельностный компонент лингвистической компетенции младших школьников, включает в себя умение применять знание русского языка.

По мнению В.А. Сластенина, умения заключаются в «освоении человеком, группой, коллективом определенных приемов, способов, навыков деятельности». Вслед за Т.В. Ежовой мы признаем роль умений в формировании и развитии различных способов деятельности и творческих способностей. Показателями этого критерия являются умения вступать в

коммуникацию, рефлексировать собственную деятельность и осуществлять самостоятельный творческий поиск в решении проблем.

Оценка операционно - деятельностного компонента лингвистической компетенции младших школьников был включен в тест.

В качестве показателей при оценке операционно - деятельностного компонента могут выступать деятельностные проявления лингвистической компетенции в ходе образовательной деятельности.

Для оценивания общего уровня сформированности лингвистической компетенции младших школьников для каждого испытуемого подсчитывается сумма баллов по параметрам, дающая представление об уровне сформированности лингвистической компетенции младших школьников. Мы определили в баллах границы уровней сформированности лингвистической компетенции младших школьников:

- 0 – 18 баллов – низкий уровень;
- 19 – 39 баллов – средний уровень;
- 40 – 60 баллов – высокий уровень.

Таблица 4

Уровневое распределение сформированности лингвистической компетенции младших школьников 3 «Б» и 3 «А» классов

Класс	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
3 «А»	3	14	15	72	3	14
3 «Б»	3	13	15	65	5	22

Результаты общего уровня сформированности лингвистической компетенции младших школьников 3 «Б» и 3 «А» классов представлены на рис.3.

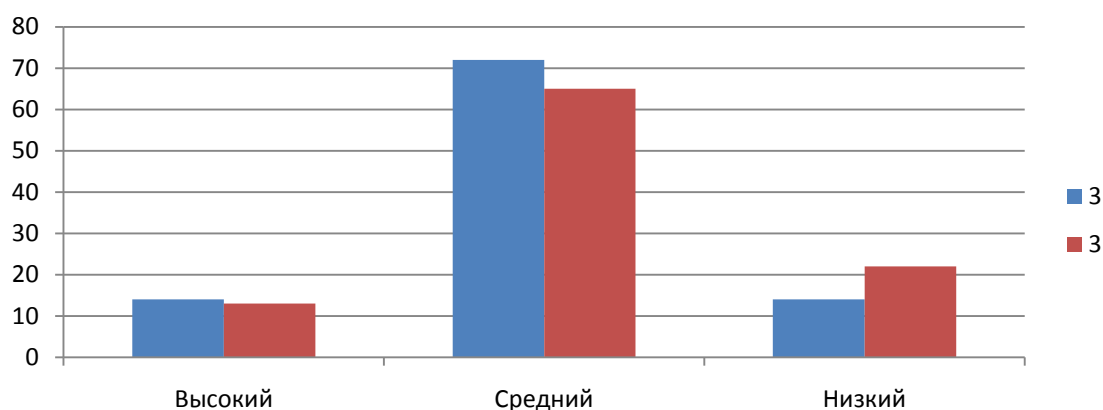


Рис.3. Распределение общего уровня сформированности лингвистической компетенции младших школьников 3 «Б» и 3 «А» классов

Обобщение данных вышеуказанных методов позволило сделать ряд выводов о степени сформированности лингвистической компетенции младших школьников 3 «Б» и 3 «А» классов на начало опытно-экспериментальной работы.

На начало опытно-экспериментальной работы самый высокий уровень сформированности лингвистической компетенции младших школьников зафиксирован по мотивационному компоненту – у 2 чел. (33,3%) 3 «Б» класса и 3 чел. (25%) 3 «А» класса. По когнитивному компоненту преобладает средний уровень сформированности – у 6 школьников (50) 3 «Б» класса и 5 школьников (42 %) 3 «А» класса.

Данные, полученные в ходе изучения и анализа сформированности, лингвистической компетенции младших школьников, убедительно свидетельствуют о том, что уровень лингвистической компетенции требует совершенствования. Минимально представлен высокий уровень, средний и низкий уровни представляют среднее количество учеников.

2.2. Организация эффективного использование языковой игры в процессе развития лингвистической компетенции младших школьников

Введение ФГОС НОО нового поколения диктует изменения целей и задач обучения, в частности преподавания русского языка в начальной

школе. В современных условиях становится актуальным овладение младшими школьниками лингвистической компетенции.

Учитывая требования ФГОС и анализ результатов констатирующего эксперимента позволил нам спланировать и организовать работу в рамках формирующего эксперимента. С целью развития лингвистической компетенции младших школьников языковыми играми была разработана программа уроков, в которых использовался комплекс языковых игр.

Процесс развития лингвистической компетенции младших школьников посредством использования языковой игры проходил на протяжении первой и второй четверти в 3 «Б» классе.

В программе мы использовали разные задания на уроках русского языка, включающие языковые игры, в соответствии с уровнями языковой системы. Языковые игры, выступая в роли проблемной ситуации, может вовлечь детей в творческий процесс, активизировать познавательную деятельность, способствовать общей заинтересованности детей предметом.

Языковая игра «активизирует внимание носителей языка к языковой форме, к ее структурным элементам», связана с ситуацией неожиданности, «обусловленной нарушением в игровом тексте каких-либо норм и стереотипов и осознанием этого нарушения». При этом представляет собой «нетрадиционное, неканоническое использование языка, творчество в языке», также «ориентирует на скрытые эстетические возможности языкового знака», помогает осознать красоту языка, воздействует на эмоции чувства личности (в том числе и путем применения средств литературного искусства, искусства слова).

Поэтому, мы в рамках настоящей работы квалифицировали языковую игру как одну из множества проблемных ситуаций. В самом деле, ведь понимание, истолкование языковой игры (также, как и всех проблемных ситуаций) тесно связано с творческим, продуктивным мышлением, она несет в себе и необычность, и неожиданность, и странность, и несоответствие прежним представлениям, при этом зачастую содержит новизну

информации. Поэтому, работая над развитием лингвистической компетенции учащихся, возможно использование языковой игры как проблемной ситуации. При этом возможности управления: процессом; обучения будут состоять в том, что проблемная ситуация/языковая игра в своей психологической структуре имеет не только предметно-содержательную, но и мотивационную, личностную сторону (интересы ученика, его желания, возможности и т.д.).

Далее мы выделили цели, на основе которых создавали проблемные ситуации на основе языковых игр в учебном процессе при развитии лингвистической компетенции. Можно указать на следующие:

1) привлечь внимание ученика к вопросу, задаче, учебному материалу, возбудить у него познавательный интерес и другие мотивы деятельности;

2) поставить перед таким затруднением, преодоление которого активизировало бы мыслительную деятельность;

3) обнажить перед ребенком противоречие между возникшей у него познавательной потребностью и невозможностью ее удовлетворения посредством наличного запаса знаний, умений, навыков;

4) помочь ему определить в познавательной задаче, вопросе, задании основную проблему и наметить план поиска путей выхода из возникшего затруднения побудить ученика к активной поисковой деятельности.

Заметим что, преследуя выделенные цели, мы выбирали такие образцы языковых игр, которые были доступны пониманию ученика. При этом ученика учили приемам и правилам переформулировки вопросов, приемам локализации неизвестного, выделения как важных, так и несущественных элементов ситуации, чтобы при необходимости самому формулировать под проблемы и программировать решение главной проблемы, то есть интерпретировать языковую игру.

Так как основной деятельностью детей младшего школьного возраста является учебная, то языковые игры и задания связанные с ними, являлись дополнительным средством обучения. Сложность и время, отведенное на

языковые игры и задания связанные с ними, варьировались в зависимости от коллектива детей и языковой темы урока.

Для развития лингвистической компетенции, третьеклассникам также предлагались фрагменты произведений русской и зарубежной классической литературы, основанных на приемах языковых игр.

Использованные фрагменты стихотворений, найденные нами на страницах книг и периодических изданий для детей (например, альманахов «Кукумбер», «Колобок и два жирафа»), содержат удивительно интересный материал для уроков русского языка, так как, во-первых, они, эти стихи, веселые, задорные, живые (а с нескучным материалом легче работается); во-вторых, юмор в этих стихах основывается на языковой игре, на обыгрывании разнообразных языковых явлений – от фонетического уровня до стилистики и культуры речи; и следовательно, в-третьих, эти стихи ненавязчиво помогут формировать у детей привычку вдумываться в смысл слов и выражений, развивать языковое чутье и вкус, постигать законы языка.

При разработке комплекса языковых игр для развития лингвистической компетенции мы использовали труды Львовой С.И.

Разработанный комплекс языковых игр мы включали на уроки русского языка 3 класса в соответствии с разными языковыми темами (поэтому для удобства мы сгруппировали материал в несколько тематических блоков, хотя порой некоторые языковые игры может быть обыграно не одно языковое явление).

Комплекс языковых игр был сгруппирован по блокам, включающие языковые уровни:

- 1) Синтаксис.
- 2) Лексика.
- 3) Морфология.
- 4) Фонетика.
- 5) Морфемика и словообразование.

Каждый блок включает языковые игры, направленные на развитие лингвистической компетенции.

Первый блок представлен разделом «Синтаксис». Учащимся предлагались языковые игры, созданные посредством расчленения единой синтаксической структуры на несколько интонационно – смысловых единиц; синтаксическая омонимия, обычно языковая игра заключается в том, что синтаксическая конструкция маскируется под другую, преследуя цель ввести в заблуждение читателя, слушателя.

Второй блок представлен разделом «Лексика». Учащимся предлагались языковые игры, созданные посредством многозначных слов, омонимов, синонимов, антонимов, паронимов, фразеологизмов.

Третий и пятый блоки представлены разделами «Морфология», «Морфемика» и «Словообразование». Учащимся предлагались языковые игры, созданные посредством окказионализмов; обыгрывания детских слов. Поскольку окказиональные слова дают возможность на заведомо ошибочном материале, наблюдать особенности словообразования; переосмысления словообразовательной структуры слова; контаминации т.е. соединения двух слов или частей слов.

Четвертый блок представлен разделом «Фонетика». Учащимся предлагались языковые игры, созданные на основе звукоподражание, звукопись (аллитерация, ассонанс), метатеза, протеза, нарушение законов чередования согласных, замена одних звуков другими, перенос ударения, использование омофонов и менее распространенные как: анаграмма, липограмма, перевертыши, шарады.

В качестве примера приведем следующие языковые игры, которые были использованы на следующих темах.

Тема: «Текст, его основная мысль».

Познакомьтесь со сказкой Людмилы Петрушевской.

Сяпала Калуша с Калушатами по напушке. И увазила Бутявку, и волит:

— Калушата! Калушаточки! Бутявка!

Калушата присяпали и Бутявку стрямкали. И подудонились.

А Калуша волит:

— Оее! Оее! Бутявка-то некузявая!

Калушата Бутявку вычучили.

Бутявка вздрезбезднулась, сопритюкнулась и усяпала с напушки.

А Калуша волит калушатам:

— Калушаточки! Не трямкайте бутявок, бутявки дюбые и зюмо-зюмо некузявые. От бутявок дудонятся.

А Бутявка волит за напушкой:

— Калушата подудонились! Зюмо некузявые! Пуськи бятые!

1. Как думаете, о чем эта сказка?
2. Что, значит фраза «пуськи бятые»?

Тема: « Предложение ».

Разделите текст на предложения, правильно расставив знаки препинания.

