

ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»

На правах рукописи

Карасева Дарья Сергеевна

**ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
УЧАЩИХСЯ 5 КЛАССА ПРИ РЕШЕНИИ
ФОНЕТИКО-ФОНОЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Специальность 13.00.02 – теория и методика обучения
и воспитания (русский язык)

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание
ученой степени кандидата педагогических наук



Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Сотова Ирина Алексеевна

Иваново – 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4 – 17
ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ	18 – 160
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ 5 КЛАССА ПРИ РЕШЕНИИ ФОНЕТИКО-ФОНОЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	18 – 69
1.1. Задачи формирования лингвистической компетенции в свете современных подходов к обучению русскому языку в средней школе	18 – 36
1.2. Формирование лингвистической компетенции учащихся в средней школе на материале раздела «Фонетика»	36 – 52
1.3. Фонетико-фонологический компонент лингвистической компетенции учащихся	53 – 60
1.4. Фонетико-фонологические задачи как предметная разновидность компетентностных задач на уроках русского языка	61 – 66
Выводы по первой главе	67 – 69
ГЛАВА 2. ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ 5 КЛАССА ПРИ РЕШЕНИИ ФОНЕТИКО-ФОНОЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ	70 – 104
2.1. Результаты анкетирования учащихся 5 класса на предмет готовности к формированию лингвистической компетенции	70 – 75
2.2. Критерии и уровни сформированности лингвистической компетенции учащихся	75 – 81
2.3. Технология исследования материалов письменного опроса учащихся	81 – 91
2.4. Результаты констатирующего эксперимента	92 – 102
Выводы по второй главе	103 – 104
ГЛАВА 3. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ 5 КЛАССА ПРИ РЕШЕНИИ ФОНЕТИКО-ФОНОЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЕЕ РЕАЛИЗАЦИЯ	105 – 160
3.1. Программа организации работы по формированию лингвистической компетенции учащихся в фонетико- фонологическом аспекте	105 – 111
3.2. Научно-методические условия формирования лингвистической компетенции учащихся при решении фонетико- фонологических задач	112 – 134
3.3. Типология фонетико-фонологических задач по формированию лингвистической компетенции учащихся	134 – 143
3.4. Ход и результаты обучающего эксперимента	143 – 158

3.4.1. Диагностика уровня сформированности лингвистической компетенции непосредственно после изучения раздела «Фонетика»	143 – 151
3.4.2. Диагностика уровня сформированности лингвистической компетенции спустя несколько месяцев после изучения раздела «Фонетика»	151 – 156
3.4.3. Динамика формирования лингвистической компетенции учащихся при решении фонетико-фонологических задач	156 – 158
Выводы по третьей главе	159 – 160
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	161 – 164
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	165 – 195
ПРИЛОЖЕНИЯ	196 – 231
Приложение 1	196 – 227
Приложение 2	228 – 229
Приложение 3	230 – 231

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования.

Осмысление целей обучения русскому (родному) языку в школе с позиций системно-деятельностного, личностно ориентированного и компетентностного подходов направляет методическую мысль к осознанию необходимости обновления содержания, а также модернизации форм и средств обучения языку для достижения в образовательном процессе личностных, метапредметных и предметных результатов обучения.

Одной из важнейших задач языкового образования является формирование лингвистической компетенции учащихся, которое рассматривается учеными не только как «обязательное и необходимое условие овладения речевой деятельностью», но и как «средство языкового развития, расширения лингвистического кругозора учащихся, познания ими языка как специфической знаковой системы и общественного явления, в конечном счете формирования языковой личности» [Быстрова: 32].

Формирование лингвистической компетенции является обязательным условием *осознанного* усвоения языковых явлений, правил и важным этапом обучения русскому (и любому другому) языку.

Значимую роль в становлении лингвистической компетенции школьников играет раздел «Фонетика». Изучение русского языка в средней школе начинается именно с фонетики. Знания и умения, заложенные на этом этапе, должны стать основой для изучения единиц других уровней языка и развития представления о языке как системе. Значимость раздела «Фонетика» определяется также его практической направленностью: в частности, связями с такими разделами, как орфоэпия (обучение нормам литературного произношения) и орфография (развитие умений и навыков грамотного письма).

Теоретические основы обучения фонетике в школе были заложены лингвистическими исследованиями Р. И. Аванесова, И. А. Бодуэна де Куртенэ, Л. Л. Буланина, М. В. Панова, Л. В. Щербы и др., а также методическими исследованиями Ж. В. Ганиева, П. С. Жедек, С. В. Князева, Л. Б. Парубченко, А. В. Текучева и др.

В то же время анализ научно-методической литературы показал, что формированию лингвистической компетенции на уроках русского (родного) языка посвящены немногочисленные исследования (Черепанова, 2005; Ружьева, 2002), область изучения фонетики в средней школе в методике преподавания русского языка как родного практически не исследовалась учеными на протяжении последних десятилетий, в частности лингвистическая компетенция школьников в фонетико-фонологическом аспекте не изучалась.

Эффективным средством формирования компетенций учащихся являются компетентностные задачи (Т. Е. Демидова, М. В. Дубова, С. А. Козлова, Н. А. Исаева и др.), которые могут быть построены на фонетико-фонологическом материале и предложены учащимся 5 класса на уроках русского языка с целью формирования лингвистической компетенции.

Под *фонетико-фонологическими задачами* в настоящем исследовании понимается разновидность компетентностных задач, которые предполагают организацию аналитической деятельности учащихся на основе учебного фонетического и фонологического материала, включают их в квазижизненные ситуации и мотивируют к нахождению решения.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена, во-первых, социальной значимостью проблемы формирования лингвистической компетенции и потребностью современной школы в обновлении содержания образования; во-вторых, необходимостью нахождения эффективных путей формирования лингвистической компетенции школьников; в-третьих,

задачами исследования научно-методических условий формирования лингвистической компетенции при изучении раздела «Фонетика»; в-четвертых, недостаточной изученностью проблемы по формированию лингвистической компетенции учащихся при решении фонетико-фонологических задач на уроках русского языка.

Объект исследования – процесс формирования лингвистической компетенции учащихся на уроках русского языка.

Предмет исследования – научно-методические условия формирования лингвистической компетенции учащихся при решении фонетико-фонологических задач на уроках русского языка.

Цель исследования – разработка теоретически обоснованной и экспериментально апробированной методики формирования лингвистической компетенции учащихся при решении фонетико-фонологических задач.

Гипотеза исследования – формирование лингвистической компетенции учащихся 5 класса при изучении раздела «Фонетика» на уроках русского языка будет эффективным, если:

— использовать специальную методику формирования лингвистической компетенции, разработанную на основе системно-деятельностного, личностно ориентированного и компетентностного подходов с опорой на основные общеметодические принципы: функциональный, структурно-семантический, экстралингвистический и принцип межуровневой и внутриуровневой связи;

— применять фонетико-фонологические задачи, которые представляют собой предметную разновидность компетентностных задач, предполагают организацию аналитической деятельности учащихся на основе учебного фонетического и фонологического материала и формулируются как задачи на анализ квазиз жизненной ситуации, анализ лингвистического

материала (в том числе фонетический анализ слов) и анализ литературного материала;

— определять уровни сформированности лингвистической компетенции учащихся на основе совокупности критериев, из которых основным является наличие у учащихся лингвистической базы и дополнительными — способность к аргументации, в том числе лингвистической, способность к установлению причинно-следственных связей как возможный переход к осмыслению системы языка, способность к творческому переосмыслению лингвистического материала;

— поддерживать фонетико-ориентированную мотивацию учебной деятельности учащихся, побуждающую к работе с фонетическим материалом, непрерывной и стабильной работе с разделом «Фонетика»;

— обеспечивать усвоение учащимися основных теоретических сведений о языке в целом (знаний о разделах языка, единицах языка, их значениях, функциях, основных лингвистических понятиях и др.) и разделе «Фонетика» — в частности;

— способствовать овладению репродуктивными и аналитическими умениями работы с фонетическим материалом через постановку проблемных вопросов по содержанию раздела, выполнение лингвистически правильного фонетического разбора (в устной и письменной формах), составление лингвистических сказок, анализ квазиз жизненных ситуаций, связанных с материалом раздела и др.;

— использовать активные формы работы (модульная и проектная технологии), диалоговые формы организации занятий (уроки-путешествия, уроки-квесты, уроки-лаборатории и др.) и приемы обучения в сотрудничестве (выполнение учащимися функций «консультантов», «гидов», «учителей», «наставников» при изучении материала).

Поставленная цель и выдвинутая гипотеза определили следующие **задачи исследования:**

1. Определить научные основы формирования лингвистической компетенции учащихся в области фонетики на уроках русского языка.

2. Уточнить понятия «лингвистическая компетенция учащихся», «фонетико-фонологические задачи», охарактеризовать современные научные представления о них.

3. Выявить и обосновать критерии сформированности лингвистической компетенции учащихся 5 класса и описать уровни сформированности лингвистической компетенции по результатам анкетирования, констатирующих срезов.

4. Проанализировать теоретический и дидактический материал современных учебников русского языка для основной школы с точки зрения возможности организации работы по формированию лингвистической компетенции учащихся в фонетико-фонологическом аспекте.

5. Обосновать эффективность применения фонетико-фонологических задач как средства формирования лингвистической компетенции учащихся 5 класса на уроках русского языка.

6. Определить методические условия, при которых формирование лингвистической компетенции учащихся будет эффективным.

7. Экспериментально доказать эффективность предложенной методики формирования лингвистической компетенции учащихся 5 класса (на материале раздела «Фонетика») и подтвердить правильность выдвинутой гипотезы.

Методы исследования:

—аналитический (анализ лингвистической, методической, психолого-педагогической литературы);

—педагогический (анкетирование учащихся, наблюдение за процессом обучения, анализ программ, учебников и др.);

—опытно-экспериментальный (констатирующий, формирующий, обучающий, контрольный эксперименты);

—статистический (количественный и качественный анализ экспериментальных данных).

Теоретико-методологические основы исследования составили:

—лингвистическое учение о фонеме как единице языка (И. А. Бодуэн де Куртенэ, М. В. Панов, Л. В. Щерба и др.);

—исследования в области фонетики (Р. И. Аванесов, Е. А. Брызгунова, И. А. Бодуэн де Куртенэ, Ж. В. Ганиев, С. В. Князев, С. В. Кодзасов, М. В. Панов, Л. В. Щерба и др.);

—положения теории деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.), теории речевой деятельности (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев и др.);

—концепции развития языковой личности (Г. И. Богин, Ю. В. Караулов, М. И. Панов и др.), исследования в области культуры речи (Л. И. Скворцов, А. П. Сковородников и др.);

—положения дидактики о важности мыслительных процессов в обучении (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др.), концепции проблемного (Д. Дьюи и др.) и развивающего обучения (В. В. Давыдов, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин и др.);

—идеи компетентностного (В. М. Антипова, В. А. Болотов, Е. А. Быстрова, М. В. Дубова, О. Е. Лебедев, А. В. Хуторской, Л. В. Черепанова и др.), личностно ориентированного (Л. И. Божович, С. И. Гессен, А. А. Леонтьев, К. Д. Ушинский и др.) и системно-деятельностного (А. Г. Асмолов, Д. Дьюи, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.) подходов в образовании;

—исследования в области методики фонетики (Г. Г. Граник, Р. Т. Гребенкина, П. С. Жедек, Т. И. Зиновьева, Э. В. Кромер, В. А. Кустарева, М. Р. Львов, А. В. Текучев и др.);

—методические концепции обучения русскому языку с позиций личностно ориентированного и коммуникативно-деятельностного подходов

(Е. С. Антонова, Е. А. Быстрова, А. И. Власенков, Т. М. Воителева, А. Д. Дейкина, Т. К. Донская, А. П. Еремеева, Н. А. Ипполитова, О. М. Казарцева, М. Р. Львов, С. И. Львова, Л. П. Федоренко и др.);

—методические концепции формирования лингвистической компетенции учащихся (О. В. Алексеева, Е. А. Быстрова, И. Ю. Гац, Э. В. Криворотова, Р. Е. Ружьева, Л. В. Черепанова и др.);

—методические концепции использования учебных познавательных (Т. В. Напольнова и др.), компетентностных (Н. А. Исаева, О. Е. Курлыгина и др.) задач в обучении русскому языку;

— исследования закономерностей формирования контроля и самоконтроля в деятельности школьников на уроках русского языка (М. Т. Баранов, В. И. Капинос, В. Е. Мамушин, И. А. Сотова и др.);

— методические концепции использования современных технических средств обучения (Э. Г. Азимов, О.Ф. Брыскина, В. В. Гура, Т. Н. Лось и др.).

Экспериментальной базой исследования послужили МБОУ «Гимназия № 32» и МБОУ «Гимназия № 23» г. Иваново.

Организация и этапы исследования. Исследование проводилось в три этапа с 2014 по 2017 гг.

I этап (2014–2015 гг.) – анализ научной и учебно-методической литературы по проблематике исследования; обобщение педагогического опыта; подготовка теоретической и экспериментальной базы исследования; установление цели, определение задач, разработка гипотезы исследования. Определены теоретические основы исследования, спроектированы основные направления опытно-экспериментальной работы, разработан материал для анкетирования учащихся на различных этапах исследования.

II этап (2015–2016 гг.) – теоретическая разработка концепции, разработка программы эксперимента и его апробация; подготовка дидактического материала (вариативных заданий, упражнений, вопросов и т.п.), разработка конспектов занятий элективного курса; выявление

готовности учащихся 5 класса к формированию лингвистической компетенции; проведение констатирующего исследования, обучающего эксперимента и контрольных срезов; уточнение гипотезы исследования.