В реке там рыба на бугре
 мычит корова в конуре
 собака лает на заборе
 поет птичка в коридоре
 играют дети на стене
 висит картина на окне
 узоры инея в печурке
 горят дрова в руках девчурки
 нарядная там кукла в клетке
 ручной щегол поет салфетки
 там на столе лежат коньки
 к зиме готовят там очки
 лежат для бабушки тетрадки
 всегда содержатся в порядке.

Тема: «*Главные и второстепенные члены предложения*»

Попробуйте определить, какое стихотворение зашифровано (оно вам хорошо известно с самого раннего детства). Объясните, по каким признакам вы сумели догадаться.

Крола Фокла пренко брычет:

Ухоркила в монку гличик.

Кзене, Фоклочка, не брычь,

Не уквычот в монке гличь.

Подчеркните основу каждого предложения.

Тема: «*Лексическое значение слова. Однозначные и многозначные слова*».

Прочитайте стихотворение В.Остера «Дорога»

Подумайте только! Как много

Значений у слова «дорога».

Дорогой зовут автостраду,

И тропку, бегущую рядом,

И след корабля над волнами,

И синие выси над нами...

И вот уж пополнилось новым

Значеньем привычное слово.

Представьте: готова ракета

К прыжку на другую планету.

Прощаясь с ее экипажем,

Мы просто и буднично скажем:

ДО ВСТРЕЧИ! СЧАСТЛИВОЙ ДОРОГ.

Какое значение имеет слово дорога в данных предложениях. Найдите лексическое значение данного слова в словаре.

Тема: «*Омонимы*»

Прочитайте стихотворение Б. Гольберга

В море суши полоса

Называется **коса**.

А у девушки **коса**
 Цвета белого овса.
 На траве лежит роса
 Косить травушку **коса**.

У меня один вопрос:
 Сколько есть на свете кос?

Какое значение имеет слово коса в данных предложениях. Прочитайте лексическое значение омонима в словаре.

Тема: «Фразеологизмы»

Прочитайте.

Тапир навек повесил нос,
 Грустит он об одном:
 Он собирался стать слоном
 Да та и недорос.

Что, означает выражение «повесил нос»? Найдите толкование данного выражения в словаре фразеологизмов.

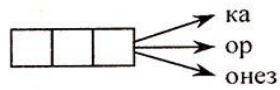
За домом, едва
 Пожелтела трава,
 Два брата рубили дрова.
 Один это делал спустя рукава
 Другой – засучив рукав. (В. Викторов)

Что, означает выражение «спустя рукава»? Найдите толкование данного выражения в словаре фразеологизмов.

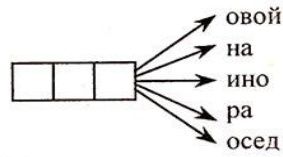
Тема: «Однокоренные слова»

Отгадайте слово, которое нужно вписать в клетки, чтобы получить новые слова. Определите, что означает каждое слово. В полученных словах выделите корень.

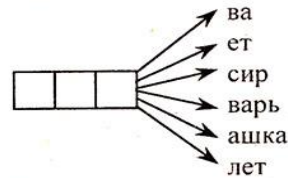
1) Название месяца



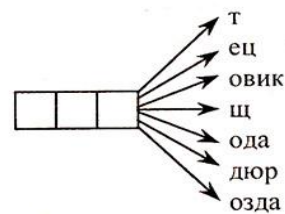
2) Жилое помещение



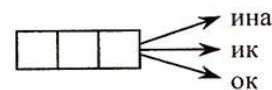
3) Дерево



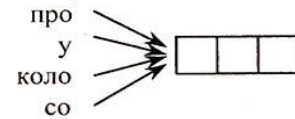
4) Сосновый лес



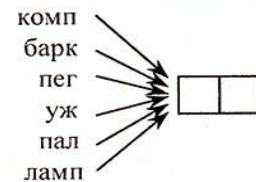
5) Полоска света



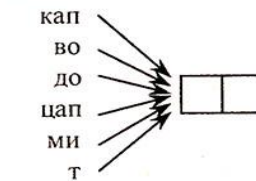
1) Заостренная пика



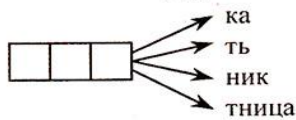
2) Пилот высшего класса



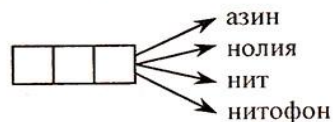
3) Нота



4) Множество деревьев



5) Волшебник



Тема: «Корень»

Прочитайте. Найдите однокоренные слова. Выделите корень. Проверьте себя по словообразовательному словарю.

1. Собрались у воды родственники.

Подводник с водицей беседуют.

Водолаз с водопадом на солнышке греются.

Водитель на гармошке наигрывает.

Водомерка с водорослями заигралась.

Водичка по камушкам скачет.

Даже сам водяной пожаловал.

И все старуху Воду ждут.

2. - Вы кто такие?

- Я гусь, это гусыня, это наши гусята

- А ты кто?

- А я ваша тетка гусеница.

Тема: «Сложные слова»

Новый директор был необычным человеком, поэтому он все хотел переделать и переименовать. Начал с расписания. Так, вместо «чтения» появилось «буквосложение», вместо «рисования» - «краскомазюканье». Помогите веселому директору и придумайте новые названия для таких уроков как технология, музыка, русский язык, математика, физкультура.

Прочитайте. От каких слов образованы выделенные слова?

ФАНТАЗИЛКИ

Рыбу удят **рыбоудом**.

Вытиралом трут посуду.

Ночью спят под **укрывалом**,

Руки моют **умывалом**.

Гвоздь колотят **колотилом**,

Рубят лес всегда **рубилом**.

Если мы про это знаем,

То все вместе продолжаем:

Вместо ног у нас?... **ХОДИЛЫ**,

На моём лице?... **ГЛЯДИЛЫ**,

Дом построили?... **СТРОИЛЫ**,

Крышу чинят нам ... **ЧИНИЛЫ**

(и другие мастерицы).

Суп нам варит?... **СУПОВАР**,

Смех подарит?... **СМЕХОДАР**,

Зубы вырвет?... **ЗУБОРВАЧ**,

(Хоть ты плачь, а хоть не плачь!)

А стихи сложил поэт?

И – не правда! Вовсе нет!

СТИХОСЛАГ стихи слагает,

СТИХОСОЧЕНЬ сочиняет,

ПОЭТИСТ их поэтит,

ФАНТАЗИСТ их фантазит!

Хочешь верь, хочешь не верь,

ФАНТАЗИРУЙ сам теперь! (Е. Ранеева)

Тема: «Суффикс»

В русском языке суффикс -ИН выделяется в некоторых существительных, которые называют лекарственные вещества (аспирин, эфедрин, амидопирин и т.п.).

- от бурчания в животе;

?от першения в горле;

—от звона в ушах;

—от стучания в висках;

—от скрипа в коленке.

Тема: «Имя существительное»

Определите, какими частями речи являются слова в предложении, сконструированном Л.В. Щербой. Докажите свое мнение.

«Глокая куздра штеко будланула бокра и кудрячит бокренка»

Тема: «Глагол»

Попробуйте, добавляя приставки и суффиксы, придумать глаголы, обозначающие процесс употребления напитка:

—кофе;

—кисель;

—кефир;

—коктейль;

—компот.

В процессе работы учащиеся познакомились и научились пользоваться с различными типами словарей.

Работа со словарями осуществлялся по следующему плану:

1. Назначение словаря.

2. Характер и содержание словаря.

3. Порядок расположения слов.

4. Структура словарной статьи.

5. Правила пользования словарем.

Таким образом, использование языковых игр на уроках русского языка, было направлено на развитие лингвистической компетенции обучающихся 3 класса.

2.3. Обработка и анализ результатов опытно-экспериментального исследования

По итогам данной работы был проведён итоговый срез с учётом выделенных компонентов на этапе констатирующего эксперимента. При его проведении использовались те же диагностические задания, что и в первом констатирующем эксперименте.

Проведения повторных диагностических заданий показали следующие результаты.

В экспериментальном 3 «Б» классе значительно повысился уровень лингвистической компетенции по когнитивному и операционно-деятельностному компонентам. До формирующего эксперимента процент учащихся с высоким уровнем составлял 17%, после проведения эксперимента – 26%. Процент учащихся со средним уровнем составлял 61%, после проведения эксперимента – 65%. Количество учащихся со низким уровнем уменьшилось на 13%.

Результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5

Уровневое распределение когнитивного и операционно-деятельностного компонентов лингвистической компетенции 3 «Б» класса до и после проведения формирующего эксперимента

Экспериментальный класс	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
До формирующего эксперимента	4	17	14	61	5	22
После формирующего эксперимента	6	26	15	65	2	9

По данным таблицы была составлена сравнительная гистограмма достижений по уровням в экспериментальном 3 «Б» классе до и после формирующего эксперимента по когнитивному и операционно-деятельностному компонентам лингвистической компетенции (рис. 4).

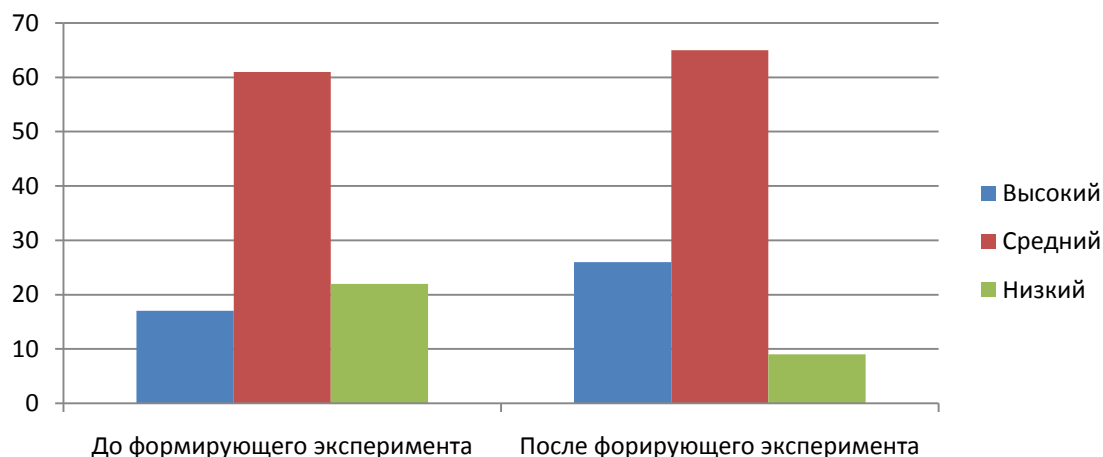


Рис.4. Уровневое распределение когнитивного и операционно-деятельностного компонентов лингвистической компетенции 3 «Б» класса до и после проведения формирующего эксперимента

В контрольном классе показатели уровней значительно не изменились. Наблюдается повышение количества учащихся с высоким уровнем на 5% (24%). Процент учащихся со средним уровнем уменьшился на 5% и составляет 52%, низкий уровень остается прежним.

Результаты представлены в таблице 6.

Таблица 6

Уровневое распределение когнитивного и операционно-деятельностного компонентов лингвистической компетенции 3 «А» класса до и после проведения формирующего эксперимента

Контрольный класс	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
До формирующего эксперимента	4	19	12	57	5	24
После формирующего эксперимента	5	24	11	52	5	24

По данным таблицы была составлена сравнительная гистограмма достижений по уровням в контрольном 3 «А» классе до и после формирующего эксперимента по когнитивному и операционно-деятельностному компонентам лингвистической компетенции (рис. 5).

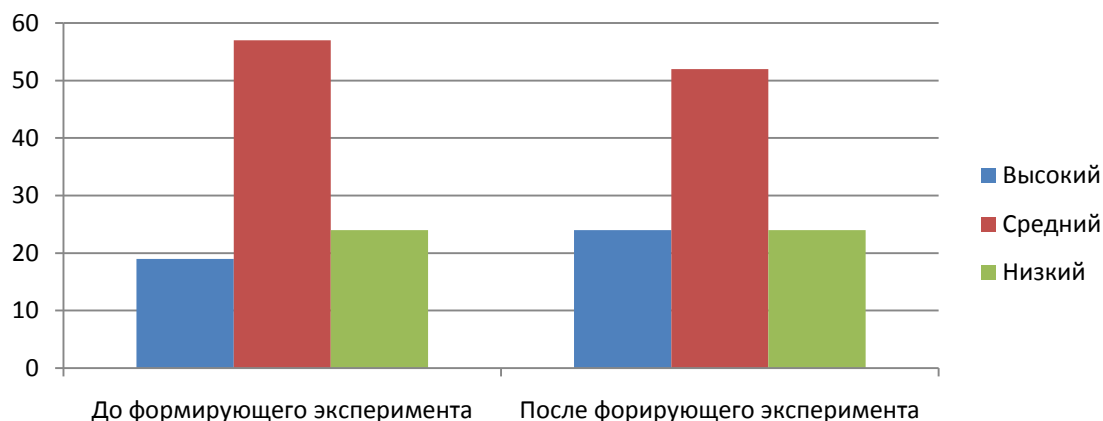


Рис.5. Уровневое распределение когнитивного и операционно-деятельностного компонентов лингвистической компетенции 3 «А» класса до и после проведения формирующего эксперимента

По мотивационному компоненту лингвистической компетенции результаты повторного проведения диагностических заданий показали следующие данные.

В экспериментальном 3 «Б» классе повысился процент учащихся с высоким и средним уровнями. До формирующего эксперимента процент учащихся с высоким уровнем умения составлял 17%, после проведения эксперимента – 35%, со средним – 57% до проведения и 52% после. Количество учащихся с низким уровнем составляло 26%, после эксперимента 13. Результаты представлены в таблице 7.

Таблица 7

Уровневое распределение мотивационного компонента лингвистической компетенции 3 «Б» класса до и после проведения формирующего эксперимента

Экспериментальный класс	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
До формирующего эксперимента	4	17	13	57	6	26
После формирующего эксперимента	8	35	12	52	3	13

По данным таблицы была составлена сравнительная гистограмма достижений по уровням в экспериментальном 3 «Б» классе до и после формирующего эксперимента по мотивационному компоненту лингвистической компетенции (рис. 6).

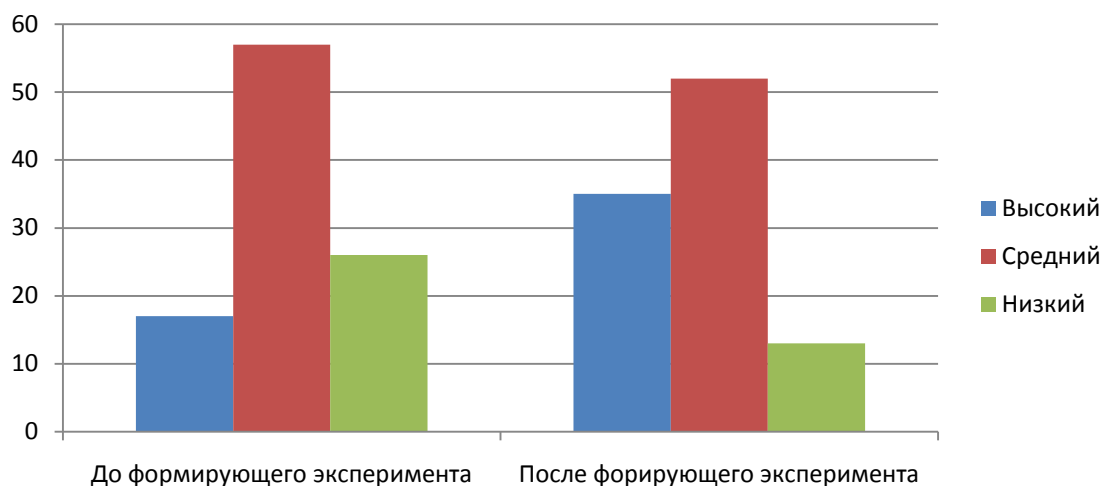


Рис.6. Уровневое распределение мотивационного компонента лингвистической компетенции 3 «Б» класса до и после проведения формирующего эксперимента

На контрольном этапе после проведения повторного среза в контрольном классе 3 «А» показатели уровней не изменились.

В результате анализа работ учащихся была составлена таблица, отражающая уровни по мотивационному компоненту в контрольном классе до и после проведения формирующего эксперимента. Результаты представлены в таблице 8.

Таблица 8

Уровневое распределение мотивационного компонента лингвистической компетенции 3 «А» класса до и после проведения формирующего эксперимента

Контрольный класс	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
На констатирующем этапе	5	24	11	52	5	24
На контрольном этапе	5	24	11	52	5	24

По результатам таблицы была составлена сравнительная гистограмма достижений по уровням в контрольном 3 «А» классе до и после проведения формирующего эксперимента (рис. 7).

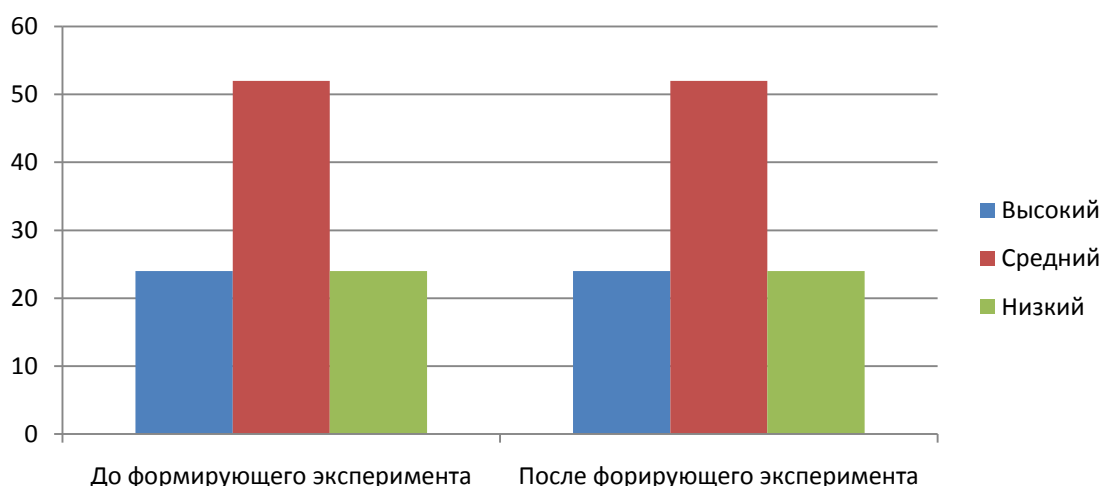


Рис.7. Уровневое распределение мотивационного компонента лингвистической компетенции 3 «А» класса до и после проведения формирующего эксперимента

В результате анализа были получены следующие данные, отражающие уровневое распределение развития лингвистической компетенции учащихся экспериментального 3 «Б» класса до и после проведения формирующего эксперимента.

Таблица 9

Уровневое распределение учащихся экспериментального 3 «Б» класса до и после проведения формирующего эксперимента

Экспериментальный класс	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
До формирующего эксперимента	3	13	15	65	5	22
После формирующего эксперимента	5	22	16	70	2	8

Как показывают данные, представленные в таблице, в экспериментальном классе значительно изменились показатели всех уровней развития лингвистической компетенции.

По данным таблицы была составлена сравнительная гистограмма достижений по уровням в экспериментальном 3 «Б» классе до и после формирующего эксперимента (рис. 8).

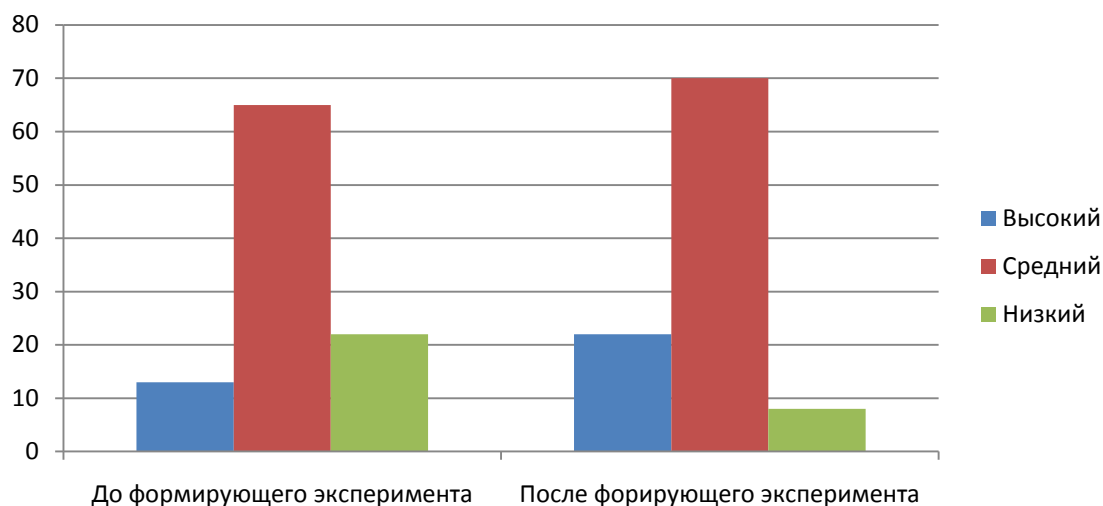


Рис.8. Уровневое распределение развития лингвистической компетенции 3 «Б» класса до и после проведения формирующего эксперимента

В результате формирующего эксперимента процент учащихся, имеющих высокий уровень развития лингвистической компетенции, увеличился на 9%, низкий – уменьшился на 14%.

Также итоговый срез был проведён на контрольном 3 «А» классе. В результате анализа работ учащихся была составлена таблица, отражающая уровни в контрольном классе до и после формирующего эксперимента

Таблица 10

Уровневое распределение учащихся контрольного 3 «А» класса до и после формирующего эксперимента

Контрольный класс	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
До формирующего эксперимента	3	14	15	72	3	14
После формирующего эксперимента	4	19	14	67	3	14

По результатам таблицы была составлена сравнительная гистограмма достижений по уровням в контрольном 3 «А» классе на констатирующем и контрольном этапах (рис. 9).