III этап (2016–2017 гг.) – анализ и обработка результатов исследования, обобщение и систематизация полученных данных; формулирование выводов об эффективности разработанной экспериментальной методики, распространение опыта работы по проблеме исследования, оформление диссертации.

Научная новизна исследования определяется тем, что:

— впервые формирование лингвистической компетенции учащихся на уроках русского языка исследуется в фонетико-фонологическом аспекте на основе системно-деятельностного, личностно ориентированного и компетентностного подходов (с опорой на основные общеметодические принципы: функциональный, структурно-семантический, экстралингвистический и принцип межуровневой и внутриуровневой связи);

— определены и описаны критерии сформированности лингвистической компетенции учащихся (наличие у учащихся лингвистической базы, способность к аргументации, в том числе лингвистической, способность к установлению причинно-следственных связей, способность к творческому переосмыслению лингвистического материала);

— выявлены и охарактеризованы уровни (базовый, продвинутый, повышенный, высокий) сформированности лингвистической компетенции учащихся;

— в теорию и методику обучения русскому языку в общеобразовательной школе введено понятие фонетико-фонологической задачи как средства формирования лингвистической компетенции учащихся, определено методическое содержание данного понятия;

—экспериментально обоснована методическая целесообразность использования фонетико-фонологических задач как средства развития лингвистической компетенции учащихся на материале раздела «Фонетика»;

—систематизированы учебно-языковые умения, обеспечивающие эффективное формирование лингвистической компетенции учащихся 5 класса на материале раздела «Фонетика»: опознавать языковые единицы, анализировать языковой материал, объяснять, доказывать, классифицировать, осуществлять разные виды лингвистических разборов, правильно употреблять те или иные единицы в своей речи;

—определены научно-методические условия формирования лингвистической компетенции учащихся в фонетико-фонологическом аспекте: фонетико-ориентированная мотивация учебной деятельности учащихся, усвоение учащимися основных теоретических сведений о языке и разделе «Фонетика»; использование системы вариативных фонетико-фонологических задач;

—разработана и апробирована методика формирования лингвистической компетенции учащихся 5 класса при решении фонетико-фонологических задач на уроках русского языка;

—выявлены и апробированы такие формы организации занятий, как урок-квест, урок-детектив, урок – научная лаборатория, урок – интерактивная сказка, урок – спортивная олимпиада, «урок без учителя», «урок наизнанку», способствующие формированию лингвистической компетенции учащихся на фонетическом материале.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в нём:

—определены теоретико-методологические основы формирования лингвистической компетенции учащихся 5 класса на уроках русского языка в фонетико-фонологическом аспекте;

— дано определение понятия «фонетико-фонологические задачи»; уточнены понятия «лингвистическая компетенция учащихся», «сформированность лингвистической компетенции», «уровни сформированности лингвистической компетенции»;

— теоретически обосновано построение учебного процесса формирования лингвистической компетенции учащихся 5 класса в области фонетики на основе системно-деятельностного, личностно ориентированного и компетентностного подходов;

— выявлены основные общеметодические принципы, актуальные для формирования лингвистической компетенции учащихся 5 класса в фонетико-фонологическом аспекте: функциональный, структурно-семантический, экстралингвистический и принцип межуровневой и внутриуровневой связи;

— теоретически обоснованы критерии сформированности лингвистической компетенции учащихся (наличие у учащихся лингвистической базы, способность к аргументации, в том числе лингвистической, способность к установлению причинно-следственных связей, способность к творческому переосмыслению лингвистического материала);

— научно обоснована эффективность применения фонетико-фонологических задач как средства формирования лингвистической компетенции учащихся на уроках русского языка.

Практическая значимость исследования состоит в том, что в нём:

— разработаны диагностические задачи для определения уровней сформированности лингвистической компетенции учащихся;

— разработана система фонетико-фонологических задач для формирования лингвистической компетенции учащихся на уроках русского языка;

— разработана программа спецкурса «Я и Мир Фонетики» для учащихся 5 класса общеобразовательной школы;

—даны методические рекомендации по формированию лингвистической компетенции учащихся для учителей русского языка и литературы.

Материалы исследования могут быть использованы при обучении русскому языку в общеобразовательной школе на базовом и на профильном уровнях, при консультационной работе с родителями, в системе подготовки и переподготовки педагогических кадров.

Достоверность результатов исследования базируется на методологической обоснованности предлагаемой методики, обеспечена адекватностью методов исследования поставленным цели и задачам, подтверждается данными констатирующего, обучающего и контрольного экспериментов, подкреплена систематическими наблюдениями и личным участием автора исследования в экспериментальной работе, а также многоаспектным анализом полученного фактического материала.

Апробация исследования. Основные результаты диссертационного исследования обсуждались на кафедре русского языка и методики преподавания ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» (январь 2015, июнь 2015, январь 2016, июнь 2016, декабрь 2017); на научных конференциях, семинарах: «Человек в информационном пространстве» (Ярославль, ноябрь 2014 г., семинар молодых ученых в рамках XI Межрегиональной научно-практической конференции), «Педагогический дебют – путь к профессиональному успеху» (Иваново, декабрь 2014 г., методический семинар в рамках подготовки к Муниципальному конкурсу «Педагогический дебют»), «Детская театральная деятельность в пространстве образования, искусства и культуры» (Шуя, декабрь 2014 г., II Всероссийская научно-практическая конференция), «Актуальные вопросы обучения русскому (родному) языку» (Рязань, декабрь 2014 г., Межрегиональная научно-практическая конференция), «Стратегии развития методики преподавания русского языка в условиях реализации современных образовательных стандартов» (Москва, март 2015 г., Международная научно-

практическая конференция), «Экология языка» (Пенза, апрель 2015 г., VIII Международная научно-практическая конференция), «Семантика и функционирование языковых единиц разных уровней» (Иваново, май 2015 г., VIII Международная научно-практическая конференция), «Основные проблемы обучения русскому языку и литературе в современной образовательной организации и пути их решения» (Иваново, октябрь 2015 г.; Межрегиональная научно-практическая конференция), «Реализация стратегии развития воспитания в Российской Федерации: дискуссионное пространство» (Иваново, февраль 2016 г., Межрегиональная научно-практическая конференция), «Динамика языковых и культурных процессов в современной России» (Казань, октябрь 2016 г., V Всероссийский Конгресс РОПРЯЛ), «Русская речевая культура: теория и практика филологического образования в школе и в вузе» (Иваново, март 2017 г., Всероссийская научно-практическая конференция (XII Ушаковские чтения); а также на муниципальном конкурсе педагогического мастерства «Педагогический дебют – 2015».

Результаты исследования апробированы в ходе обучающего эксперимента, проведенного в МБОУ «Гимназия №32» и МБОУ «Гимназия №23» г. Иваново.

Основные результаты диссертационного исследования опубликованы в 12 статьях, в числе которых 3 статьи в журналах, рекомендованных ВАК РФ.

Положения, выносимые на защиту:

1. Изучение раздела «Фонетика» в 5 классе должно стать фундаментальной основой формирования лингвистической компетенции учащихся и осуществляться на основе системно-деятельностного, личностно ориентированного и компетентностного подходов с опорой на основные общеметодические принципы: функциональный, структурно-семантический, экстралингвистический и принцип межуровневой и внутриуровневой связи,

что будет способствовать достижению личностных, метапредметных и предметных результатов обучения русскому языку.

2. Уровни сформированности лингвистической компетенции учащихся (базовый, продвинутый, повышенный, высокий) определяются на основе совокупности критериев, из которых основным является наличие у учащихся лингвистической базы и дополнительными – способность к аргументации, в том числе лингвистической, способность к установлению причинно-следственных связей как возможный переход к осмыслению системы языка, способность к творческому переосмыслению лингвистического материала.

3. Эффективным средством формирования лингвистической компетенции учащихся на уроках русского языка являются фонетико-фонологические задачи, которые представляют собой предметную разновидность компетентностных задач, предполагают организацию аналитической деятельности учащихся на основе учебного фонетического и фонологического материала, включают их в квазижизненные ситуации, мотивируют к нахождению решения и формулируются как задачи на анализ квазижизненной ситуации, анализ лингвистического материала (в том числе фонетический анализ слов) и анализ литературного материала.

4. Формирование лингвистической компетенции учащихся в процессе решения фонетико-фонологических задач эффективно осуществляется при соблюдении следующих научно-методических условий:

— поддерживать фонетико-ориентированную мотивацию учебной деятельности учащихся, побуждающую к работе с фонетическим материалом, непрерывной и стабильной работе с разделом «Фонетика»;

— обеспечивать усвоение учащимися основных теоретических сведений о языке в целом (знаний о разделах языка, единицах языка, их значениях, функциях, основных лингвистических понятиях и др.) и разделе «Фонетика» – в частности, овладение аналитическими умениями работы с фонетическим материалом через постановку проблемных вопросов по содержанию раздела, выполнение лингвистически правильного фонетического разбора (в устной и

письменной формах), составление лингвистических сказок, анализ квазизизненных ситуаций, связанных с материалом раздела и др.;

— использовать при изучении раздела «Фонетика» возможности интерактивных средств обучения (в том числе работа с интерактивной доской, проектирование обучающих презентаций, использование обучающих тренажеров и др.);

— осуществлять работу с фонетическим материалом при разнообразных формах контроля учителя, формах взаимоконтроля, самоконтроля, а также рефлексии учащихся.

5. Задачам формирования лингвистической компетенции учащихся через пробуждение их исследовательской деятельности и творческой активности отвечает использование активных форм работы (модульная и проектная технологии), диалоговых форм организации занятий (уроки-путешествия, уроки-квесты, уроки-лаборатории и др.) и приемов обучения в сотрудничестве (выполнение учащимися функций «консультантов», «гидов», «учителей», «наставников», выполняемых учащимися при изучении материала).

Структура и основное содержание диссертации.

Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы и приложения.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ПРИ РЕШЕНИИ ФОНЕТИКО-ФОНОЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

1.1. Задачи формирования лингвистической компетенции в свете современных подходов к обучению русскому языку в средней школе

Формирование лингвистической компетенции учащихся в средней школе – процесс овладения языком, при котором следует опираться на документы, раскрывающие содержание Российского образования за последние годы, прежде всего на Федеральный государственный образовательный стандарт.

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования, утвержденном приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 года № 1897, представлен «портрет выпускника основной школы» [Концепция ФГОС], [Концепция модернизации], [Стратегия модернизации]. Это человек, обладающий рядом личностных характеристик:

- любящий свой край и свое Отечество, знающий русский язык, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции;
- осознающий и принимающий ценности человеческой жизни, семьи, гражданского общества;
- активно и заинтересованно познающий мир, осознающий ценность труда, науки и творчества;
- умеющий учиться, осознающий важность образования и самообразования для жизни и деятельности, способный применять полученные знания на практике;

- социально активный, уважающий закон и правопорядок;
- уважающий других людей, умеющий вести конструктивный диалог;
- осознанно выполняющий правила здорового образа жизни;
- ориентирующийся в мире профессий, понимающий значение профессиональной деятельности для человека.

Формирование личности современного школьника зависит от успешности подготовки по филологическим предметам, на что влияет развитие аналитической деятельности.

Результаты ЕГЭ по русскому языку за 2012-2017 гг. говорят о слабом уровне аналитической деятельности выпускников, то есть о недостаточном уровне лингвистической компетенции [См. аналитические отчеты по результатам ЕГЭ // сайт ФИПИ]. За все годы проведения ЕГЭ результаты выполнения заданий, проверяющих основные компетенции, показал снижение уровня лингвистической компетенции учащихся [См. аналитические отчеты]. Эксперты объясняют это формальным подходом учащихся к лингвистическому разбору, несформированностью понятийно-терминологического аппарата, незнанием системных свойств языковых единиц [Кромер 2009]. Требование развивать аналитическую деятельность напрямую связано с работой по формированию лингвистической компетенции учащихся.

Владение языком, по мнению многих исследователей языка и социокультурной среды, есть неотъемлемый компонент успешной социализации [Акатова 2012, Арутюнова 1999, Леднев 1991 и др.].

Проблема соотношения языка, культуры и личности в науке находит отражение в трудах многих ученых [Журавлев 2002, Кулаева 2013 и др.]. Значимый вклад в осмысление языка как «духовной силы народа», феномена, развивающего личность и формирующего мировоззрение человека, внес В. фон Гумбольдт, ему же принадлежит тезис о том, что язык развивает мышление. Исследованию языковой культуры личности посвящены многие современные исследования [Акатова 2012, Берсиров 2010, Лурия 1998,

Хомский 1972 и др.]. По мнению Б. М. Берсирова, язык является базой для развития культуры личности, а изучение языка влияет на развитие самой личности, повышает ее культурный уровень и способствует осознанному отношению к общекультурному наследию [Берсиров 2010].

Проблеме взаимосвязанного развития языка, речи и мышления посвящены многие труды в области психолингвистики [Горелов 2001, Грановская 1988, Гриндер 1995, Жинкин 1985, Иванова 1989, Хомский 1972 и др.]. Ученые утверждают, что развитие мышления, в особенности понятийного мышления, позволяет человеку осваивать язык как систему посредством применения логических действий, аналитической работы, «переводить» мыслительную деятельность в другую плоскость [Грановская 1988: 141], так как интеллектуальная деятельность реализуется с помощью языковых средств. Изучение языка через освоение фактов, механизмов взаимодействия его элементов, решение задач также влияет на развитие мышления. Речевая деятельность делает доступными те объекты, с которыми человек не имеет непосредственного взаимодействия, развитие речи во многом определяет специфику развития мышления [Там же: 230]. Именно изучая родной язык, по утверждению выдающегося лингвиста, академика Л. В. Щербы, «дети занимаются осознанием своего мышления» [Щерба 2003: 41]. Исследованием особенностей влияния речевой деятельности на процесс мышления, сближая лингвистику с когнитивной психологией, занимался Н. Хомский [Хомский 1972]. Исследователь говорит о механизмах усвоения языка, которые позволяют ребенку развивать собственную речемышлительную деятельность путем анализа речи окружающих [Там же].