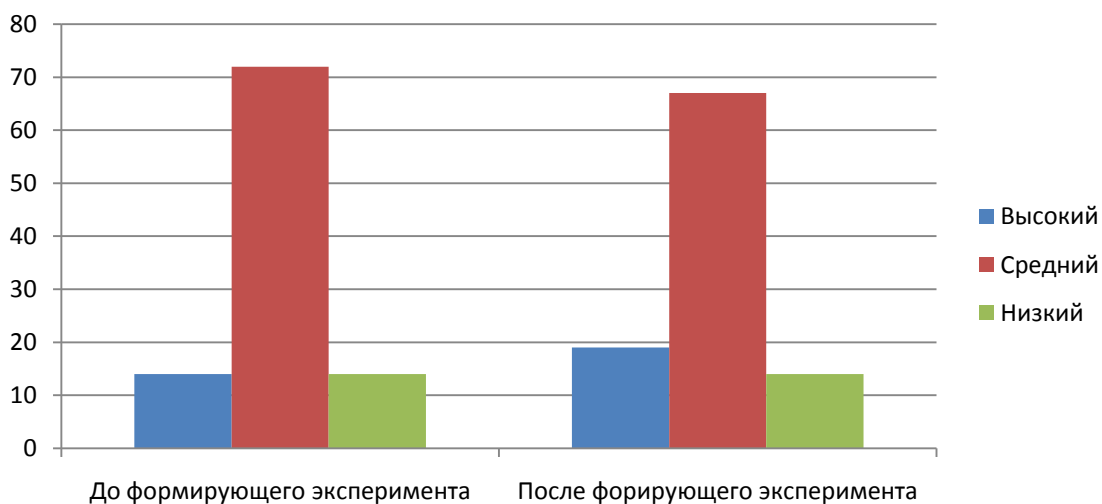


Рис.9. Уровневое распределение развития лингвистической компетенции 3 «А» класса до и после проведения формирующего эксперимента

Таким образом, мы видим, что в контрольном классе показатели уровней значительно не изменились. Наблюдается повышение количества

учащихся с высоким (на 5%) и понижение со средним (на 5%), низкий уровень остается прежним.

Для доказательства необходимости развития лингвистической компетенции составлена таблица, отражающая результаты в контрольном и экспериментальном классах после формирующего эксперимента.

Таблица 11

Уровневое распределение учащихся экспериментального 3 «Б» и контрольного 3 «А» классов после формирующего эксперимента.

Класс	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Экспериментальный класс 3 «Б»	5	22	16	70	2	8
Контрольный класс 3 «А»	4	19	14	67	3	14

По данным таблицы была составлена сравнительная гистограмма достижений по уровням в экспериментальном 3 «Б» и контрольном 3 «А» классах после формирующего эксперимента (рис. 10).

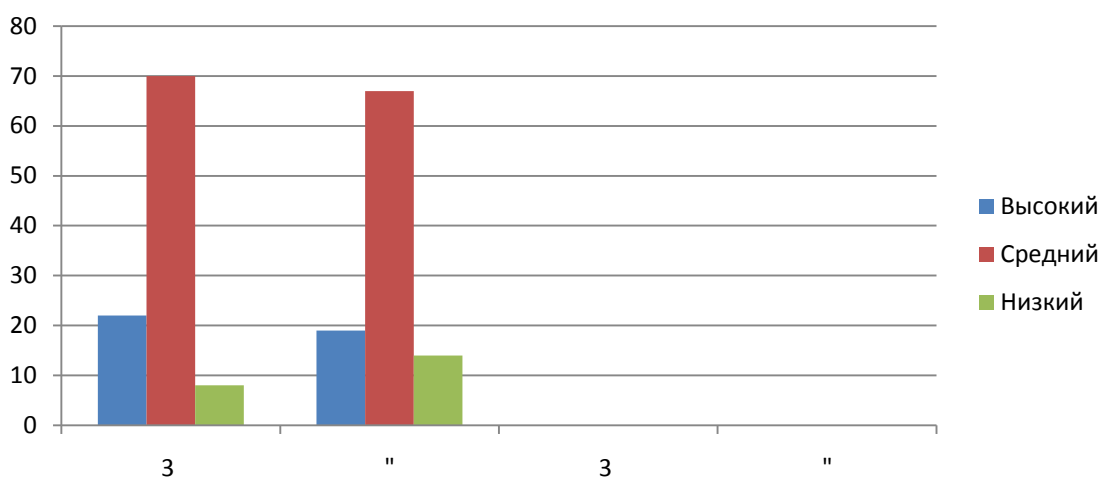


Рис.10.Уровневое распределение учащихся экспериментального 3 «Б» и контрольного 3 «А» классов после формирующего эксперимента.

Результаты итогового среза показали положительную динамику развития лингвистической компетенции у учащихся в экспериментальном 3

«Б» классе. На констатирующем этапе высоким уровнем умения обладал 3 ученика (13 %), средним уровнем – 15 учеников (65%) и низким – 5 человек (22%). После проведения формирующего эксперимента, количество учащихся с низким уровнем уменьшилось на 3 человека (4%), со средним и высоким уровнями количество школьников увеличилось на 2 человека (70% со средним уровнем и 22% с высоким соответственно).

Таким образом, результаты формирующего эксперимента доказывают правильность выдвинутой в начале исследования гипотезы.

Вывод по II главе

1. Анализ литературы по теме исследования позволил определить содержание экспериментальной работы, направленной на определение уровня сформированности лингвистической компетенции у младших школьников.

2. На этапе констатирующего среза использовались две методики исследования: анкета и тест.

3. Результаты констатирующего среза показали, что уровень сформированности лингвистической компетенции испытуемых характеризуется преимущественно средними показателями, что определило необходимость поиска эффективного приёма совершенствования лингвистической компетенции обучающихся.

4. С целью развития лингвистической компетенции учащихся экспериментального класса был разработан комплекс языковых игр, которые использовали на уроках русского языка 3 класса в соответствии с разными языковыми темами.

5. Результаты контрольного среза продемонстрировали существенные изменения в показателях, характеризующих уровень сформированности лингвистической компетенции учащихся экспериментального класса, что свидетельствует о методической целесообразности использования языковых игр на уроках русского языка.

Заключение

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС), одной из задач обучения, является обучение на деятельностной основе, т.е. ориентирование учащихся на практическое владение речью, на искусство владения. Успешному решению этой задачи способствует использование языковой игры на уроках русского языка. Поскольку работая над языковыми играми, обучающийся должен постоянно осмысливать свои действия, анализировать, строить собственные умозаключения, обобщать, сопоставлять, делать выводы, а также осознание, осмысление собственного языкового поведения, устройства языка и его отдельных языковых фактов; осмысленное пользование языком, языковые наблюдения, соотношение своих оценок с другими, осознание.

Игры, связанные с пониманием смысла, привлекают внимание к форме, к слову, учат строить и воспринимать текст, способствуют развитию речи-основе грамотного владения языком и речью, то есть развивают лингвистическую компетенцию. При этом учащиеся осознают различные варианты норм литературного языка, пытаются свободно варьировать ими, тем самым уходят из-под жесткого декларирования норм.

В процессе анализа психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования нами были выбраны критерии, которые в качественном и количественном отношении отражают уровень развития лингвистической компетенции младших школьников.

Результаты констатирующего среза показали, что такие компоненты лингвистической компетенции, как когнитивный и операционно – деятельностный характеризуются низкими показателями, а такой как мотивационный имеет средний уровень развития.

Разработанная нами программа была направлена на развитие лингвистической компетенции младших школьников, в качестве средства развития лингвистической компетенции мы использовали языковые игры.

После проведения формирующего эксперимента был проведен контрольный срез, который показал положительную динамику развития лингвистической компетенции. Показатели, полученные после проведения эксперимента, превосходили показатели констатирующего среза. Данные результаты позволяют нам говорить о том, что развитие лингвистической компетенции посредством использования языковой игры является возможным в рамках начальной школы.

Таким образом, выдвинутая гипотеза в начале нашего исследования была подтверждена.

Библиографический список

1. Александрова О. М., Львова С. И. Стратегические направления развития школьного курса русского языка // Развитие личности учащихся в процессе обучения русскому языку: духовное, интеллектуальное, эмоциональное. – М.; Ярославль, 2014. – С. 24–31.
2. Амири Л.П. Контаминация как разновидность окказионального словообразования в языке рекламы // Языковая система и речевая деятельность: лингвокультурологический и прагматический аспекты. Выпуск 1. Ростов н/Д., 2007. С. 173-174.
3. Амири Л. П. Языковая игра в российской и американской рекламе: типология и функции // Тезисы докладов молодых исследователей. 2004. № 5. С. 34.
4. Аносова Л. Р. Психолингвистическая интерпретация семантико-синтаксических отношений в речи (Теоретико-экспериментальное исследование на материале детской речи): Автореф. дис. в - канд филол. наук Саратов, 1987.
5. Арутюнова П.Д. Аномалии и язык: К проблеме языковой картины мира//Вопросы языкознания. 1987. № 3. С. 3-19.
6. Баранов К.С. Языковая игра в немецкоязычных рекламных текстах: дис. ... канд. филол. наук: 8.02.18. М., 2011. 213 с
7. Бастриков А. В. Русский язык и культура речи: практикум / А.В. Бастриков, Е.М. Бастрикова. - Изд. 2-е доп. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. – 112 с.
8. Бастрикова Е.М. Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен. Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект/ Казан гос. ун-т. Филол.фак-т.-Казань: Казан, гос. ун-т, 2004.- С.44.

9. Баранов М.Т. Формирование лингвистического мировоззрения учащихся на уроках русского языка в IV-VIII кл.// "Русский язык в школе", 1977, №3.-С .17-26.
10. Бердичевский А.Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе. М.: Высшая школа, 1989. 103 с.
11. Болдарева Е. Ф. Языковая игра как форма выражения эмоций: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 16.02.01. Волгоград, 2002. 30 с.
12. Блонский П. Как изучать школьника / П.П. Блонский. М.: Новая Москва, 1999. - 30 с.
13. Богин Г.И. Начальные уровни развития языковой личности у школьника как формат для определения успешности его филологической подготовки (Пособие для методиста и учителя). Часть 1// Hermeneutics in Russia / Герменевтика в России.-1999.-№1.-С.29-37.
14. Божович, Е.Д. Развитие языковой компетенции младших школьников: проблемы и подходы [Текст] / Е.Д. Божович // Вопросы психологии. - 2010. - №1.- С. 33-44.
15. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Электронный ресурс] / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
16. Буланова, С.Ю. Особенности формирования лингвистической и языковой компетенции младших школьников при изучении синтаксиса. [Текст] Вестник Северного (Арктического) федерального университета.
17. Быстрова, Е.А. Формирование языковой и лингвистической компетенции на уроках русского языка. [Электронный доступ]. URL:<http://www.studfiles.ru/preview/2455282> (дата обращения: 8.11.2015).
18. Быстрова, Е.А. Цели обучения русскому языку, или Какую компетенцию мы формируем на уроках русского языка [Текст] / Е.А. Быстрова // Русская словесность. –2003. –№1. – С. 35-40.
19. Вахтеров В. П. Основы новой педагогики. – 2-е изд. – Арзамас, 2007. – С. 152–155

20. Виноградов В.В. Избранные труды. Язык и стиль русских писателей. От Гоголя до Ахматовой /отв. ред. А.П. Чудаков; Ин-т русского языка им.В.В.Виноградова.-М.:Наука,2003.-178с.
21. Витгенштейн Л. Философские работы. – М.: Гнозис, 1994. – 728с.
22. Выготский Л.С. Мышление и речь//Собр.соч.в8т.Т.2.-М.: Просвещение,1982.-240с.
23. Выготский, Л.С. Психология развития человека: монография/ Л.С. Выготский. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 136 с.
24. Вятютнев М.Н. Понятие языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранного языка\\ "Иностр. яз.в школе", 1975,№6, -С.55-64.
25. Гац И. Ю. Лингвистическая подготовка школьников в современной языковой ситуации: константы и закономерности/ И. Ю. Гац// Педагогическое образование и наука. – 2015. – №1. – С. 50-55.
26. Гац И. Ю. Лингвистическое образование школьников в современной языковой ситуации: мо-ногр. / И. Ю. Гац. – М. : Изд-во МГОУ, 2012. – 200 с.
27. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. - М.:АПНРСФСР,
28. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных исследований \\ "Иностр. язык в школе" - 1985,№ 2. -С. 17-24.
29. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики: Учебное
30. Гридина Т.А. Логика языкового парадокса в детской речи [Текст] / Т.А. Гридина // Лингвистика креатива–2: Коллективная монография / под общ. ред. проф. Т.А. Гридиной. – Екатеринбург: ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2012. – С. 5–32.
31. Гридина Т.А. Языковая игра: стереотип и творчество. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1996. – 214 с.

32. Дебердеева Е.Е. Функционирование многозначного слова в речи детей младшего школьного возраста: Автореф. дис. . канд. филол. наук. Таганрог, 1996. - 19 с.
33. Девкин В.Д. Детские словари // Разноуровневая прагматика: Сб. научн. работ. М.: Моск. пед. гос. ун-т, 2005
34. Дейкина А.Д. Формирование у школьников взгляда на родной язык как национальный феномен при обучении русскому языку в средней школе: Автореферат дисс.... докт.пед.наук. -М.,1994. -76с.
35. Дубова М. В. Компетентностный подход среди современных педагогических подходов в системе общего образования // Интеграция образования. 2010. Т. 58, № 1. С. 59—63.
36. Зеер Э.Ф. Психолого-дидактические контуры качества профессионального образования /Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2002. – № 2 (14). – С.30–37.
37. Земская Е.А. Игровое словообразование [Текст] / Е.А. Земская // Язык в движении: к 70-летию Л.П. Крысина / отв. ред. Е.А. Земская, М.Л. Кален-чук. – М.: Языки славянской культуры, 2007. – С. 186–193.
38. Земская Е.А. Словообразование как деятельность [Текст] / Е.А. Земская / отв. ред. Д.Н. Шмелев. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 224 с.
39. Земская Е.А. Язык как деятельность: Морфема. Слово. Речь [Текст] / Е.А. Земская. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 688 с.
40. Земская Е. А. Русская разговорная речь. Фонетика. Морфология. Лексика. Жест. М.: Наука, 2003. 201 с.
41. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании [Текст] / И.А. Зимняя. -М.: Просвещение, 2008. - 252 с.
42. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская

версия / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 21 с.

43. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34.

44. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова: Сб.статей / Сост. В.Я. Коровина. М.: Просвещение, 1966. - С. 5 - 25.

45. Ильясова С.В. Словообразовательная игра как феномен языка современных СМИ [Текст]: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / С.В. Ильясова. – Ростов н/Д: Ростов. гос. ун-т, 2002. – 18 с.

46. Ильясова С.В., Амири Л.П. Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы [Текст] / С.В. Ильясова, Л.П. Амири. – М.: Флинта, Наука, 2013. – 296 с.

47. Казаева, Л.И. Лингвистическая компетентность и принципы ее формирования на основе повторов при изучении иностранного языка [Текст]. Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова.. 2010. № 1.

48. Каплун О. А. Сравнительная характеристика понятий «лингвистическая компетенция» и «языковая компетенция» и их структурных компонентов в методике преподавания русского и иностранного языков // Ученые записки Орловского государственного университета. Сер. Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 4. С. 277—279.

49. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс [Текст] / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.

50. Карасик В.И. Языковые ключи [Текст] / В.И. Карасик. – М.: Гнозис, 2009. – 406 с.

51. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность [Текст]. М., 2007. С 38.

52. Ковшиков В.А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности / В.А.Ковшиков, В.П.Глухов. -М.: АСТ: Астрель, 2007.- 318 с.

53. Колесникова О.Н. Язык, игры в стихах и развитие творческого владения речью у детей // *Мировая словесность для детей ио детях.*—М.: Просвещение, 2004.-Ч .1.-Вып.9.-С.32-36.
54. Коновалова Ю.О. Языковая игра в современной русской разговорной речи: монография. Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2008. 196 с.
55. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. - М.: педагогика-Пресс, 1994.-24 6с.
56. Кубрякова Е.С. Кудрявцева Н.Б., Реляционные элементы как компонент, языковой игры // *ОНС: Общественные науки и современность.*— 2005.-№2.-С .56-65 .
57. Кулакова Н. В. Использование словообразовательных окказионализмов как текстообразующего средства при написании сочинений младшими школьниками Дис. ... канд. пед. наук. - Красноярск, 2005. –180 с.
58. Культура русской речи : энцикл. слов.-справ. / под ред. Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородников, Е. Н. Ширяева [и др.]. – М. : Флинта : Наука, 2003. – 840 с.
59. Лазарев В.С. Концептуальная модель формирования профессиональных умений у студентов // *Вестник Сургутского государственного педагогического университета.* – 2011. – № 2 (13). – С.5-13
60. Леденев В.С. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования. Теория, практика: монография / под ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.В. Рыжакова. – М.: МПСИ, 2002. – 382 с.
61. Леонтьев А.А. Лингвосоционическая методология изучения языковой личности в русском языке: Автореф. дис. канд. наук; Филологические науки: 10.02.01/Алт.гос.ун-т.—Барнаул,2002.-23с.
62. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики.-Изд.3-е.—М.:Спб., 2003.-С .64.
63. Леонтьев А.А. Психофизиологические механизмы речи. Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. -М.: Наука, 1970.-С .314-370.

64. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей педагогической психологии: Избранные психол.тр. /Рос.акад.образования, Моск.психол.-социальныйин-т.-М.;Воронеж: МПСИ,2001.-447с.
65. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. - М.: Наука, 1970.-с .27-28.
66. Лингвистика креатива-1: коллективная монография / под общ. ред. проф. Т. А. Гридиной. Изд-е 2-е. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т,2013. 368 с.
67. Лисоченко О.В. Языковая игра: когнитивный, прагматический и собственно лингвистический аспекты // Филология на рубеже тысячелетий. Материалы межд. науч. Конф. Вып.2. –Ростов н/Д.,2000.-С.46-54.
68. Львов М.Р. Основы теории речи.М.: Изд. центр АКАДЕМИЯ, 2000. - 248 с.
69. Львова С.И. Словообразование. Словообразовательная модель на уроках русского языка: Пособие для учителя. - М.: ООО «Торгово-издательский дом «Русское слово-РС», 2000. – 126 с.
70. Львова С.И. Усиление метапредметного статуса курса русского (родного) языка в современной системе школьного образования/ С. И. Львова// Актуальные проблемы теории и практики преподавания русского языка в современной школе: материалы Междунар. конф. – М. : Экон-информ, 2013. – С. 119-126.
71. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения: Автореф. дис. .д-ра психол. наук. М., 1974. - 52 с.
72. Норман Б. Ю. Язык:знакомый незнакомец. М.: Эксмо,1987 -180 с.
73. Норман Б.Ю. Игра на гранях языка /Норман Б.Ю. – М.: Флинта: Наука 2006. – 304 с.
74. Нухов С.Ж. Языковая игра в словообразовании. На материале лексики английского языка.-Дис....д-ра филол. наук.- М., 1997.- 372 с.
75. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: Учебник. -Изд.4. М.: Педагогическое общество России, 2004. - 442 с.

76. Обучение русскому языку в школе : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос [и др.] ; под ред. Е. А. Быстровой. М. : Дрофа, 2007. 240 с.
77. Пиаже Ж. Психология интеллекта. -М.:Просвещение, 1969.-280 с.
78. Резвая, А.Ю. Становление лингвистической компетентности младших школьников на учебных занятиях по русскому языку [Текст]: диссертация ... кандидата педагогических наук - Челябинск, 2008.
79. Русская разговорная речь / Е. А. Земская, М. В. Китайгородская, Н. Н. Розанова. – М. : Наука,1983. – 277 с.
80. Санников В.З. Русская языковая шутка: От Пушкина до наших дней [Текст] / В.З. Санников. – М.: Аграф, 2003. – 560 с.
81. Санников В.З. Русский синтаксис в семантико-прагматическом пространстве [Текст] / В.З. Санников. – М.: Языки славянских культур, 2008. – 624 с.
82. Санников В.З. Об истории и современном состоянии русской языковой игры [Текст] / В.З. Санников // Вопросы языкознания. – 2005. – №4. – С. 3–20.
83. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. – 2 - е изд., испр.и доп. - М.: Языки слав, культуры 2002.-547с.
84. Санников В.З. Об истории и современном состоянии русской языковой игры// Вопросы языкознания.-2005.-№4,8.-С.3-20.
85. Санников В.З. Сборник словесных игр по русскому языку и литературе: Приятное с полезным/Л.И.Пирогова. - М.: Шк. пресса,2003.— 139с.
86. Седов К.Ф. Психолингвистический аспект становления структуры детского дискурса в онтогенезе (порождение речи) /Седов К.Ф., Белоусова С.П. // Очерки по лингвистике речи. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1993. - С. 85-90.
87. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2004. – № 4.

88. Селевко Г. К. Педагогические компетенции и компетентность / Г. К. Селевко // Сельская школа: рос.пед. журн. – 2004. – № 3. – С. 29-30.
89. Серебрянникова Ю.А., Амухина, В.А. Формирование языковой и лингвистической компетенций на уроках русского языка [Текст]: Начальная школа. - № 6, 2016. – С. 29-32
90. Сериков, В.В. Личностно развивающее обучение: мифы и реальность / В.В. Сериков //Педагогика. – 2007. – № 10. – С. 3–12.
91. Сковородников А.П. Языковая игра (ЯИ) или игра с языком, игра слов, языковая эксцентрика, реализация людической функции языка // Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник.—М.: Флинта: Наука,2003.-840с.-С.802.
92. Сковородников, А. П. К становлению системы лингвоэкологической терминологии / А. П. Сковородников // Речевое общение / под ред. А. П. Сковородникова. – Красноярск : Изд-во Краснояр. ун-та, 2000. – Вып.3 (11).– С. 70–78.
93. Сковородников А. П. К философским основаниям предметной области эколингвистики / А. П. Сковородников // Экология языка и коммуникативная практика. – 2014. – № 2. – С. 140–161.
94. Сковородников А. П. Игра как прием текстопорождения. Красноярск: Мир, 2010. 341 с.
95. Слобин Д., Грин Дж. Психоллингвистика.- М.:Прогресс,1970.- 350с.
96. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики / Ф.де Соссюр - Екатеринбург: Изд-воУрал,ун-та,1999.-432 с
97. Токсанова С.К. Формирование лингвистической компетенции учащихся казахской школы гуманитарного профиля (На материале русской лексики): Дисс. ... канд.пед.наук. -М., 1995. -213л.
98. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1-4 КЛ.) [Электронный доступ]. URL: <http://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/documents/922>

99. Федорова Л.Л. К понятию коммуникативной компетенции: Дисс. ... канд. пед. наук - М. 1980. -212 с.
100. Хаймз Д. Два типа лингвистической соотносительности /"Новое в лингвистике". Вып.12.-М. ,1975.-С.229-298.
101. Иоффе А. И., Хейзинга Й. Homo Ludens; Статьи по истории культуры // Прогресс – Традиция. 2000. №7. С. 210 – 220.
102. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский; пер. с англ. под ред. и с предисл. В.А. Звегинцева. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 257
103. Хомский Н. Язык и мышление. М. : Изд-во Москва, ун-та, 1972. 126 с.
104. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал "Эйдос". – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
105. Хуторской, А.В. Материалы дистанционного орг. деятельностного курса «Ключевые компетенции в школьном обучении» [Электронный ресурс] /А.В. Хуторской; Центр «Эйдос». – Режим доступа: <http://www.eidos.ru> (дата обращения: 20.07.2014).
106. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи / Учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 240 с.
107. Черепанова Л. В. Формирование лингвистической компетенции при обучении русскому языку. Новосибирск : Наука, 2006. 324 с.
108. Чуковский К.И. От двух до пяти. М., 1960.
109. Шанский Н.М. Лингвистический анализ художественного текста.- Л.: Просвещение,1990.-415 с.
110. Шанский Н.М. Методика преподавания русского языка: достижения и проблемы.\\Русский язык в национальной школе, № 6,1982.- С.4-8.