В теории речевой деятельности большинство отечественных психологов и лингвистов [Выготский 2001, Жинкин 1982, Зимняя 2001, Леонтьев 2003 и др.] придерживаются позиции, связанной с организацией речевых действий в контексте неречевой деятельности. В своем труде «Мышление и речь. Психика, сознание, бессознательное» Л. С. Выготский высказал важную мысль о том, что язык есть орудие человеческой

деятельности [Выготский 2001]. По мнению, А. А. Леонтьева, речевая деятельность обслуживает все остальные виды деятельности (в том числе познавательную деятельность) и влияет на понимание [Леонтьев 2003: 63]. И. А. Зимняя упоминает об организующей функции речи и о том, что при обучении необходимо формировать собственно речевую деятельность для эффективного общего развития ребенка [Зимняя 2001].

Обращаясь к концепциям психологического развития, отметим исследования Л. С. Выготского и Д.Б. Эльконина в этой области. Для нас важным является содержание понятия Л. С. Выготского *зона ближайшего развития* как постоянного стимула к самосовершенствованию [Выготский 2001], развитию устной и письменной речи [Эльконин 1998], а также как области для закрепления полученных знаний.

О значимости изучения языка и речи для формирования личности утверждают исследователи концепций развития языковой личности [Богин 1998, Караулов 1987, Панов 2005 и др.]. Формирование *языковой личности* как личности, отраженной в языке в совокупности готовности к созданию и восприятию речевых произведений [Караулов 1987: 245], зависит от индивидуальных [Панов 2005: 587], типовых и общечеловеческих особенностей объекта.

Модель языковой личности Г. И. Богина позволяет проследить процесс формирования языковой личности как постепенное освоение уровней владения языком через призму освоения уровней языка и речевых готовности [Богин 1998: 6].

Ученый также говорит о необходимости рефлексии для развития человека. Рефлексия, по мнению Г. И. Богина, – «единственный способ поумнеть» [Там же], поэтому большое внимание при формировании языковой личности сегодня следует уделять «чувственному познанию» (в терминологии Платона), самостоятельному осмыслению, «творческому смыслообразованию, плюрализму в смыслообразовании», что является

«непременным условием человеческого бытования в демократическом обществе» [Там же: 7].

Так, одной из важных составляющих развития языковой личности является овладение языком и его нормами, что обеспечивает формирование лингвистической компетенции учащегося.

О взаимосвязи формирования языковой личности и лингвистической компетенции говорят многие ученые-методисты, занимающиеся проблемой формирования лингвистической компетенции (Е. А. Быстрова, Т. К. Донская, В. И. Капинос, С. И. Львова, М. Р. Львов, Л. В. Черепанова и др.).

Формирование лингвистической компетенции Е. А. Быстровой, В. И. Капинос, С. И. Львовой рассматривается в том числе как «средство языкового развития, расширения лингвистического кругозора учащихся, познания ими языка как специфической знаковой системы и общественного явления, в конечном счете формирования языковой личности» [Обучение 2007: 32]. Известный методист М. Р. Львов говорит о несправедливом пренебрежении внутренними функциями языка: «формирования мысли, внутренней речи; эмотивной, эстетической, функцией выражения чувств, когнитивной функцией, творческой, ролью языковых средств в понимании человека человеком» [Львов 2001: 3]. Ученый обращает внимание на когнитивные механизмы, формирующие языковые и речевые действия учащихся, что подтверждает взаимосвязь формирования языковой личности и лингвистической компетенции.

Идею необходимости формирования языковой личности посредством освоения языковых законов и осознания языка как средства выражения мыслей и чувств утверждали в своих трудах Ф. И. Буслаев, К. Д. Ушинский, Ф. Ф. Фортунатов и др.

Главной задачей обучения учащихся отечественному языку еще в XIX веке Ф. И. Буслаев считал развитие у них «врожденного дара слова» посредством анализа текстов [Буслаев 2010]. Кроме того, ученый отмечал значимость при отборе лингвистического материала критериев научности,

доступности, эмпиричности знания, функциональности, целостности, системности [Донская 2007]. Формирование речемыслительной деятельности, по мысли ученого, должно осуществляться в контексте общего развития изучения языковых законов [Сабаткоев 2013], [Теория 2005], что является важной составляющей формирования лингвистической компетенции.

О научно-лингвистической направленности в методике русского языка начала XX века говорил Ф.Ф.Фортунатов, выступивший в 1903 г. с речью «О преподавании грамматики русского языка в средней школе». Ученый подчеркивал необходимость достижения сознательного отношения к фактам языка для достижения успеха в развитии личности [Фортунатов 2010], [Текучев 1980: 16]. Л. С. Выготский также считал, что основная задача обучения языку состоит в том, чтобы сделать построение речи сознательным и произвольным [Выготский 1991].

О самостоятельности в обучении и необходимости знания собственного языка говорит и К. Д. Ушинский. Важной педагогической идеей является то, что освоение языка, обучение и развитие человека осуществляется в том числе через усвоение логики языка, то есть «грамматические законы в их логической системе» [Ушинский 2004: 42]. К.Д. Ушинский придавал большое значение грамматике как логике языка и считал, что грамматическое правило должно быть выводом из употребления уже известных форм языка [История педагогики 1982: 12].

Исследованием взаимосвязи процессов формирования языковой личности и формирования лингвистической компетенции занимаются многие современные ученые-методисты (О. В. Алексеева, Е. А. Быстрова, А. Д. Дейкина, Т. К. Донская, А. П. Еремеева, В. И. Капинос, Э. В. Криворотова, С. И. Львова, М. Р. Львов, Л. В. Черепанова, С. И. Шумарин и др.).

А. Д. Дейкина говорит о ценностном взгляде на русский язык и взаимосвязи когнитивного и коммуникативного аспектов при его изучении, что является необходимой составляющей формирования языковой личности

[Дейкина 2009], [Теория 2005]. Т. К. Донская рассматривает языковую личность с лингвокультурологических позиций и утверждает, что изучение языка и культуры должно осуществляться в едином образовательном пространстве [Донская 1985]. А. П. Еремеева обращает внимание на важность речевой деятельности учащихся и, как следствие, усвоение языковых законов для формирования языковой личности [Еремеева 2012]. О. В. Алексеева исследует возможности формирования языковой личности с позиции формирования коммуникативной компетенции и функционирования языковых единиц [Алексеева 2010].

О важных характеристиках языковой личности с позиции культуры речи говорят Н. А. Ипполитова, Л. И. Скворцов, А. П. Сквородников, Е. Н. Ширяев и др., в том числе о необходимости ценностного отношения к языку [Скворцов, Сквородников 2011]. В частности, Н. А. Ипполитова рассматривает развитие творческих способностей и освоение духовных ценностей как необходимые элементы развития личности, реализуемые в текстовой деятельности [Ипполитова 2011].

Интересной, на наш взгляд, является точка зрения Э. В. Криворотовой о формировании лингвистического мышления учащихся как условия интеллектуального развития в процессе обучения языку [Криворотова 2014]. Проблема формирования лингвистического мышления, по утверждению Э. В. Криворотовой, «тесно связана с проблемой становления логического мышления», а важнейшим показателем сформированности мышления является осознанное отношение к фактам языка [Криворотова 2007: 13].

Так, формирование лингвистической компетенции мы считаем неотъемлемым компонентом формирования языковой личности, так как ряд способностей аналитической, когнитивной работы с языком, с нашей точки зрения, позволяет учащемуся развивать свой потенциал в разных направлениях.

Направленность современных **подходов** к обучению русскому языку [Кларин 1994, Янченко 2006] в средней школе позволяет обеспечить

языковое образование необходимым вариативным инструментарием и выбрать наиболее эффективный путь для достижения основной образовательной цели – многостороннего развития личности учащегося [Шатова 2008].

Рассмотренные нами интерпретации содержания понятия *языковая личность* в соотношении с содержанием понятия *лингвистическая компетенция* могут быть изучены в свете современных подходов к образованию. В данном исследовании мы ориентировались на методические концепции обучения русскому языку с позиций следующих образовательных подходов:

— компетентностного (В. М. Антипова, В. А. Болотов, Е. А. Быстрова, М. В. Дубова, О. Е. Лебедев, А. В. Хуторской, Л. В. Черепанова и др.),

— системно-деятельностного (Д. Дьюи, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, В. С. Леднев, Д. Б. Эльконин и др.)

— лично ориентированного (Л. И. Божович, Е. А. Быстрова, Т. М. Воителева, Ю. Н. Гостева, С. И. Гессен, А. Д. Дейкина, Т. К. Донская, С. В. Зуева, Н. А. Ипполитова, А. А. Леонтьев, Е. Н. Степанов, К. Д. Ушинский и др.).

При *лично ориентированном* подходе предполагается организация взаимодействия субъектов обучения с учетом их личностных особенностей и специфики формирования лично-предметного мировоззрения [Божович 2008]. С. И. Гессен с философско-педагогических позиций рассматривает личность «как цель, результат и критерий эффективности педагогического процесса» [Гессен 1995: 30]. Согласно данному подходу учащегося следует признать субъектом учебного процесса и обратить внимание на его личностные особенности [Воителева 2006].

Важно, что при лично ориентированном подходе осуществляется варьирование и корректировка методов и форм работы в соответствии с личностными особенностями учащихся, что является важным для формирования лингвистической компетенции.

В соответствии с *системно-деятельностным подходом* В. С. Леднев рассматривает содержание образования как «содержание процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности, необходимым условием чего является особым образом организованная деятельность» [Леднев 1991: 54]. При таком подходе процесс обучения проходит в активной целенаправленной деятельности с «важным критерием целостности в обучении» и объектной значимостью ученика [Дьюи 1997: 19]. Деятельностный подход в обучении начальной школы успешно применяется в психолого-педагогической системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова: учащиеся развивают речь, учатся высказывать свою точку зрения, систематически анализируя собственную деятельность [Давыдов 1972], [Эльконин 1992]. С позиций теории деятельности рассматривается личность А. Н. Леонтьевым и С. Л. Рубинштейном. А. А. Леонтьев полагал, что движущей силой психического развития являются виды внешней и внутренней деятельности [Леонтьев 1983]. С. Л. Рубинштейн утверждал, что именно благодаря деятельности достигаются результаты обучения, воспитания, а также развитие личности в целом [Рубинштейн 1989]. По мнению Г. А. Бакулиной, системный подход при изучении языка способствует интеллектуальному развитию учащихся [Бакулина 2004]. Системно-деятельностный подход в образовании является методологической основой принятого на сегодняшний день Федерального государственного образовательного стандарта [Примерные программы 2011: 7].

При системно-деятельностном подходе, по нашему мнению, системоориентированная направленность позволяет поэтапно формировать лингвистическую компетенцию учащихся с учетом законов языковой системы, а также законов фонетической системы; деятельностная направленность обеспечивает успешное осуществление данного процесса.

При *компетентностном подходе* содержание образования включает смену «мотивации и ценностных ориентиров учащихся с ближних и внешних» на «отдаленные и внутренние» [Дубова 2010: 59]. Так, учащийся в

ходе обучения, кроме усвоения знаний, должен овладевать различными умениями и навыками, которые смог бы применить при решении как школьных, так и жизненных задач. Компетентностный подход к профессиональному образованию предполагает разделение таких категорий, как *компетенция* и *компетентность* (О. Е. Лебедев, Т. В. Иванова, Дж. Равен, А. В. Хуторской и др.). Среди исследований в рамках данного подхода выделяются труды, связанные с изучением содержания компетентностного подхода (А. А. Вербицкий, И. Ю. Гац, М. В. Дубова, Н. А. Исаева, О. Е. Лебедев, З. Ф. Юсупова и др.), проблем формирования различных видов компетенций у учащихся (О. В. Алексеева, П. Ф. Беседин, Е. Д. Божович, В. А. Болотов, Е. А. Быстрова, А. П. Василевич, Е. М. Вишневская, Ю. Н. Гостева, Т. Е. Демидова, Н. Д. Десяева, Д. И. Изаренков, О. А. Каплун, Э. В. Кромер, Т. П. Оглузбдина, Л. Л. Присная, Р. Е. Ружьева, Л. В. Черепанова и др.), проблем профессионально-педагогической компетентности современного учителя (В. М. Антипова, О. Е. Курлыгина и др.). По мнению Е. А. Быстровой, компетентностный подход в образовании предполагает формирование различных видов компетенций учащихся как важных компонентов, способствующих всестороннему развитию личности ребенка [Обучение 2007].

Компетентностный подход в данном исследовании необходим и обеспечивает комплексное формирование различных видов компетенций учащихся как важных компонентов, способствующих всестороннему развитию личности учащегося, в том числе лингвистической компетенции как приоритетной, по нашему мнению, на уроке русского языка.

Среди рассмотренных образовательных подходов нами не выделяется ведущего, поскольку мы считаем, что образовательный процесс должен строиться с учетом различных сторон развития учащихся. При этом нами используется терминология компетентностного подхода с центральным понятием *компетенция*.

Обратимся к отбору **принципов** и **методов** обучения, важных для данного исследования. Мы установили, что формирование лингвистической компетенции должно осуществляться с опорой на *общедидактические принципы обучения* (научность, системность, практическая значимость, доступность, сознательность, целостность, преемственность и перспективность, наглядность), а также *общеметодические принципы обучения языку* (экстралингвистический, функциональный, структурно-семантический, принцип межуровневой и внутриуровневой связи) и *частнометодические принципы обучения фонетике* (опора на речевой слух, рассмотрение звуков в морфеме, сопоставление звуков и букв). Принципы обучения русскому языку в разное время выделены М. Т. Барановым, Е. А. Быстровой, Л. П. Федоренко и другими учеными.

Исследуя **методы** обучения русскому языку, мы ориентировались на классификацию М. Т. Баранова [Баранов 2001]. Формирование лингвистической компетенции, по нашему мнению, должно осуществляться преимущественно в соответствии с высокой долей эвристического, исследовательского компонента, обеспечивающего индуктивный путь познания.

О значимости *методов репродуктивной работы* (воспроизведение, повторение по образцу и т.д.) как основополагающих при первичном изучении материала говорят многие ученые (А. Г. Асмолов, В. В. Бабайцева, Ю. К. Бабанский, М. Т. Баранов, Е. А. Быстрова, Л. Н. Вьюшкова, Т. А. Ладыженская, Е. И. Литневская и др.).

К *методам аналитической работы* мы относим:

— методы творческого саморазвития (О. В. Алексеева, В. И. Андреев, К. Бюлер, Л. С. Выготский и др.), восходящие к педагогике сотрудничества (В. К. Дьяченко, Г. К. Селевко, Г. А. Цукерман и др.),

— методы интеллектуального саморазвития (Г. А. Бакулина, П. Ф. Беседин, Т. М. Воителева, Ю. Н. Гостева, Г. Г. Граник, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, М. Р. Львов), основывающиеся на психологических позициях

формирования внимания и понимания (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, М. Гриндер и др.) и позициях развивающего обучения (А. И. Власенков, В. В. Давыдов, Т. К. Донская, П. С. Жедек, Л. В. Занков, Н. В. Кузнецова, Р. Б. Сабаткоев, Л. П. Федоренко, Д. Б. Эльконин и др.),

— познавательные методы (Т. Е. Демидова, А. П. Журавлев, Т. И. Зиновьева, О. Е. Курлыгина, Л. С. Трегубова, Т. В. Напольнова, И. Н. Чижевская и др.), в том числе метод эксперимента (В. А. Артемов и др.), исследовательский метод (Е. С. Антонова, И. Ю. Гац, Г. В. Токмазов и др.), метод создания проблемной ситуации (Н. Д. Десяева, Дж. Дьюи, Э. В. Криворотова, Т. В. Напольнова и др.),

— игровые методы (Н. П. Аникеева, П. М. Баев, Л. И. Божович, Д. Х. Вагапова, А. П. Журавлев, И. Р. Калмыкова, М. В. Кларин, С. М. Машевская, М. Е. Михайленко, Л. В. Петрановская, И. М. Подгорецкая, М. Б. Успенский, В. Н. Филиппов, С. С. Фолимонов и др.),

— методы формирования универсальных учебных действий (А. Г. Асмолов, М. Г. Ермолаева, И. И. Петрова и др.).

Важным компонентом формирования лингвистической компетенции является использование *методов контроля и самоконтроля* (М. Т. Баранов, Е. А. Быстрова, Е. М. Болычева, В. Е. Мамушин, М. М. Разумовская, И. А. Сотова и др.), которые обеспечивают осознание учащимися собственной деятельности. Реализация методов контроля может осуществляться в виде ответа на вопрос, выступления или приведения примеров с последующим анализом, в виде языкового (фонетического) разбора, самостоятельных работ, контрольных (по выполнению транскрипции), сочинения, заполнения перфорированных текстов, фронтальных опросов по пройденному материалу и т.д.

Взаимоконтроль учащихся предполагает проверку и оценку знаний и умений друг друга. В устной форме это может быть оценка ответа или выполнения задания на доске по установленным критериям, а в письменной

форме – взаимопроверка орфоэпических диктантов, фонетических разборов или домашнего задания.

Самоконтроль учащиеся осуществляют при самостоятельной проверке по образцу, в ходе устной и письменной речевой деятельности, требующей размышлений и доказательства своей точки зрения, при проверке домашнего задания.

К отобранным **формам** работы, способствующим наиболее эффективному формированию лингвистической компетенции учащихся, мы отнесли:

— *активные формы работы* при изучении фонетического материала (П.С. Жедек, С. В. Князев, О. В. Лысова, М.Р. Львов, Н. В. Попова и др.), включающие приемы обучения в сотрудничестве (В. К. Дьяченко, Г. К. Селевко, Г. А. Цукерман), а именно выполнение учащимися функций «консультантов», «гидов», «учителей», «наставников» т.п.;

— *формы работы с применением инновационных образовательных технологий*, в том числе работа с интерактивной доской (О. Ф. Брыскина, В. В. Гура, Т. Н. Лось и др.), *модульной* (М. В. Кларин, И. В. Новгородцева и др.) и *проектной технологий* (Ю. К. Бабанский, В. В. Гура, М. В. Кларин, Ю. Г. Татур и др.), *технологии создания лингвистических сказок* (В. И. Андреев, И. А. Громов, Л. Д. Чеснокова и др.);

— *формы самостоятельной работы* (О. В. Алексеева, В. И. Андреев, Е. С. Антонова, В. В. Бабайцева, Л. Н. Вьюшкова, Е. В. Давыдова, М. Г. Ермолаева, П.С. Жедек, И. Р. Калмыкова, Т. А. Ладыженская, Т. В. Напольнова, М. М. Разумовская, Л. Д. Чеснокова и др.).

Рассмотрим подробнее некоторые из форм и технологий работы.

Перфорированный текст или *текст с пропусками* – известное в методике обучения русскому языку средство обучения (Е. И. Литневская, В. А. Багрянцева и др.). Перфорированный текст представляет собой текст с пропущенными элементами (звуками, буквами, словами, словосочетаниями, фрагментами предложений и т.д.).

Об эффективности использования перфорированного текста говорят многие известные ученые-методисты (М. Т. Баранов, Е. А. Быстрова, С. И. Львова, М. Р. Львов, М. М. Разумовская и др.), а также психологи (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая и др.). Важность использования перфорированного текста на уроке фонетики при формировании лингвистической компетенции очевидна: заполнение пропусков активизирует имеющиеся фонетические знания, позволяет систематизировать их и применить в соответствии с уровнем понимания учащегося.

В рамках педагогики сотрудничества (В. К. Дьяченко, Г. К. Селевко, Г. А. Цукерман) важным для исследования считаем присвоение учащимся *учебных ролей*, что сильно мотивирует их на активную работу (Ю. Н. Гостева, Т. Е. Демидова, И. Н. Чижевская и др.). Роль «консультанта» может выполнять тот, кто быстрее всех верно выполнил задание и теперь сможет объяснить его другим, проверить правильность выполнения, индивидуально поработать с отстающими. Роль «учителя» может быть реализована в «уроке без учителя», когда учащиеся пытаются самостоятельно провести отдельные этапы урока, или в форме «урока наизнанку», когда учащиеся в качестве «учителей» начинают объяснять учителю «забытый» материал, а тот в свою очередь может задавать им провокационные вопросы. Роль «наставника» или «координатора» дается учащемуся в случае руководства работой группы и при подготовке проекта. Роль «гида» ученик получает при работе с материалом, с которым заведомо знаком только он, это эффективно на уроках-экскурсиях, уроках-путешествиях, уроках-квестах.

Развивают творческую активность на уроке и *драматические игры*. По теории И. Хейзинги, игра присуща большинству объектов материального и нематериального мира, будь то игра щенят на дороге, игра тени и света в небе, игра слов в речи [Хейзинга 1992: 9]. Игра, с психологической точки зрения, представляет собой «продолжительное упражнение, необходимое

неустойчивым способностям» [Бюлер 1924: 23], игра является эффективным способом тренировки каких-либо видов деятельности, от которой играющий получает непосредственное удовольствие.

Драматическая игра как один из активных методов обучения (М. Е. Михайленко, С. М. Машевская и др.) и вид интерактивной деятельности на уроке имеет свою специфику, при этом эффективность обучения повышается за счет благоприятного психологического климата на занятии, атмосферы доброжелательности, дружелюбия и взаимопомощи, отсутствия страха получения плохой оценки, авторитета учителя и его актёрского мастерства [Филиппов 2012: 96]. Проведение игр на уроках актуализирует творческую активность и повышает мотивацию [Постникова 1992]. Такой вид интерактивных игр должен преследовать единственную цель – способствовать усвоению какого-либо материала. Вместе с тем частое использование игр утомит учащихся, и такой вид работы потеряет свежесть эмоционального воздействия.

На уроке фонетики данный вид работы является средством повышения мотивации к изучению фонетических единиц и одним из способов развития творческого мышления учащихся. Многое из того, что дети усвоят в разделе «Фонетика», станет основой для лингвистически грамотного моделирования системы языка, поэтому очень важно, чтобы учащиеся выполняли осознанные действия. Занимательная форма, которую имеют драматические игры, позволит заинтересовать школьников теми или иными фонетическими фактами, развивать абстрактное мышление и способность к импровизации.

Технология составления *лингвистической сказки* может являться показателем синтеза аналитической работы и творческой активности учащихся (В. И. Андреев, И. А. Громов, И. М. Подгаецкая, И. И. Постникова, Л. Д. Чеснокова и др.).

По справедливому суждению В. И. Андреева, учитель и ученик – творчески саморазвивающиеся личности [Андреев 1996]. При этом процесс сотворчества на уроке должен быть сопряжен с двусторонней аналитической

деятельностью, которая, в свою очередь, осуществляется при опоре на знания.

Создание лингвистической сказки как текста способствует концентрации мысли [Скрябина 2009] и сопровождается усилением аналитической деятельности учащихся (развитие лингвистической компетенции) при работе с тем или иным материалом. Кроме того, при составлении сказки ребенок активизирует работу над письменной речью (развитие коммуникативной компетенции). Процесс преобразования информации осуществляется за счет переложения комплекса лингвистических законов, фактов языка, собственных наблюдений в сюжетно-сказочную форму. Таким образом, материал закрепляется более прочно и проходит повторное осмысление.

Материал, изучаемый на уроках фонетики в 5 классе, наиболее располагает, на наш взгляд, к осмыслению через работу с лингвистической сказкой и к созданию таковой. Освоение данного раздела пятиклассниками имеет ряд особенностей. Во-первых, теоретическая база по фонетике носит абстрактный характер (работа со звуковой стороной речи, с единицами, не имеющими значения, сильной и слабой позицией звуков и проч.), и в связи с этим «объяснить на пальцах» то или иное фонетическое явление бывает не так легко. Помогают аналогии из жизни, сказочные формы изображения «Страны Звуков» и героев – Звуков, Букв и даже Фонем. Во-вторых, детям среднего школьного возраста присущи развитое творческое воображение и фантазия. В 5 классе наиболее активно происходят процесс социализации, формирование миропонимания, нравственных ориентиров. Одна из задач учителя на данном этапе – стимулировать развитие самосознания и самовоспитание ученика. В-третьих, освоить систему языка в сказочной форме гораздо проще, а фонетика является именно начальным этапом его изучения. Знания и умения, заложенные при работе с фонетическими понятиями, должны стать основой для изучения единиц других уровней языка.

Умения анализировать лингвистический материал, сопоставлять факты языка, строить системные связи, обобщать и делать выводы в дальнейшем проецируются на всю учебную деятельность учащихся, обеспечивая их личностное развитие и достижение предметных и метапредметных целей обучения.

Составление *обучающих презентаций* при подготовке к уроку в зависимости от цели обучения может осуществляться как учителем, так и учащимися. Обучающая презентация, подготовленная учителем, обычно имеет цель в более наглядной форме проиллюстрировать материал урока. Обучающие презентации позволяют учителю быть более мобильным: демонстрировать цель и задачи урока с последующим к ним возвращением на этапе подведения итогов, осуществлять более быстрый переход от задания к заданию, наглядно демонстрировать образец выполнения задания, осуществлять фронтальный опрос и самопроверку при помощи слайдов с появляющимися ответами и т.д. Обучающая презентация, подготовленная учащимся, представляет собой плод самостоятельной работы с целью продемонстрировать усвоенный материал, помочь в понимании тем, кто его еще не усвоил.

Интенсифицировать учебный процесс позволяет одно из современных технических средств обучения— интерактивная доска, которая представляет собой сенсорный экран, подключенный к компьютеру. *Работа с интерактивной доской* является важным средством формирования лингвистической компетенции.

Возможности интерактивной доски шире, чем обычной (возможность работать с иллюстрациями, анимацией), и шире, чем статичного экрана (возможность работать с интерактивным пером). Использование колонок для воспроизведения мультимедийных файлов (аудио- и видеозаписей) в комплексе с интерактивной доской дает учителю возможность превратить урок русского языка в настоящее современное лингвистическое приключение. Таким образом, активизируется работа всех трех

перцептивных информационных каналов учащихся: «аудиального, визуального и кинестетического» [Гриндер 1989: 15], в то время как традиционные средства обучения обычно ориентируют учителя на активизацию аудиального и визуального каналов восприятия информации.