111. Шанский Н.М. Русское языкознание и лингводидактика: Сб. статей. - М.: Русский язык, 1985. - 239 с.
112. Шанский Н.М., Городилова Г.Г. Подготовка учителя русского языка для национальной школы, лингводидактический аспект. - М.: Педагогика, 1989. - 200 с.
113. Шанский Н.М., Резниченко И.Л., Кудрявцева Т.С. и др. Что значит знать язык и владеть им \ Под ред. Н.М. Шанского. - Л., 1989. - 192с.
114. Шанский Н.М. Стихотворный текст на уроках русского языка \ на уроках русского языка. \ Сост. М.Т. Баранов. - М., 1994. - С. 10.
115. Шахнарович А. М. Детская речь в зеркале психолингвистики: Лексика. Семантика. Грамматика. — М., 1999.
116. Шишов, С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования /С.Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 30– 34.
117. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. - М.: Гос. Уч пед гиз. Мин. просвещения РСФСР, 1957. - 187 с.
118. Шаховский В.И. Эмоциональная коммуникация через языковую игру // Коммуникативные исследования. Современная антология. Волгоград, 2003. С. 256
119. Шахнарович А.М. Детская речь // БЭС Языкознание/ Под ред. В.Н. Ярцевой. М., 2000. - С. 131-132.
120. Шахнарович А.М. Когнитивные и коммуникативные компоненты грамматики (на материале детской речи) // Язык: теория, история, типология / Под ред. Н.С. Бабенко. М.: Эдиториал УРСС, 2000. - С. 55-57.
121. Щетинина Е.В. Особенности эмоциональной сферы детей с проблемами психического развития: Автореф. дис. . канд. психол. наук. М., 2002. - 21 с.
122. Эльконин Д.Б. Психология игры.- М.: Педагогика, 1978.- 304 с.

Приложения

Приложение 1

Таблица 1

Сводная таблица баллов, набранных учащимися экспериментального 3 «Б» класса на констатирующем этапе

№	Имя Ф.	Уровни			Общее количество баллов	Общий уровень
		Мотивационный	Когнитивный	Операционно-деятельностный		
1.	Максим Т.	12	13	13	38	средний
2.	Варя П.	8	14	14	36	средний
3.	Миша П.	14	16	16	46	высокий
4.	Аяс Г.	11	12	12	35	средний
5.	Ева С.	9	13	13	35	средний
6.	Арина М.	14	12	12	36	средний
7.	Женя О.	11	9	9	29	средний
8.	Нина Р.	10	10	10	30	средний
9.	Аяна А.	8	6	6	20	низкий
10.	Кирилл З.	12	8	8	28	средний
11.	Лёша Я.	5	6	6	17	низкий
12.	Ира К.	9	7	7	23	средний
13.	Данил К.	13	9	9	31	средний
14.	Юра К.	6	10	10	26	средний
15.	Саша С.	10	12	12	34	средний
16.	Богдан С.	14	15	15	44	высокий
17.	Егор М.	7	6	6	19	низкий
18.	Настя Г.	4	6	6	16	низкий
19.	Полина Ф.	8	5	5	18	низкий
20.	Данил Б.	5	13	13	31	средний
21.	Стас П.	15	14	14	43	высокий
22.	Максим В.	6	10	10	26	средний
23.	Матвей К.	6	10	10	26	средний

Приложение 2

Таблица 2

Сводная таблица баллов, набранных учащимися контрольного 3 «А» класса на констатирующем этапе

№	Имя Ф.	Уровни			Общее количество баллов	Общий уровень
		Мотивационный	Когнитивный	Операционно-деятельностный		
1.	Маша А.	15	14	14	43	высокий
2.	Ира П.	14	16	16	46	высокий
3.	Оля П.	11	13	13	37	средний
4.	Захар Р.	8	12	12	32	средний
5.	Ира В.	9	9	9	27	средний
6.	Полина А.	11	10	10	31	средний
7.	Костя С.	14	6	6	26	средний
8.	Айсели М.	8	8	8	24	средний
9.	Дима Т.	14	16	16	46	высокий
10.	Антон А.	5	6	6	17	низкий
11.	Ваня О.	12	7	7	26	средний
12.	Олег К.	13	6	6	25	средний
13.	Ваня Р.	9	5	5	19	низкий
14.	Женя У.	10	9	9	28	средний
15.	Виолета М.	6	9	9	25	средний
16.	Юра Б.	14	13	13	37	средний
17.	Олеся К.	7	14	14	35	средний
18.	Вова П.	4	6	6	16	низкий
19.	Женя В.	8	9	9	26	средний
20.	Катя Л.	6	10	10	26	средний
21.	Юля Ч.	6	11	11	28	средний

Сводная таблица баллов, набранных учащимися экспериментального 3 «Б» класса после формирующего эксперимента

№	Имя Ф.	Уровни			Общее количество баллов	Общий уровень
		Мотивационный	Когнитивный	Операционно-деятельностный		
1.	Максим Т.	14	14	14	42	высокий
2.	Варя П.	9	15	15	39	средний
3.	Миша П.	16	17	17	50	высокий
4.	Аяс Г.	12	13	13	38	средний
5.	Ева С.	11	13	13	37	средний
6.	Арина М.	13	13	13	39	средний
7.	Женя О.	14	11	11	36	средний
8.	Нина Р.	13	12	12	37	средний
9.	Аяна А.	10	10	10	30	средний
10.	Кирилл З.	15	11	11	37	средний
11.	Лёша Я.	6	6	6	18	низкий
12.	Сёма К.	12	9	9	30	средний
13.	Данил К.	14	11	11	36	средний
14.	Юра К.	11	12	12	35	средний
15.	Саша С.	14	13	13	40	средний
16.	Богдан С.	9	16	16	41	высокий
17.	Илья М.	6	9	9	24	средний
18.	Настя Г.	10	10	10	30	средний
19.	Полина Ф.	6	6	6	18	низкий
20.	Данил Б.	16	14	14	44	высокий
21.	Стас П.	16	16	16	48	высокий
22.	Максим В.	9	12	12	33	средний
23.	Матвей К.	9	13	13	35	средний

Таблица 4

Сводная таблица баллов, набранных учащимися контрольного 3 «А» класса на контрольном этапе

№	Имя Ф.	Уровни			Общее количество баллов	Общий уровень
		Мотивационный	Когнитивный	Операционно-деятельностный		
1.	Маша А.	15	16	16	48	высокий
2.	Ира П.	14	17	17	48	высокий
3.	Оля П.	11	14	14	39	средний
4.	Захар Р.	8	16	16	40	средний
5.	Ира В.	9	12	12	33	средний
6.	Полина А.	11	12	12	35	средний
7.	Костя С.	14	9	9	32	средний
8.	Айсели М.	8	10	10	28	средний
9.	Дима Т.	14	17	17	48	высокий
10.	Антон А.	5	6	6	17	низкий
11.	Ваня О.	12	9	9	30	средний
12.	Олег К.	13	6	6	35	средний
13.	Ваня Р.	8	6	6	20	низкий
14.	Женя У.	10	12	12	34	средний
15.	Виолета М.	6	11	11	28	средний
16.	Юра Б.	16	13	13	42	высокий
17.	Олеся К.	7	15	15	37	средний
18.	Вова П.	4	6	6	16	низкий
19.	Женя В.	8	12	12	32	средний
20.	Катя Л.	6	16	16	38	средний
21.	Юля Ч.	6	13	13	32	средний

Блок 1

1. Раздели текст на предложения, правильно расставив знаки препинания.

В реке там рыба на бугре
 мычит корова в конуре
 собака лает на заборе
 поет птичка в коридоре
 играют дети на стене
 висит картина на окне
 узоры инея в печурке
 горят дрова в руках девчурки
 нарядная там кукла в клетке
 ручной щегол поет салфетки
 там на столе лежат коньки
 к зиме готовят там очки
 лежат для бабушки тетрадки
 всегда содержатся в порядке.

Кисель там варят из резины
 там шины делают из глины
 кирпич там жгут из молока
 творог готовят из песка
 стекло там плавят из бетона
 плотины строят из картона
 обложки там из чугуна
 там варят сталь из полотна
 кроют рубахи из пластмассы
 посуду делают из мяса
 котлеты стряпают из сажи
 там ваксу делают из пряжи
 прядут там нитки из сукна
 костюмы шьют из толочна
 кисель там варят
 едят там вилками компот
 там пьют из чашки бутерброд
 из хлеба с сыром там котлеты
 из мяса свежего конфеты
 с начинкой сладкой
 суп с фасолью
 в тарелках все там варят с солью
 в реке там рыба на бугре
 мычит корова в конуре
 собака лает на заборе
 поёт синичка в коридоре
 играют дети на стене
 висит картина на окне
 узоры инея в печурке
 горят дрова в руках девчурки
 нарядная там кукла в клетке
 ручной щегол поет салфетки
 там на столе лежат коньки
 к зиме готовят там очки
 лежат для бабушки тетрадки
 всегда содержатся в порядке.

2. Запятая в тексте есть, но стоит не на своем месте. Прочитайте, что из этого вышло.

Очень-очень
Странный вид:
Речка за окном
Горит,
Чей-то дом
Хвостом виляет,
Пёсик
Из ружья стреляет,
Мальчик
Чуть не слопал
Мышку
Кот в очках
Читает книжку,
Старый дед
Влетел в окно,
Воробей
Схватил зерно
Да как крикнет,
Улетая:
– Вот что значит
ЗАПЯТАЯ!

3. Нужна ли запятая?

а) Давным-давно появились были-небылицы про ошибки с запятыми.

УСТАНОВИТЬ СТАТУЮ ЗОЛОТУЮ ПИКУ ДЕРЖАЩУЮ.

Такое завещание оставил своим наследникам один правитель, и они, воспользовавшись оплошностью богача, присвоили себе кругленькую сумму.

б) Девочке очень хотелось пойти в поход с одноклассниками, но бабушка не отпускала. Тогда она решили послать родителям телеграмму в санаторий, а в ответ получила следующее: *БЫТЬ ДОМА НЕЛЬЗЯ ИДТИ В ПОХОД.*

Как понять этот текст? Почему его можно прочитать по-разному?

4. Помните ли вы подобное задание, которое было дано Вите Перестукину, герою повести Л. Гераскиной «В стране невыученных уроков»?