В. В. Гура связывает свойство интерактивности в использовании данных технологий с «обратной связью», которую получают ученик и учитель [Гура 2007: 161]. Моментальная проверка служит развитию контроля и самоконтроля деятельности учащегося. Как отмечают многие исследователи (напр., О. Ф. Барыскина, В. В. Гура, Т. Н. Лось и др.), использование интерактивных технологий способствует большему погружению учащихся в материал урока, мотивирует к выполнению различных видов заданий, акцентирует внимание на наиболее важных моментах работы, позволяет развивать творческую активность.

Работа с интерактивной доской является одним из условий эффективного формирования лингвистической компетенции учащихся при решении фонетико-фонологических задач.

Во-первых, «неизбежный» интерес к работе с интерактивной доской проецируется на работу с материалом, предложенным на ней, и у детей повышается мотивация в обучении. Повышение мотивации в работе позволяет учащимся воспринимать материал более внимательно, выполнять некоторые задания с большим усердием, чем в обычных условиях учебной деятельности. Это способствует более быстрому формированию необходимых умений и навыков работы с материалом.

Во-вторых, технические возможности интерактивной доски позволяют учащимся самостоятельно группировать объекты, соотносить данные на экране, анализировать предложенные ситуации, принимать решение и тут же видеть результат своей работы, анализировать его – формировать свою лингвистическую компетенцию.

В-третьих, творческие возможности интерактивной доски (работа с иллюстрациями и анимацией) стимулируют у детей творческую активность,

побуждают к продуцированию новых идей, психологически разгружают и заставляют смотреть на вещи под иным углом, способствуют развитию фантазии и мышления.

Специфика работы с интерактивной доской на уроке фонетики определяется формированием следующих умений учащихся:

- *выделять* сильные и слабые позиции звуков, ударные слоги и т. д.;
- *вставлять* звуки, буквы, пропущенные знаки транскрипции и т. д.;
- *составлять* слова по транскрипции, схемы, таблицы и т. д.;
- *соотносить* звуки и буквы в словах, слова и их транскрипции и т. д.;
- *находить/исправлять* ошибки в написании слов, в транскрипции, «лишние фрагменты», неверные утверждения и т. д.

Так, осмысление данных анализа научных источников позволяет нам сделать вывод о том, что проблема формирования лингвистической компетенции имеет глубокие лингводидактические основания: знания о языке являются основой интеллектуального развития учащегося и важнейшим условием формирования языковой личности.

1.2. Формирование лингвистической компетенции учащихся в средней школе на материале раздела «Фонетика»

Компетентностный подход предполагает формирование различных видов компетенций. Понятие *компетенция*, введенное американским лингвистом XX в. Н. М. Хомским, представляет собой «способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, навыков, умений» [Азимов, Щукин 2009: 107]. Компетенция рассматривалась автором как «овладение языком», потенциальная языковая способность отдельно от реального говорящего / слушающего [Хомский 1972: 91]. Другой

американский ученый Д. Хаймс расширил понятие «компетенция» и привнес в него коммуникативную составляющую.

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

В зарубежной лингвистике языковая и лингвистическая компетенция – термины тождественные (Л. Ф. Бахман, С. Муаран, Я. Ван Эк и др.) и наравне используются в практике преподавания русского языка как иностранного [Методика 1990].

В теории и методике преподавания русского языка термины *языковая компетенция* (Е. Д. Божович, А. П. Василевич, А. Е. Иванова, Д. И. Изаренков и др.) и *лингвистическая компетенция* (А. Л. Бердичевский, Е. А. Быстрова, О. А. Каплун, С. И. Львова, Л. В. Черепанова и др.) обозначают разные понятия, но общепринятое их понимание не выработано.

В начале 90-х гг. XX в. отечественный исследователь А. Л. Бердичевский высказал мысль о формировании именно лингвистической компетенции как основы формирования коммуникативной компетенции [Оглузбдина 2011: 92].

Среди исследований лингвистической компетенции школьников последних лет, прежде всего, следует отметить работы Е.А. Быстровой и представителей ее научной школы: докторскую диссертацию Л. В. Черепановой «Формирование лингвистической компетенции школьников в основной общеобразовательной школе» (2005) и кандидатскую диссертацию Р. Е. Ружевой «Формирование лингвистической компетенции на уроках русского языка (5–6 классы)» (2002), которыми высказаны важные положения в этой области исследования.

Е. А. Быстрова разграничивает языковую и лингвистическую компетенции и считает, что «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)» [Обучение 2007: 22]. Лингвистическая компетенция, в отличие от языковой, реализуется в использовании таких аналитических видов деятельности, как *доказывать, различать, анализировать* и т. д.

Е. А. Быстрова рассматривает 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» [Обучение 2007: 24]. Формирование лингвистической компетенции связано с воспитанием в школьнике потребности к саморазвитию, развитием системности мышления, формированием учебно-языковых умений и навыков при работе с изучаемым материалом. Среди прочего следует выделить аналитические умения, реализуемые на практике при выполнении различных видов лингвистического разбора (в нашем случае, фонетического и орфоэпического разборов).

Л. В. Черепановой принадлежат исследования в области теоретических основ формирования лингвистической компетенции. Ученый полагает, что лингвистическая компетенция является компонентом, включенным в структуру и в содержание языковой личности [Черепанова 2005: 12], а именно компонентом, формирующим когнитивную сферу личности, развивающим знания умения, навыки и способы познавательной деятельности, связанным с ценностной, мотивационной и эмоциональной сферой учащегося [Там же]. Формирование лингвистической компетенции должно осуществляться на основе знаниевого компонента, соотноситься с фазами и этапами деятельности, «сопровождаться рефлексией, самооценкой, самодиагностикой, самокоррекцией содержания знаний и основания учебных и познавательных действий» [Там же: 13]. Л. В. Черепанова справедливо утверждает, что формирование лингвистической компетенции обеспечивает всестороннее развитие школьника [Черепанова 2006: 125].

Р. Е. Ружьева в своем исследовании дает определение содержания лингвистической компетенции. В структуру и содержание лингвистической компетенции при этом включены не только знания о языке как общественном явлении и о лингвистике как науке, но и языковые знания (знания языковых законов, единиц разных языковых уровней и т. д.), а также система учебно-языковых умений, навыков и способов познавательной деятельности. Исследователь подчеркивает важность поэтапной работы по формированию лингвистической компетенции учащихся [Ружьева 2002].

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» [Каплун 2014: 278].

Вслед за Е. А. Быстровой мы считаем, что в преподавании русского языка как родного более перспективно разграничение языковой и лингвистической компетенций, так как знание единиц языка и правил их употребления и знание о самом языке, его системе и функционировании не одно и то же.

Под *лингвистической компетенцией* нами понимается совокупность знаний, учебно-языковых умений и навыков, обеспечивающих аналитическую работу с языковым материалом и его *осознанное* усвоение.

Считаем, что сформированность лингвистической компетенции проявляется через формирование *учебно-языковых умений*:

- опознавать языковые единицы,
- анализировать языковой материал,
- объяснять, доказывать, классифицировать,
- осуществлять разные виды лингвистических разборов,
- правильно употреблять те или иные единицы в своей речи.

С нашей точки зрения, лингвистическая компетенция включает:

- 1) способность применять лингвистические знания (основные сведения о русском языке как о *науке*, знаковой *системе*, общественном явлении, сведения о методах лингвистического анализа, понятийная база курса);
- 2) владение необходимыми умениями (опознавательными, классификационными, аналитическими);
- 3) способность к использованию полученных навыков (навыки самоанализа, самооценки, аргументации собственной позиции, лингвистической рефлексии как процесса *осознания* собственной деятельности).

Кроме того, лингвистическая компетенция обеспечивает развитие познавательной культуры личности (развитие логического и аналитического мышления, памяти, воображения).

Формирование лингвистической компетенции является условием *осознанного* усвоения языковых фактов, явлений, правил и важным этапом обучения русскому языку. Лингвистическая компетенция, наряду с языковой, лежит в основе формирования других видов компетенций (коммуникативной, культуроведческой).

Мы считаем, что формирование лингвистической компетенции играет важную роль при формировании языковой личности. Во-первых, лингвистическая компетенция обеспечивает поддержание познавательной активности учащегося за счет развития аналитических умений, получаемых в ходе работы с языковым материалом, что способствует повышению качества обучения. Во-вторых, развитие умений сравнивать, выделять главное и обобщать те или иные факты способствует развитию у школьника логического мышления, памяти, воображения и потребности в саморазвитии. В-третьих, способность формулировать то или иное мнение и аргументировать собственный ответ дает внутреннюю свободу для формирования собственной позиции, что помогает ребенку при дальнейшей социализации.

В методике преподавания русского языка как иностранного приоритет отдается коммуникативной компетенции [Каплун 2014, Методика 1990, Оглузбдина 2011], так как именно она реализует способность и прямую готовность к общению. В обучении русскому языку как родному нельзя рассматривать в качестве конечной цели обучения лишь готовность к коммуникации, хотя значимость данной компетенции в формировании гармоничной личности школьника несомненна.

Взаимосвязь лингвистической и культуроведческой компетенций усматривается нами в лингвоэкологическом аспекте обучения русскому языку, путем методического решения проблемы овладения культурой языка и речи [Скворцов, Сковородников 2011: 293]. Лингвоэкологический принцип в обучении обеспечивает направление языковой личности ребенка на путь речевого совершенствования и формирования осознанного отношения к языку [Сотова 2011].

Мы разделяем точку зрения М. Т. Баранова о взаимосвязи всех видов компетенций. В соответствии с целью и задачами настоящего исследования, в качестве приоритетной будем рассматривать лингвистическую компетенцию, поскольку именно формирование лингвистической компетенции лежит в основе формирования остальных компетенций.

Усвоение единиц языка и правил их употребления (языковая компетенция) невозможны без знакомства с системой языка, ее устройством, понятийным аппаратом, методами лингвистического анализа. Лингвистическая компетенция предполагает формирование учебно-языковых умений (основа коммуникативной компетенции). Знания о материальной и духовной культуре (культуроведческая компетенция) должны усваиваться совместно с системным представлением о языке.

В области методики русского языка как иностранного проводятся исследования, направленные на развитие фонетической и фонетико-фонологической компетенций учащихся (Е. М. Вишневская, Л. Л. Присная и др.). Данные виды компетенций рассматриваются как составляющие

лингвистической компетенции. В частности, фонетико-фонологическая компетенция рассматривается как совокупность знаний, направленных на соотношение фонетической и фонологической систем родного и изучаемого языков, и практических умений и навыков для успешной коммуникации [Присная 2008: 287–288].

В области методики русского языка как родного фонетический и фонетико-фонологический компоненты лингвистической компетенции не рассматривались как предмет специального исследования.

Обратимся к исследованиям в области методики обучения фонетике. Академик А. В. Текучев так определил цели обучения фонетике в школе [Текучев 1980]:

- дать школьникам правильное представление о звуковой системе русского языка;
- предупредить при этом возможность закрепления у них ошибочных представлений о тождестве звука и буквы;
- добиться того, чтобы учащиеся осознали основные случаи несоответствия между произношением и написанием;
- познакомить с важнейшими нормами литературного произношения (ослабленное произношение гласных в безударном положении, переход некоторых из них в слабой позиции в другие звуки, оглушение звонких согласных в конце слова, ассимиляция (уподобление) звонких и глухих и т.д.);
- использовать полученные по фонетике знания при обучении правописанию, выразительному чтению и орфоэпическим нормам русского литературного языка [Текучев 1980: 194–195].

В содержании школьного курса фонетики А. В. Текучев выделяет три основных аспекта изучения звука: физиологический, акустический, функциональный [Текучев 1983: 54–57].

В физиологическом аспекте внимание учащихся обращается на *артикуляцию звуков* (представление о твердости / мягкости, парности / непарности согласных). В акустическом аспекте работа происходит с понятиями *соотношение в звуке шума и тона (голоса)* и *сила звука*. Учащимися рассматривается разделение звуков на гласные и согласные, звонкие и глухие, при этом оппозиция «шумный / сонорный» не дается в целях упрощения материала, но сонорные звуки причисляются к разряду «звонких непарных». Сила звука рассматривается в связи с изучением ударных и безударных гласных, а также свойств русского ударения. В функциональном аспекте, по словам ученого, в школе осмысливается смысловоразличительная (фонологическая) функция языковых единиц – фонем. Причем терминологически данный аспект почти не представлен, он реализуется практически (наблюдения над произношением звуков в словах). Изучение фонетики в данном аспекте позволяет говорить о понятиях *противопоставленность, сочетаемость* звуковых единиц, о *звуковой системе* русского языка и *языковой системе* в целом, а также о работе над произносительно-слуховой культурой учащихся как основой формирования навыков выразительной речи.

К важным фонетическим понятиям А. В. Текучев относит *фонетическую позицию* (произносительные условия, в которых фонема оказалась в слове, – и, как следствие, озвончение, оглушение и (упрощенная) редукция), *позиционные звуковые изменения*, отраженные в разделе «Графика», и *чередование*, что важно для работы с другими разделами языка.

Чтобы поддерживать соотношение «звук – буква», по словам А. В. Текучева, представляется возможным использовать определение «сильно редуцированных гласных как кратких неясных звуков, которые нельзя произнести отдельно от слова» [Там же: 61]. В школьном учебнике разграничение звука и буквы осуществляется двумя этапами: сначала звук изучается в полном отвлечении от буквы, а потом – в сопоставлении.

К важнейшим умениям и навыкам, связанным с изучением фонетики, А. В. Текучев, относит умения: на слух различать звонкие / глухие, твердые / мягкие согласные; выделять в слове нужный согласный и правильно его произносить в изолированном виде; определять место ударения в слове; сравнивать звуковой состав слов и определять причины их различия на слух; производить фонетико-графический анализ слова, правильно объясняя соотношение «звук – буква»; относительно развития произносительно-слуховой культуры отчетливо произносить слова, различать и правильно произносить ударные и безударные гласные, соблюдать литературные нормы произношения. И навыки: выделение ударного слога, безошибочное определение на слух звонкости / глухости, твердости / мягкости согласного.

Ученый говорит о важности работы с фонетическими упражнениями, в том числе упражнениями на объяснение соотношения «звук – буква» (возможно, в устной форме, без «сложных теоретических рассуждений», заданий на наблюдение над звуковой стороной языка). Кроме того, утверждается необходимость работы с фонетическим (фонетико-графическим) разбором слова для осознанного усвоения и дальнейшего использования орфоэпических и орфографических правил, хотя замечает, что отсутствие в школьном учебнике характеристики безударных гласных накладывает сильные ограничения на выбор слов для фонетического анализа.

Таким образом, А. В. Текучев говорит о важнейших положениях изучения фонетики:

1) для учащихся важно осознать связь между звуком и буквой для устранения большинства орфоэпических и орфографических ошибок;

2) при обучении русскому языку необходимо выстроить связь фонетики со смежными разделами языка (*фонетика – орфоэпия – графика – орфография*) и постоянно ее поддерживать, тем самым закладывая базу для системного подхода к языку в целом. Логически важным переходом является осмысление учащимися связи фонетики с другими разделами языка (*фонетика – морфемика – лексика – морфология – синтаксис – стилистика*).

Мы разделяем мнение ученого, что учащиеся должны осознать неразрывную связь, существующую между звуковой (формальной) и смысловой (содержательной) сторонами в языке, и осмыслять фонетику как систему.

Внимание многих методистов уделяется именно курсу начального обучения фонетике (П. С. Жедек, Т. И. Зиновьева, В. А. Кустарева, М. С. Соловейчик и др.), когда закладываются базовые знания и умения, которые позволят учащимся быстрее освоить программу раздела в 5 классе.

Например, И. Н. Шапошников, выдвигая теорию «живых звуков», утверждал важность усвоения звуков речи учащимися для более эффективного обучения грамоте, правильному письму и произношению. В методике начального обучения внимание уделяется понятию «фонема», которое, по словам В. А. Кустаревой, «лежит в основе школьного изучения звуковой стороны русской речи», ученик должен разбираться в «типичных звуках, или фонемах, <...> ясно их представлять, правильно их артикулируя и четко различая на слух» [Кустарева 1965: 418]. Учеными утверждается мысль о том, что в области фонетики в начальной школе требуются не столько определения и правила, сколько правильное восприятие звуковой и графической оболочек слова, что будет способствовать развитию практических речевых и орфографических умений [Там же: 419]. В связи с этим важно формирование *осознанного* умения различения звука и буквы, чему способствует звуко-буквенный (фонетический) анализ (П. С. Жедек, Т. И. Зиновьева и др.).

П. С. Жедек признает значимость изучения фонетики в начальной школе по нескольким причинам [Жедек 2000: 74-80]. Во-первых, фонетические знания и умения необходимы для формирования всех четырех видов речевой деятельности, что развивает коммуникативные навыки учащегося. Во-вторых, фонетические умения являются необходимой базой для становления осознанных навыков правописания и формирования орфографической зоркости учащихся. В-третьих, фонетические знания

являются опорой при изучении других разделов языковой системы. В-четвертых, изучение фонетики в начальной школе – база для изучения данного раздела в 5 классе.

Наличие орфографических ошибок, по мнению многих ученых-методистов (П. С. Жедек, Т. И. Зиновьева и др.), имеет фонетические причины, поскольку ориентация только на букву искажает представление о связи фонетики и графики. В связи с этим П. С. Жедек ссылается на концепцию экспериментального учебника М. В. Панова, где осуществляется знакомство с составом фонем русского языка. О наблюдении за фонемным составом слова при работе с разделом «Фонетика» в школе говорит и Л. В. Щерба: «ни о каком заучивании чего бы то ни было, не может быть и речи», а «орфографические правила не должны быть предметом самостоятельного изучения» [Щерба 1960: 391–392].

Отдельно скажем, что М. В. Панов и Л. В. Щерба являются представителями разных научных школ (Московская фонологическая школа – МФШ и Петербургская фонологическая школа – ПФШ), поэтому при обучении следует последовательно придерживаться выбранной концепции, чтобы не допустить проблем, связанных с освоением материала.

Среди прочих проблем в обучении фонетики П. С. Жедек выделяет проблему смешения терминологии гласных и согласных звуков и букв [Жедек 2000: 78]: для более четкого различения звуков и букв следует использовать термины «гласный» и «согласный» только применительно к звукам, в отношении букв – использовать обороты «буква гласного» и «буква согласного».

В процессе изучения фонетики в начальной школе, по мнению специалистов, важно использовать модели при работе со звуками для активизации познавательной деятельности [Жедек 2000: 95-96], [Методика 2017: 28-29].

Исследователи признают важность фонетического разбора, в широком смысле, а также собственно фонетического (звукового) и фонетико-

графического (звуко-буквенного) разборов как необходимых ступеней и при обучении фонетике (Р. Т. Гребенкина, П. С. Жедек, Т. И. Зиновьева, В. А. Кустарева, А. В. Текучев и др.). Системная работа с данными разборами с постепенным усложнением слов и углублением содержания разбора (Р. Т. Гребенкина, Т. И. Зиновьева и др.) позволяет ученику в перспективе осуществлять фонетико-графический разбор любого слова без фонетических и орфоэпических ограничений.

Л. П. Федоренко обращает внимание на выразительные звуковые средства при изучении фонетики в школе [Федоренко 1994: 77–78]. Интонационное выделение фраз и наблюдение над благозвучием поэтических образцов способствует формированию эстетического вкуса учащихся.

Признавая значимый вклад ученых в области изучения методики преподавания фонетики в школе, отметим следующее:

1) при работе с разделом «Фонетика» нужно стремиться к осмыслению учащимися фонетики как раздела в системе языка (во взаимосвязи с основными разделами языка, в том числе с орфографией), как высокоорганизованной системы, с учетом системы звуков и фонем;

2) необходимо включать в работу с разделом понятие «фонема» для более прочного усвоения связи между звуком и буквой и устранения большинства орфоэпических и орфографических ошибок;

3) следует уделять внимание алгоритмизированному фонетическому разбору с возможным постепенным углублением его содержания;

4) важно руководствоваться принципом преемственности при обучении учащихся и стремиться адаптировать учащихся к новому материалу, не нарушая заложенной системы.

Основным средством обучения языку является *школьный учебник*. Известный педагог К. Д. Ушинский считал, что язык – «результат духовной жизни народа», а учебник – «фундамент хорошего преподавания» [Ушинский, 1999]. По мнению К. Д. Ушинского, «выучить дитя учиться есть одна из обязанностей именно наставника русского языка» [Ушинский, 2004: 13].

В конце 80-х – 90-е годы XX века российская школа в целях совершенствования системы образования осуществила переход от единой системы обучения к использованию вариативных учебных планов, программ, учебников и учебных пособий. При этом обнаружилась достаточно серьезная проблема: рассогласование многих элементов содержания в разных учебных комплексах. Причина во всех случаях одна: «игнорирование системности языка, <...> отсутствие подлинно лингвистической базы» [Кромер 2001: 23]. С отсутствием необходимой лингвистической базы и связан прежде всего низкий уровень результатов ЕГЭ [Сайт ФИПИ].

Проблеме рассогласования содержания школьных учебников посвящен ряд исследований (Г. Г. Граник, Э. В. Кромер, Л. Б. Парубченко и др.). О «дидактическом конфликте» между целью и теорией преподавания еще в 1996 году писала С. Г. Ильенко в статье «К поискам ориентиров речевой конфликтологии» [Ильенко 1996: 9]. Е. А. Быстрова обнаруживает проблему «автономности теории и практики» в школьном курсе [Обучение 2007: 101]. Л. Б. Парубченко затрагивает проблему пренебрежения лингвистическим (научным) содержанием и видит вероятную причину в «исключительном внимании к методике» [Парубченко 2004: 443]. Исследователь считает, что игнорирование научного содержания школьного курса приводит к деградации этого содержания.

С точки зрения представленности раздела «Фонетика», нами проанализированы учебные пособия для 5 класса, входящие в состав некоторых современных учебно-методических комплексов: УМК под ред. Н.М. Шанского [Русский язык Шанского 2012], УМК В. В. Бабайцевой [Русский язык Бабайцевой 2012], УМК М. М. Разумовской [Русский язык Разумовской 2012], УМК М.В. Панова [Русский язык Панова 2013], [Федеральный перечень учебников // сайт Минобрнауки РФ], а также методические рекомендации к данным комплексам.

В ходе исследования материалов учебных комплексов мы установили, что содержание обучения фонетике в современной школе представлено в разном объеме:

1) формальное различение звука и буквы [Русский язык Шанского 2012], [Русский язык Бабайцевой 2012],

2) включение понятий *сильная и слабая позиции* [Русский язык Панова 2013], *парность* [Русский язык Разумовской 2012], [Русский язык Панова 2013], а также понятия *фонема* из раздела «Фонология» [Русский язык Панова 2013], раскрытие содержания и соотношения понятий *звук – фонема – буква* [Русский язык Панова 2013].

Авторы многих учебных комплексов не используют термин *фонема*, говоря лишь о звуках и буквах (УМК под ред. Н. М. Шанского и УМК В. В. Бабайцевой, УМК М. М. Разумовской). Понятие *фонема* в указанных учебных пособиях не формируется.

Мы разделяем мнение ученых, которые включают в содержание школьного обучения фонетике понятия *сильная и слабая позиции*, *парность*, а также понятие *фонема* из раздела «Фонология». Раскрывать содержание и соотношение понятий *звук – фонема – буква* необходимо, так как данное соотношение позволяет установить непосредственную связь между говорением и письмом.

Отсутствие в школьных учебниках базового понятия *фонема*, на наш взгляд, является серьезной проблемой. По мнению М. В. Панова, фонема – «это функциональная фонетическая единица, представленная рядом позиционно чередующихся звуков» [Панов 1979: 195]. О необходимости введения понятия *фонема* в школьный учебник говорит М. Т. Баранов: «он (*школьный курс русского языка – К.Д.*) не лишен некоторых недостатков <...> в нем отсутствуют отдельные обобщающие понятия (фонема, морфема), а также понятия, характеризующие эстетические особенности языковых явлений» [Баранов 1990: 65]. *Фонема* является минимальной и

наиболее абстрактной единицей языка, не имеющей плана выражения. Фонетические единицы образуют более сложные единицы, проникая во все уровни языковой системы. В большинстве учебных пособий (УМК под ред. В.В. Бабайцевой, УМК под ред. Н. М. Шанского, УМК под ред. М. М. Разумовской) языковая система представлена лишь при помощи звука как минимальной единицы фонетики.

Значимыми для нас являются исследования в области фонетики М. В. Панова, который в 90-е гг. XX века совместно с группой ученых-лингвистов и методистов разработал учебно-методический комплекс по русскому языку в системе развивающего обучения.

Вслед за М. В. Пановым мы считаем, что фонетика «учит <...> понимать, что язык – единая, стройная, умная, внутренне согласованная целостность. Закономерности языка проще понять на фонетике, потому что сама фонетика проще лексики и грамматики» [Панов 1979: 4]. Само устройство раздела способствует организации формирования лингвистической компетенции, развитию логического и аналитического мышления.

Полагаем, что материал для продуктивной работы по формированию лингвистической компетенции дают развивающие учебные комплексы Г. Г. Граник [Русский язык Граник 2015], Е. А. Быстровой [Русский язык Быстровой 2015], а также М. В. Панова [Русский язык Панова 2013]. Принципы, положенные в основу системных связей в изучении раздела «Фонетика» в данных комплексах, позволят ученикам впоследствии освоить всю систему языка.

Основным практическим методом формирования лингвистической компетенции учащихся традиционно является разбор (в нашем случае *фонетический разбор слова*). О важности работы с фонетическим разбором говорят многие ученые (В. В. Бабайцева, П. С. Жедек, Т. И. Зиновьева, Э. В. Кроммер, Э. Н. Осипова, А. В. Текучев и др.). На наш взгляд,

формирование лингвистической компетенции учащихся может успешно осуществляться в том числе путем выполнения фонетического разбора.

В школьной практике фонетический разбор представляет собой анализ звукового состава слова, который включает:

— анализ звуков потоке речи, слове, словосочетании, предложении;

— анализ их качественного и количественного состава, способов и условий их образования, изменений в потоке речи, роли в образовании слов и их форм, в выражении мысли;

— характеристику букв, их обозначающих, в пределах школьного фонетического минимума [Виды разборов 1982: 8].

Отдельно следует сказать о заданиях на выполнение фонетического разбора в школьных учебных комплексах: то, как дети осуществляют фонетический анализ, есть показатель усвоения всей фонетической системы. При этом важными понятиями являются *артикуляционная характеристика звуков* и *фонетическая транскрипция*.

Данные понятия, например, в стабильном учебном комплексе под редакцией Н. М. Шанского [Русский язык Шанского 2012] отсутствуют, но при фонетическом анализе учащиеся так или иначе вынуждены характеризовать звуки, хотя и без транскрибирования слова.

Таким образом, образцы фонетического разбора есть в разделах со справочными материалами и выглядят следующим образом:

– в учебном комплексе под редакцией Н. М. Шанского [Русский язык Шанского 2012]:

боль-шá-я

ль - [л'] – согласный, сонорный, мягкий.