КАЗНИТЬ НЕЛЬЗЯ ПОМИЛОВАТЬ.

5. Загадки знаков препинания.

Сколько пальцев у Незнайки?

Незнайка написал сочинение: Пальцев у него двадцать пять на каждой руке десять на ногах всего двадцать.

Отредактируйте текст. Что у вас получилось?

6. Телеграмма.

Утром в одно учреждение пришла телеграмма о прибытии в Москву иностранной делегации: Делегация выезжает утром встречайте. Телеграмма вызвала недоумение сотрудников.

Как вы думаете, почему? Как можно ее понять?

7. Куда делся товарищ Петра?

Внимательно прочитайте два предложения и уловите между ними разницу. Чем они отличаются? Что повлияло на различие в смысле фраз?

На вокзале Петр встретил мать, сестру, брата, своего товарища.

На вокзале Петр встретил мать, сестру, брата своего товарища.

Почему во втором предложении встреченных стало меньше? Куда делся товарищ Петра?

8. Данные предложения одинаковы по своему словарному составу, но смысл их различен. Как вы думаете, отчего это зависит?

Коля пел так, как пели все. – Коля пел, так как пели все.

Было светло так, что всякий камешек был виден на дороге. – Было светло, так что всякий камешек был виден на дороге.

Как он уехал? - Как, он уехал?

Грязь покрыла всё: окно, дверь, потолок, стены. - Грязь покрыла всё окно, дверь, потолок, стены.

Он встал, быстро умылся и начал делать зарядку. - Он встал быстро, умылся и начал делать зарядку.

Ребёнок играл, так как играли все дети. - Ребёнок играл так, как играли все дети

Блок 2

1. Познакомьтесь со сказкой Людмилы Петрушевской.

Сяпала Калуша с Калушатами по напушке. И увазила Бутявку, и волит:
— Калушата! Калушаточки! Бутявка!

Калушата присяпали и Бутявку стрямкали. И подудонились.

А Калуша волит: — Оее! Оее! Бутявка-то некузявая!

Калушата Бутявку вычучили.

Бутявка вздрезнулась, сопритюкнулась и усяпала с напушки.

А Калуша волит калушатам: — Калушаточки! Не трямкайте бутявок, бутявки дюбые и зюмо-зюмо некузявые. От бутявок дудонятся.

А Бутявка волит за напушкой: — Калушата подудонились! Зюмо некузявые! Пуськи бятые!

Как думаете, о чем эта сказка? Что, по-твоему, значит фраза «пуськи бятые»?

2) Прочитайте рассказ В. Бианки «Неслышимка».

Встречалось вам такое слово раньше?

Что оно может обозначать?

О чем можно судить по этому названию?

3) Прочитайте текст. Как думаете, о чем говорится в этом тексте?

Почему?

Крула-бхыла Кмара о марятам вневасарномз ухрике.

Лифмо мупазила Кмара в васарную гуфтю задылхой. Взухре фрумлялись кмарушки и зазкиндили шрару.

Трухом прилазила Кмара с васарной дылхой. Кулюлюсонький кмареночек отпзкиндил шпару, подгрдил дылху и замотидил:

-Дылха! Васарная дылха!

Лифмом Кмара и кмаряточки прямо квыкнули дылху и рбели бхыть-побхывать и лонсо набхывать.

Блок 3

1. Найдите в стихотворении многозначные слова.

Что делают часы?

Говорят: часы стоят,

Но немного отстают.

Говорят: часы спешат,

Мы смотрели с Мишкой вместе,

Говорят: часы идут,

А часы висят на месте.

Странные вещи в природе бывают.

Ножки у стула, но стул не шагает.

Часто часы бьют.

Но мы не слышали,

Чтобы кого-то они обижали.

«Слон затрубил», - говорят.

Интересно! Что-то слона я не вижу в оркестре?

Шел я с сумкой за плечом,

Вижу, бьет в овраге ключ.

Наклонившись над ключом,

Уронил я в воду ключ.

Шарю я в ключе по дну,

Над водою спину гну.

Если ключ я не найду,

Как домой я попаду?

2. Найдите в стихотворении В. Остера «Дорога» все значения этого слова.

Подумайте только!

Как много значений у слова «дорога».

Дорогой зовут автостраду,

И тропку, бегущую рядом,

И след корабля над волнами,

И синие выси над нами...

И вот уж пополнилось новым

Значеньем привычное слово.

Представьте: готова ракета

К прыжку на другую планету.

Прощаясь с ее экипажем,

Мы просто и буднично скажем:

ДО ВСТРЕЧИ! СЧАСТЛИВОЙ ДОРОГ.

3. Что придает стихотворению С. Долженко «Говорю своей сестрѣнке...»

шуточный характер? Почему девочка не поняла свою старшую сестру?

В каком значении в тексте употреблено выделенное слово? Какие ещё значения оно имеет?

Говорю своей сестрѣнке:

«На воскресник мне пора.

Разобьем сегодня клумбу

В центре нашего двора».

И быстрее на плечи куртку

Да на голову платок.

«Подожди, — кричит сестрѣнка. —

Ты забыла... молоток!»

4.

У подъезда клубы пара-
Едут с бала лайки,
А за ними гончих пара,
В лапах балалайки.

Воспомяну берегу
О том как я на берегу
Влез однажды на подводу
И с нее нырнул под воду.

Веснушкам нету с носа
Не исчезают с носа.
Я не жалея мыла
Нос терпеливо мыла-
Зависело б от мыла,
Веснушки я б отмыла.

Нёс медведь, шагая к рынку
На продажу мёду крынку,
Вдруг на мишку - вот напасть! -
Осы вздумали напасть.
Мишка с армией осиной
Дрался вырванной осиной.
Мог ли в ярость он не впасть,
Если осы лезли в пасть,
Жалили куда попало,
Им за это и попало.

Сев в такси, спросила такса:
- За проезд какая такса?
А водитель: - Денег с такс
Не берём совсем, вот так-с.

Суслик выскочил из норки:
И спросил у рыжей норки:
-Где вы были?-У лисички!
-Что вы ели там?—Лисички!

Собирала Маргарита
Маргаритки на горе.
Растеряла Маргарита
Маргаритки во дворе.

...Вдруг подумал:

"А у сов

Есть усы или нет усов?"

Вместо рубахи не носите брюк
вы,

Вместо арбуза не просите брюквы,
Цифру всегда отличите от буквы,
И различите ли яшень и бук вы?

* * *

Говорили тиграм львы:
-Эй, друзья, слышали ль вы,
Что не может носорог
Почесать свой нос о рог?
Тили-бом, тили-бом,
Загорелся кошkin дом.
По такому поводу
Кот помчался по воду!

Заявил попугай попугаю:
- Я тебя, попугай, попугаю! -
И ответил ему попугай:
- Попугай, попугай, попугай.

Снег сказал: "Когда я стаю,
Станет речка голубей,
Потечёт, качая стаю
Отражённых голубей."

КОсит косец, а зайчишка коСИт,
ТрУсит трусишка, а ослик трусИт.

Пересохла глина, рассердилась
Нина:
- Не мука, а мука, поварам наука.

Иголка ходит верх и вниз,
Вот листья появились.
Сосет Алenuшка ирис
А вышивает ирис.

На путях я вижу сорок
Резво скачущих сорок.

Шел я с сумкой за плечом,
 Вижу, бьет в овраге ключ.
 Наклонившись над ключом,
 Уронил я в воду ключ.
 Шарю я в ключе по дну,
 Над водою спину гну.
 Если ключ я не найду,
 Как домой я попаду?

КОсит косец, а зайчишка косИт,
 ТрУсит трусишка, а ослик трусИт.

Этот вид мне очень дорог
 Средь неведомых дорог.
 Норка вылезла из норки
 И пошла к знакомой норке.
 В норку норкину
 Вошла, Нет нигде.
 Норку в норке Пропал и след.
 Не нашла. Норка — здесь,
 Если в норке А норки — нет!

Пересохла глина, рассердилась
 Нина:
 - Не мука, а мука, поварам наука.

Иголка ходит верх и вниз,
 Вот листья появились.
 Сосет Аленушка ирис
 А вышивает ирис.

5. Прочитайте отрывок из повести Л.Кэролла «Алиса в стране чудес».

Мышь: Я тебе расскажу грустную историю...(вдруг вскрикивает)

Прохвост!

Алиса: История про хвост? Грустная история про хвост?

Мышь: Глупости! (Сердится) Вечно всякие глупости! Как я от них устала! Этого просто не вынести...

Алиса: А почему же вы его звали Спрутиком, если на самом деле он был черепахой?

Мышь: Мы его звали Спрутиком, потому что он всегда ходит с прутиком. - Почему мышь и Алиса не поняли друг друга?

Блок 3

1. В русском языке суффикс -ИН выделяется в некоторых существительных, которые называют лекарственные вещества (аспирин, эфедрин, амидопирин и т.п.).

- от бурчания в животе;

–от першения в горле;

–от звона в ушах;

–от стухания в висках;

–от скрипа в коленке.

2. Новый директор был необычным человеком, поэтому он все хотел переделать и переиначить. Начал с расписания. Так, вместо «чтения» появилось «буквосложение», вместо «рисования» - «краскомазюканье». Помогите веселому директору и придумайте новые названия для таких уроков как технология, музыка, русский язык, математика, физкультура.

3. Определите, какими частями речи являются слова в предложении, сконструированном Л.В. Щербой. Докажите свое мнение.

«Глокая куздра штеко будланула бокра и кудрячит бокренка.»

4. Попробуйте, добавляя приставки и суффиксы, придумать окказиональные глаголы, обозначающие процесс употребления напитка:

–кофе;

–кисель;

–кефир;

–коктейль;

–компот.

5. Попробуйте определить, какое стихотворение зашифровано (оно вам хорошо известно с самого раннего детства). Объясните, по каким языковым признакам вы сумели догадаться. Сделайте вывод [Львова 2008, с. 163].

Крола Фокла пренко брычет:

Ухоркила в монку гличик.

Кзене, Фоклочка, не брычь,

Не уквычот в монке гличь.

6. Прочитай .

Сяпала Калуша с Калушатами по напушке. И увазила Бутявку, и волит:

— Калушата! Калушаточки! Бутявка!

Калушата присяпали и Бутявку стрямкали. И подудонились.

А Калуша волит:

— Оее! Оее! Бутявка-то некузявая!

Калушата Бутявку вычучили.

Бутявка вздрезнулась, сопритюкнулась и усяпала с напушки.

А Калуша волит калушатам:

— Калушаточки! Не трямкайте бутявок, бутявки дюбые и зюмо-зюмо некузявые. От бутявок дудонятся.

А Бутявка волит за напушкой:

— Калушата подудонились! Зюмо некузявые! Пуськи бятые!

Назови, какие «выдуманые» корни использует писательница Людмила Петрушевская в словах своей сказки. Какие приставки и суффиксы, известные тебе, ты сможешь указать? Приведи примеры слов русского языка, в которых встречаются эти части (приставки и суффиксы). Какие части речи ты можешь выделить в этой сказке?

7. Прочитай.

Крула-бхыла Кмара о марятам вневасарномз ухрике.

Лифмо мупазила Кмара в васарную гуфтю задылхой. Взухре фрумлялись кмарушки и зазкиндили шрару.

Трухом прилазила Кмара с васарной дылхой. Кулюлюсонький кмареночек отпзкиндил шпару, подгрдил дылху и замотидил:

-Дылха! Васарная дылха!