– в учебном комплексе под редакцией В. В. Бабайцевой [Русский язык Бабайцевой 2012]:

боль-шá-я [б а л' ш á й а]

[л'] – согласный, звонкий, мягкий, обозначен буквой л. Мягкость звука обозначена Ъ.

– в учебном комплексе под редакцией М. М. Разумовской [Русский язык Разумовской 2012]:

боль-ша́-я [б а л' ш а́ ж ь]

[л'] – согласный, сонор., мягк. парн. – ль

– в учебном комплексе под редакцией М. В. Панова [Русский язык Панова 2013]:

боль-ша́-я [б а л' ш а́ ж ь]

[л'] – согласный, сонор., мягк. парн., <л'> – ль

Признать лингвистически грамотной можно только транскрипцию и артикуляционную характеристику звуков, представленную в учебнике под редакцией М. В. Панова, а наиболее приближенной к ней – транскрипцию в учебнике под редакцией М. М. Разумовской.

Подробнее работа с фонетической транскрипцией на уроке представлена нами в главе 3.

Так, нами установлено, что формированию лингвистической компетенции учащихся способствует аналитическая деятельность, осуществить которую возможно на разном фонетическом материале, предложенном в современных учебных комплексах. При этом следует сказать, что одной из серьезных проблем, связанных с использованием учебника как основного средства обучения, является проблема рассогласования лингвистического содержания в современных учебниках, что может вызвать трудности при формировании лингвистической компетенции учащихся.

1.3. Фонетико-фонологический компонент лингвистической компетенции учащихся

Исследование лингвистических основ изучения фонетики в школе строится на обобщенных выводах ученых, в работах которых определены положения о языке как особой системе, его структуре, основных единицах и способах сочетания этих единиц в речи. Лингвистические основы формирования лингвистической компетенции учащихся при решении фонетико-фонологических задач составляет учение о фонетической системе русского языка, основных единицах и способах сочетания этих единиц в речи (И. А. Бодуэн де Куртенэ, Г. М. Богомазов, В. А. Богородицкий, Л. В. Бондарко, Я. К. Грот, М. В. Панов, А. А. Реформатский, Л. В. Щерба и др.). Изучение фонетики восходит к исследованиям фонетических описаний Я.К. Грота и И. А. Бодуэна де Куртенэ (основоположника теории о фонеме) в XIX в. Значимый вклад в изучение фонетики вносят разработки в области экспериментальной фонетики (В. А. Артемов, Т. И. Шевченко и др.), а также в области сопоставительного изучения фонетики (А. А. Акишина, С. А. Барановская, Любимова и др.).

Кроме того, сегодня изучение фонетики в связи с появлением Интернета и тенденций отражения звучащей речи в письменной форме (электронной переписке) имеет большую практико-ориентированную направленность. Это способствует комплексному изучению фонетики в контексте проблемы культуры речи, в том числе изучения фонетики русской разговорной речи (Е. М. Большева, А. Ищенко, С. В. Князев и др.), исследованию современных орфографических (Л. Г. Ларионова, Л. Б. Парубченко и др.) и орфоэпических проблем (Л. А. Вербицкая, М. Л. Каленчук, Т. А. Ладыженская, В. В. Львов, О. В. Лысова, С. С. Пашковская и др.).

В истории лингвистики предмет фонетики определялся неоднозначно. В «Русской грамматике» 1980 года фонетика определяется как «раздел

языкознания, изучающий звуки в потоке речи, их сочетаемость и их позиционные изменения» [Русская грамматика 1980: 14]. В этом определении представлено самое узкое понимание предмета фонетики, которое восходит к работам В. А. Богородицкого и Ф. Ф. Фортунатова: предметом изучения оказываются *только звуки* [Богородицкий 1930, Фортунатов 2010]. Р. И. Аванесов, А. А. Реформатский предметом фонетики считали способы звукового оформления значимых единиц языка – морфем, слов, т.е. *звуки, слоги, ударения* [Аванесов 2015, Реформатский 1970]. Л.Л. Буланин, М.В. Панов в сферу изучения фонетики включают *звуки, слоги ударения и интонационные средства языка*. [Буланин 2009, Панов 1967]. Л. В. Щерба включает в изучение фонетики, кроме названных выше, еще и способы передачи звучащей речи на письме (графика) и правила написания значимых единиц языка (орфография) [Щерба 2016].

В современных лингвистических исследованиях (С. И. Бернштейн, Ж. В. Ганиев, А. Ищенко, С. В. Кодзасов, С. В. Князев, А. А. Леонтьев и др.) фонетика определяется как «раздел языкознания, изучающий звуковые средства языка» [ЛЭС 1990: 374]. Это определение является более точным, чем традиционное, так как уточняет понятие *звуковая сторона языка* и подчеркивает, что звуковые средства нельзя сводить только к звукам.

Объектом изучения фонетики является звучащая речь, а предметом – звуковые средства языка (*звуки, слоги, ударение, интонация*), их материальная и лингвистическая природа, классификация, особенности функционирования в потоке речи, роль в процессе коммуникации [Русская грамматика 1980].

Фонетика занимает особое место среди других лингвистических дисциплин. Она оперирует незначимыми единицами, единицами плана выражения: фонемы (единицы языка) и звуки (единицы речи) сами по себе значениями не обладают, в то время как единицы всех остальных ярусов, начиная с морфем, наделены смыслом, являются знаковыми единицами. По утверждению Г. С. Зенкова, И. А. Сапожниковой, фонетика – «единственная

дисциплина, предметом которой является изучение звуковой материи языка» [Зенков, Сапожникова 1998: 60], так как остальные дисциплины «сосредоточивают внимание на специфике структурно-смысловой стороны морфем, слов, словосочетаний, предложений» [Там же].

Теоретическое значение фонетики состоит в том, что «фонетико-фонологический ярус является базовым ярусом языка, своего рода основанием, на котором зиждется все языковое здание» [Зенков, Сапожникова 1998: 61]. Следовательно, без изучения фонетики невозможно изучение ни лексического, ни грамматического строя языка. По утверждению Г.М. Богомазова, фонетические единицы «объединяют все уровни, всю систему языка в единое целое» [Богомазов 2001: 17] и дают возможность получить материальное выражение. Так как фонетика оперирует незначимыми единицами, она относительно автономна среди других лингвистических дисциплин.

Изучение русского языка в школе начинается именно с изучения фонетики, и это неслучайно. Звуки – это материя языка, вне которой не мыслится само существование языка. Поэтому без изучения и понимания звуковой стороны языка невозможны процессы формирования навыков устной и письменной речи (Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов, О. В. Лысова и др.). В результате изучения фонетики учащиеся должны осознать неразрывную связь, которая существует между звуками речи и буквами, понимать, как звуковая оболочка связана с лексическими и грамматическими единицами.

Изменения звуков в потоке речи напрямую связаны с выработкой орфоэпических норм, построенных на фонетических законах современного русского языка. Например, редукция гласных выражается в изменении качества звуков: *молоко* – [мълАко́]. В традиционной транскрипции, предлагаемой учеными Петербургской фонологической школы (А. А. Реформатский, Л. В. Щерба и др.), звучание слова выглядит так [малако́]. Вслед за учеными Московской фонологической школы

(Р. И. Аванесов, М. В. Панов и др.) и лингвистами Ивановского государственного университета (С. Н. Зайцева, Э. В. Кроммер и др.) мы считаем, что неточная транскрипция, не отражающая реального звучания, не способствует выработке орфоэпических норм. При работе над артикуляционной характеристикой звуков учитель, кроме классификации звуков, отрабатывает с детьми нормативное произношение [Кроммер 1998]. Результатом является овладение орфоэпическими нормами кодифицированного литературного языка и прослеживается связь *фонетики с орфоэпией*.

Также артикуляционная характеристика позволяет обратиться к понятиям *чередование, сильная и слабая позиции*. Обоснование этому находим в исследованиях С. Н. Зайцевой и Э. В. Кроммер: «Намечаются устойчивые соотносительные ряды согласных по глухости / звонкости, твердости / мягкости, а ведь именно парные согласные в разных фонетических условиях могут оказаться то в сильной, то в слабой позиции» [Зайцева, Кроммер 1998: 50]. Рассмотренные понятия позволяют подвести учащихся к важному для фонетической системы понятию *фонема*.

Слабая позиция фонемы порождает орфограмму. При решении лингвистической задачи с выбором буквы для обозначения звука в слабой позиции необходимо соотнести его со звуком в сильной позиции – фонемой (понятие введено И. А. Бодуэном де Куртенэ) [Лось 1996]. Таким образом, можно установить прямую связь *фонетики с орфографией*, ведь фонологический принцип лежит в основе 90% написаний слов языка.

Противопоставление по твердости / мягкости согласных регламентируется буквосочетательным принципом русской графики. В этом проявляется связь *фонетики и графики*.

Взаимосвязь фонетики со смежными разделами «Орфоэпия» «Графика», «Орфография» определяется следующим образом: «Фонетика» – раздел науки, изучающий звуковую сторону языка; связь с «Орфоэпией» – разделом науки о произношении звуков речи, их сочетаний, грамматических

форм слова – осуществляется через произношение звуков. Правила письма изучают другие разделы науки о языке – «Графика» и «Орфография». Слабая позиция для гласных, как и для согласных, является причиной орфографической ошибки, так прослеживается связь с разделом «Орфография». Проверка орфограмм слабой позиции по сильной позиции фонемы – это общее правило русской орфографии. Способы обозначения фонем буквами определяются правилами раздела «Графика». Таким образом, понимание фонетического материала может предупредить учащегося от большинства орфоэпических и орфографических ошибок.

Изучение фонетики в школе должно строиться с учетом взаимосвязи с другими уровнями языка. Звук является строительным материалом для морфемы, слова, средством выражения их значения – в этом просматривается связь *с лексикой, морфемикой и словообразованием* (например, при изучении чередований и выборе буквы в морфеме и т. д.). Чередование фонем является средством выражения грамматических значений – прослеживается связь *фонетики с морфологией*, а связь *фонетики и синтаксиса* обнаруживается через интонационную организацию предложения, так как логическое и фразовое ударение проявляются лишь в предложении как коммуникативной единице. Связь *фонетики со стилистикой* – в явлении звукового оформления прозаической и стихотворной речи, ее ритмическом членении, звукоподражаниях и в других художественных фонетических средствах (аллитерации и ассонансе и т.д.).

Таким образом, языковые единицы имеют проявление в звуковой форме, поэтому изучение грамматического строя и словарного состава языка предполагает глубокое изучение его фонетической системы.

Несмотря на значимость фонетики при решении как теоретических, так и практических задач, «внимание фонетике в традиционном школьном учебнике уделяется незаслуженно мало» [Зайцева, Кромер 1998: 49]. Следствием этого являются обилие орфоэпических ошибок в речи учащихся и орфографическая безграмотность их письменных работ.

Принципы, положенные в основу системных связей в изучении раздела «Фонетика», позволят учащимся впоследствии освоить всю систему языка. Принцип системности должен быть последовательно проведен через все разделы курса, через все ярусы структуры языка. Значит, внимание учащихся к фонетической системе необходимо обращать уже на первых уроках русского языка.

Фонемная основа орфографии позволяет, таким образом, привести в соответствие логику формирования действия и последовательность анализа, развивает умение мыслить. Комплексное изучение фонетики с концентрацией внимания на принципах письма способствует формированию системного подхода к анализу языкового материала.

На наш взгляд, базовыми фонетическими понятиями в разделе «Фонетика» школьного курса русского языка должны быть:

- звук, фонема, буква;
- артикуляционная характеристика звуков;
- фонетические законы русского языка: редукция, оглушение, ассимиляция;
- сильная и слабая позиции;
- чередование;
- фонетический разбор.

Анализ формы и содержания фонетико-фонологических единиц осложняется и тем, что данные языковые единицы (звуки во всех инвариантных и вариативных проявлениях) асемантичны, то есть «непосредственно не связаны с конкретным значением в языке» [Холодов 1991: 28]. А. П. Журавлев, напротив, усматривает семантическую природу звуков – в их сочетаемостных свойствах [Журавлев 1991].

Фонетика оперирует незнаковыми единицами, единицами плана выражения (фонемы – единицы языка, звуки – единицы речи); без фонетики невозможны ни лексическая, ни грамматическая системы, так как только

благодаря существованию фонетических единиц единицы других уровней получают свое материальное выражение.

Наиболее значимым для осмысления учащимися является соотношение понятий *звук – фонема – буква*, именно оно и должно быть предметом серьезного анализа на уроках русского языка и способствовать формированию лингвистической компетенции учащихся. Учащиеся, в соответствии с принятым в школьной практике функционально-семантическим подходом к изучению единиц с формальной и содержательной точек зрения, должны четко различать *звук речи* – как единицу речи, обладающую физиолого-акустическими признаками, и *звук* – как единицу языка, участвующую в отождествлении и различении смысловых единиц языка. Понимание учащимися *фонемы* способствует результативному внедрению в обучение русскому языку фонологического подхода к роли звуков в речевой деятельности, нацеливает усилия учителей на эффективное описание функционирования звуков речи [Бакум].

Отсутствие понятия *фонема* в школе является причиной возникновения трудностей при установлении системных связей раздела «Фонетика» с другими разделами языка. Вслед за Г. Г. Граник, М. В. Пановым, Л. Б. Парубченко мы считаем, что введение абстрактного понятия «фонема» очень важно для развития «думающей личности». М. В. Панов предлагает объяснять абстрактные фонетические понятия через жизненные ситуации: «Как представить себе слабую позицию? В слабой позиции фонемы совпадают. <...> На свету различаются два существа, а поставили их в темноте – и они уже неразличимы. Но вот что очень важно: по существу-то они разные! Ваня-то остался Ваней, а Петя-то остался Петей! Так же как *сом* – *сома* и *сам* – *сама* – там остались разные фонемы!» [Панов 2004: 11].