Лифмом Кмара и кмаряточки прямо квыкнули дылху и рбели бхыть-побхывать и лонсо набхывать.

Какие части речи ты можешь выделить в этой сказке?

8. Найдите корень.

Вор?

Он прятался в растВОРе,
 В кроссВОРе, во дВОРе,
 Скрывался в разгоВОРе
 С дВОРняжкой в конуре.
 Найти в ВОРсинках, в шубе,
 И в ВОРоте пальто,
 В скВОРечнике на дубе
 Не мог его никто.
 Но дВОРник, Дядя Ваня,
 ПроВОРней вора был
 Он в дВОРницком чулане,
 Воришку изловил!
 Пират и КЛАД
 Загрустил один пират,ъ
 Грабежам уже не рад.
 Обыскал он целый свет –
 Больше в мире кладов нет.
 А куда ему без КЛАДа?
 Ни зарплаты, ни оКЛАДа...
 Друг-поэт ему в ответ:
 «Как так – больше кладов нет?!
 Встань пораньше, на заре,
 Покопайся в словаре:

БАК

Как-то весь улов рыБАК
 Положил в железный БАК
 А потом он этот БАК
 Отыскать не мог никак:
 Может, он отнес в каБАК - бак?
 Или в будке у соБАК – бак?
 В магазине «БАКалея»?
 Или в лавочке «ТаБАК»?
 Шел рыбаК в тени аллеи,
 Бак не мог найти никак.
 Вдруг увидел сквозь туман –
 Тацит бак его – БАКлан!
 Он ведь тоже не дурак,
 А охотник и рыБАК.

ЕЛЬ

Причем тут ёлка? Ни при чем!
 Уже апрЕЛЬ согрел лучом,
 Уже весна вовсю! КапЕЛЬ!
 Кораблик сел в ручье на мЕЛЬ.
 А за щекою – карамЕЛЬ,
 И кружит вихрем карусЕЛЬ.
 А мне все чудится метЕЛЬ...
 И Новый Год, и снег, и ЕЛЬ

Откопаешь столько КЛАДов –
 Хватит на мешок нарядов!
 Посмотри: доКЛАД, КЛАДовка,
 КЛАДку сделал мастер ловко,
 Мама ходит на уКЛАДку,
 Вот заКЛАДка, для порядку,
 Покупать наКЛАДно санки,
 Лучше вКЛАДы сделать в банке.
 Вот, держи – предел мечтаний:
 Не словарь, а КЛАДезь знаний!»

Три

Есть у нас три сестрицы.
 Вы не знаете их?
 Как бы мне ухитриться
 Рассказать о троих.
 У одной, что в Стрижове,
 Над окошком жил стриж.
 Стричь она мастерица –
 Приходи к ней, малыш!
 У другой, что в Устрицах,
 Никаких устриц нет,
 Но зато осетрину
 Подают на обед!
 А у третьей, в Быстрице,
 Быстрина на реке,
 И резвятся тритоны
 По ночам на песке.

Десять слов со слогом «КВА»

Пишет Квасин Кваша:
 Вот они подряд: Мос-КВА,
 Бу-КВА, про-сто-КВА-ша.
 КВАк-тус, клю-КВА, КВАс, КВА-драт,
 КВАр-тук, брю-КВА и КВА-нат.

Но учитель Квашин строг,
 Ставит «два» он за урок.

Кваша горько слёзы льет,

Он ошибки не найдёт:

«Все слова со слогом «КВА»,

Почему в тетрадке «два»?

Сто

У простого сторожа –
 Не просторный дом:

Часто в нем стоножка

Бродит под столом.

Дорожит стоножка

Чистотою ног

И столичной ваксой

Чистит сто сапог.

Вместо двух непросто

Вычистить все сто,

Сразу столько обуви

Не носил никто!

У простой стоножки

Стоит постоять,

Можно у стоножки

Собрались у воды родственники.
 Подводник с водицей беседуют.
 Водолаз с водопадом на солнышке
 греются.
 Водитель на гармошке наигрывает.
 Водомерка с водорослями
 заигралась.
 Водичка по камушкам скачет.
 Даже сам водяной пожаловал.
 И все старуху Воду ждут.

- Вы кто такие?

- Я гусь, это гусыня, это наши
 гусята

- А ты кто?

- А я ваша тетка гусеница.

ГиппопоТУТ!

Неверно подсказали нам,
 Что этот зверь гиппопоТАМ!
 Ведь он не там, а рядом – тут.
 И значит, он – гиппопоТУТ!

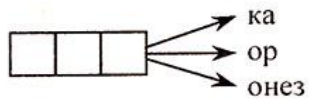
Опыт перенять!

ФАНТАЗИЛКИ

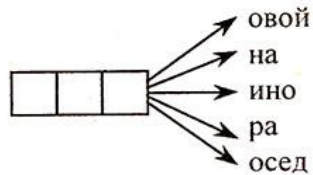
Рыбу удят рыбоудом.
 Вытиралом трут посуду.
 Ночью спят под укрывалом,
 Руки моют умывалом.
 Гвоздь колотят колотилом,
 Рубят лес всегда рубилом.
 Если мы про это знаем,
 То все вместе продолжаем:
 Вместо ног у нас?... ХОДИЛЫ,
 На моём лице?... ГЛЯДИЛЫ,
 Дом построили?... СТРОИЛЫ,
 Крышу чинят нам ... ЧИНИЛЫ
 (и другие мастерицы).
 Суп нам варит?... СУПОВАР,
 Смех подарит?... СМЕХОДАР,
 Зубы вырвет?... ЗУБОРВАЧ,
 (Хоть ты плачь, а хоть не плачь!)
 А стихи сложил поэт?
 И – не правда! Вовсе нет!
 СТИХОСЛАГ стихи слагает,
 СТИХОСОЧЕНЬ сочиняет,
 ПОЭТИСТ их поэтит,
 ФАНТАЗИСТ их фантазит!
 Хочешь верь, хочешь не верь,
 ФАНТАЗИРУЙ сам теперь!

9. Отгадайте слово, которое нужно вписать в клетки, чтобы получить новые слова. Определите, что означает каждое слово. В полученных словах выделите корень.

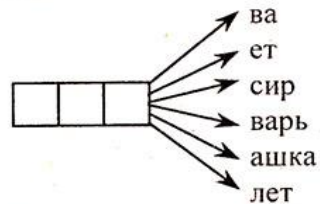
1) Название месяца



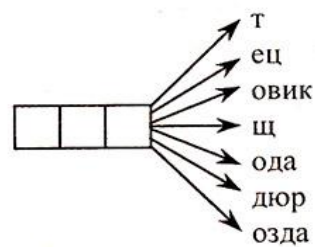
2) Жилое помещение



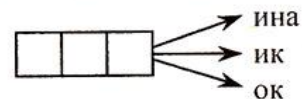
3) Дерево



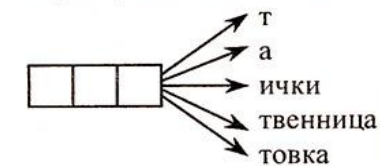
4) Сосновый лес



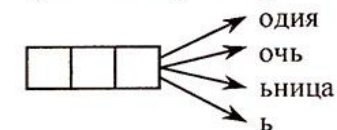
5) Полоска света



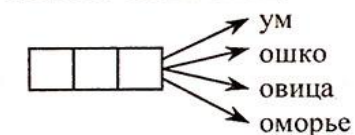
1) Хитрое рыжее животное



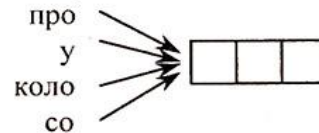
2) То, чем пишут на доске



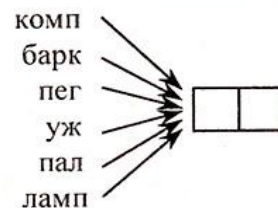
3) Слезоточивый овощ



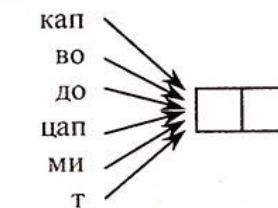
1) Заостренная пика



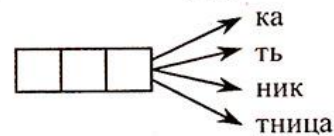
2) Пилот высшего класса



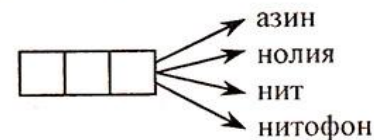
3) Нота



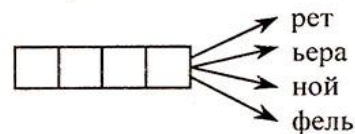
4) Множество деревьев



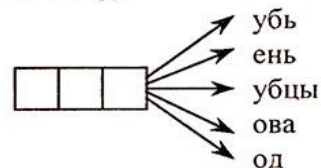
5) Волшебник



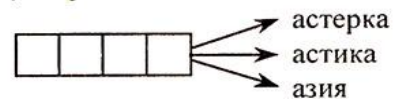
4) Место для стоянки
кораблей



5) Мечта футболиста



6) Торжественная песня



Блок 4

1. Придумайте по данным моделям слова.

A	A	A
A _ _ A	A _ _ A	A _ _ A
A _ _ _ A	A _ _ _ A	A _ _ _ A
A _ _ _ _ A	A _ _ _ _ A	A _ _ _ _ A
A _ _ _ _ _ A	A _ _ _ _ _ A	A _ _ _ _ _ A

2. Придумайте по данным моделям слова.

A	A	A
A _	A _	A _
A _ _	A _ _	A _ _
A _ _ _	A _ _ _	A _ _ _
A _ _ _ _	A _ _ _ _	A _ _ _ _
A _ _ _ _ _	A _ _ _ _ _	A _ _ _ _ _
A _ _ _ _ _ _	A _ _ _ _ _ _	A _ _ _ _ _ _

3. Придумайте по данным моделям слова.

A _ _ _ _ _ A	A _ _ _ _ _ A	A _ _ _ _ _ A
_ A _ _ _ A _	_ A _ _ _ A _	_ A _ _ _ A _
_ _ _ A A _ _	_ _ _ A A _ _	_ _ _ A A _ _
_ _ _ _ A _ _	_ _ _ _ A _ _	_ _ _ _ A _ _
_ _ _ A A _ _	_ _ _ A A _ _	_ _ _ A A _ _
_ A _ _ _ A _	_ A _ _ _ A _	_ A _ _ _ A _
A _ _ _ _ _ A	A _ _ _ _ _ A	A _ _ _ _ _ A

4. Найдите в данных словах новые слова, состоящие из этих же букв, но в другом порядке:

Атлас (салат), акт (так), адрес (среда), армия (Мария), автор (товар).

Волос (вобла), валик (вилка), вход (вдох), вызов(вывоз), выбор (обрыв)

5. Прочитайте предложения наоборот (справо налево):

АНА БАРАН НА! АСЯ МОЛОКО, ОКОЛО МЯСА. АВОСЬ СОВА
ТУТ. АЛЛА РВАЛА ЛАВР. АРБУЗ У ЗУБРА. А РОЗА УПАЛА НА ЛАПУ
АРОЗА.

ИДИ ИСКАТЬ ТАКСИ. ИДИ МАКАР К РАКАМ. ИШАКУ КАЗАК
СЕНА НЕС, КАЗАКУ КАШИ.

МОКНЕТ ОКСАНА С КОТЕНКОМ.