Установление правильного соотношения между буквой и звуком, между буквой и фонемой позволит сформировать прочный орфографический навык. Без понятия *чередование* трудно осмыслить процесс перехода от звука

к фонеме: в ряду позиционно чередующихся звуков фонема соотносится со звуком позиционно не обусловленным, звуком в сильной позиции. Такой путь к фонеме связан с концепцией Московской фонологической школы (Р. И. Аванесов, М. В. Панов и др.).

Таким образом, осознание основных понятий фонетики очень важно для усвоения целой системы языка, а системный подход в обучении развивает аналитическую деятельность учащегося. Уроки русского языка должны содействовать формированию исследовательских способностей, прививать навыки открытия способа организации предмета исследования, понимания его внутренней логики и специфики.

Важнейшей задачей курса русского языка, как утверждает В. К. Журавлев, является сознательное усвоение структуры языка, формирование сознательного отношения к явлениям, существующим в языке, на котором они думают и говорят [Журавлев 2002]. Сложную взаимосвязь навыка и сознательного отношения к письму определил Л. В. Щерба: «Механизация процесса письма никоим образом не даст абсолютной грамотности, и даже больше – она обязательно приведет к полуграмотности, так как не создаст привычки при писании анализировать языковые формы» [Щерба 2016: 59]. Вслед за ученым мы считаем, что аналитическая деятельность при работе с языковым материалом должна занимать важное место на уроках русского языка, в частности при обучении фонетике.

Таким образом, изучение фонетики в школе способствует развитию абстрактного мышления, а также воспитывает навык аналитической работы над языком и речью. Лингвистические основы изучения фонетики в школе должны включать комплекс знаний, умений и навыков, удовлетворяющих требованиям лингвистической компетенции, которая рассматривается в данном исследовании как приоритетная.

1.4. Фонетико-фонологические задачи как предметная разновидность компетентностных задач на уроках русского языка

Аналитическая работа с системой языка может быть осуществлена при помощи решения учебных задач, имеющих эвристический характер и отражающих специфику подхода, а также предметную направленность. Показательным примером такой работы может быть решение фонетико-фонологических задач на уроке.

Первым из разделов, которые изучаются в основном курсе языка, является «Фонетика». Постановка и решение фонетических задач на уроках являются важным компонентом обучения русскому языку, так как базовых знаний для последовательного лингвистического анализа может быть недостаточно. Вот почему, по нашему мнению, в изучение фонетики в школе должен включаться материал из раздела «Фонология», что позволит «закрасить» многие «белые пятна» в работе с системными связями в языке, а также избавит учащихся от необходимости «просто запомнить» и вызовет необходимость «понять и объяснить». Например, включение фонем в изучение раздела позволяет установить связь *звук – фонема – буква* и обезопасить учащихся от многих орфографических проблем. Поэтому при формировании лингвистической компетенции в рамках работы с разделом «Фонетика» на уроках русского языка считаем уместным решение именно фонетико-фонологических задач.

Сегодня в методической науке нет определения того, что представляет собой фонетико-фонологическая задача, поэтому в ходе проведенного анализа научной литературы нами предпринята попытка установления содержания данного понятия и выведения определения.

Задача, по мнению В. В. Краевского, представляет в общем виде «свернутую схему человеческой деятельности» [Краевский 2003: 90]. В концепции теории деятельности *задача* рассматривается как совокупность цели деятельности субъекта и предложенных условий [Рубинштейн 2000:

152]. Так, при решении поставленной задачи необходимо выполнить комплекс аналитических действий: определить цель, условия выполнения задачи, определить возможные пути решения (построить алгоритм действий), спрогнозировать результат. *Учебная задача* (термин В. В. Давыдова) предполагает открытие и освоение учащимися обобщенного способа действия, а также ориентирование в частных случаях при изменении условий [Давыдов 1986: 153]. Так, работа с любой учебной задачей стимулирует интеллектуальную деятельность и развивает самостоятельность мышления.

Среди учебных задач, используемых в образовательном процессе, выделим следующие виды:

— *познавательные задачи* (Т. В. Напольнова, Э. В. Криворотова, Н. В. Кузнецова и др.) как особые педагогические ситуации, построенные на противоречии и способствующие развитию исследовательской деятельности [Напольнова 1998];

— *методические задачи* (О. Е. Курлыгина), в основе которых лежит *реальная методическая ситуация*, что позволит сделать обучение более практико-ориентированным [Курлыгина 2012: 8];

— *ситуационные задачи* как способ оценки компетентности учащихся, с одной стороны (О. В. Акулова и др.), и как способ формирования самостоятельности и активности личности, ее умения ориентироваться в теории и практических (квазижизненных) ситуациях, с другой (Н. Ф. Талызина, А. А. Вербицкий и др.);

— *проектные задачи* (А. Б. Воронцов и др.) как набор исследовательских заданий, которые направлены на получение еще никогда не существовавшего в практике ребенка результата («продукта») и в ходе решения которых происходит качественное изменение группы детей [Воронцов 2010];

— *компетентностные или комплексные (интегрированные) задачи* (В. А. Болотов, М. В. Дубова, Н. А. Исаева и др.), которые рассматриваются

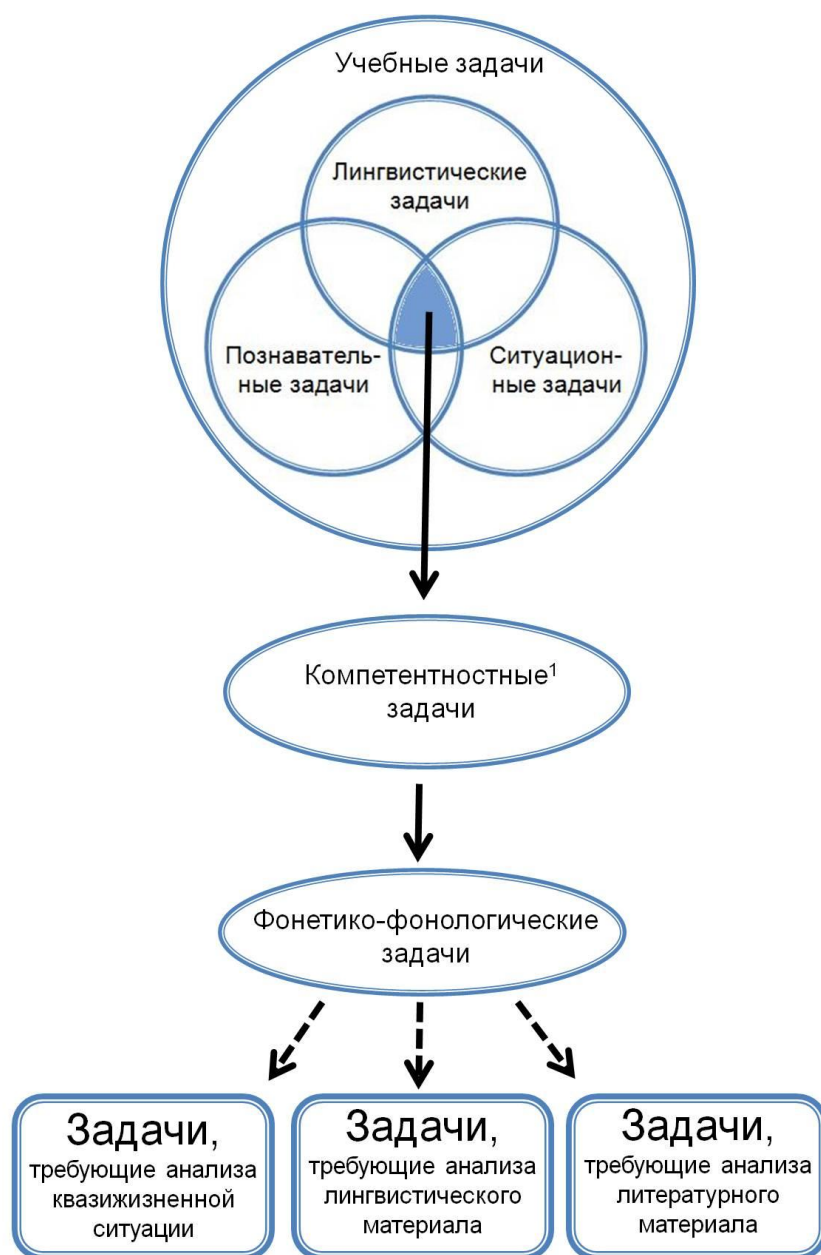
как «организация учебного материала, смоделированная в виде квазиз жизненной ситуации и призванная формировать предметные, межпредметные и ключевые компетентности учащихся» [Дубова, Малова 2011: 76].

— *предметные* (М. Ю. Демидова и др.), например, *самодостаточные лингвистические* (А. Н. Журинский), которые направлены на демонстрацию методов работы с лингвистическим материалом и выполняют обучающую функцию [Глоссарий 2015: 92], *филологические задачи* (Г. Г. Граник), которые построены на реальном текстовом материале и нацелены в том числе на достижение *понимания* результата решения, *межпредметные и практические задачи* [Глоссарий 2015, Граник 2007], которые комплексно воздействуют на развитие мышления учащихся путем включения в практическую деятельность.

Из рассмотренных нами видов учебных задач наиболее близкими к понятию *фонетико-фонологическая задача* являются понятия *познавательная задача*, *ситуационная задача*, *лингвистическая задача* и понятие *компетентностная задача* (см. рис. 1), поскольку решение фонетико-фонологических задач на уроках русского языка предполагает наличие исследовательского компонента в работе, высокого уровня самостоятельности выполнения, комплексную аналитическую работу как с жизненным (квазиз жизненным), так и с лингвистическим материалом.

Термин *познавательная задача* используется при реализации личностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов [Напольнова 1989]. При работе с познавательными задачами поиск способов решения и само решение возлагаются на учащихся, что говорит о высокой степени самостоятельности их выполнения [Криворотова 2006]. Термины *ситуационная задача* и *компетентностная задача* функционируют преимущественно в рамках компетентностного подхода [Демидова 2015]. Решение ситуационных и компетентностных задач тоже способствует

организации самостоятельной работы с опорой на метапредметные знания и умения и носит ярко выраженный практико-ориентированный характер.



¹ В разной терминологии *интегрированные, комплексные* задачи.

Рис. 1. Место фонетико-фонологических задач в системе учебных задач

Работа со всеми указанными видами задач осуществляется на предметном материале, в нашем случае, лингвистическом. О фонетических задачах как о конкретных задачах, содержащих фонетический материал, пишет С. В. Князев в контексте подготовки к олимпиаде по русскому языку [Князев 2016].

Давая определение понятию *фонетико-фонологическая задача*, будем опираться на понятие *компетентностная задача*, отражающее компетентностный подход в образовании. Ввиду отсутствия в научной литературе понятия *фонетико-фонологическая задача* на основе изученной методической и психологической литературы нами сформулировано следующее определение.

Фонетико-фонологические задачи – предметная разновидность компетентностных задач, которые предполагают организацию аналитической деятельности учащихся на основе учебного фонетического и фонологического материала, включают их в квазиз жизненные ситуации и мотивируют к нахождению решения.

Фонетико-фонологические задачи, как и другие учебные задачи, могут быть представлены для решения в виде заданий и упражнений.

Определяя соотношение понятий *задача*, *задание* и *упражнение*, заметим, что и задание и упражнение содержат формулировку с инструкцией, но в задании содержится только указание к выполнению (выполните), а в упражнении, кроме того, есть образец выполнения (выполните по образцу), который указан заранее. Задача указывает на наличие проблемности в содержании (М. Р. Львов, Т. В. Напольнова, О. Е. Курлыгина и др.) и традиционно имеет условие и сформулированный вопрос [Курлыгина 2012: 14]. Так, отражением той или иной учебной задачи на уроке может быть выполнение как задания (более сложной формы работы), так и упражнения (более простой формы).

Фонетико-фонологические задачи на уроке русского языка можно отнести к комплексным задачам, позволяющим проверить метапредметные достижения учащихся [Демидова 2015].

Из сходных по звучанию с *фонетико-фонологическими задачами* терминов можно назвать *задачи изучения фонетики*, *задачи изучения фонологии* и *фонетические задания*. Под задачами изучения фонетики и фонологии в методике (М. Т. Баранов, Р. Т. Гребенкина, М. В. Панов,

Т. Г. Рамзаева и др.) понимаются способы действия при работе с фонетическим материалом, способствующие достижению цели обучения. К фонетическим заданиям относятся задания и упражнения, содержащие фонетический материал (А. В. Текучев, Л. П. Федоренко, А. В. Хуторской и др.).

Таким образом, на основании существующих точек зрения относительно обновления содержания образования можно утверждать, что фонетико-фонологические задачи являются необходимым средством обучения, которое способствует развитию личности современного школьника. Исследования в области преподавания фонетики, а также достижения в области изучения лингвистической компетенции позволяют нам выстроить методику формирования лингвистической компетенции учащихся при решении фонетико-фонологических задач на уроках русского языка.

Выводы по первой главе

Осмысление данных анализа научных источников позволяет нам разделить мнение о том, что знания о языке являются основой интеллектуального развития учащегося и важнейшим условием формирования языковой личности.

В своем исследовании мы опирались на компетентностный, системно-деятельностный и личностно ориентированный подходы к образованию и основные принципы обучения, в разное время выделяемые Л. П. Федоренко, М.Т. Барановым, Е. А. Быстровой и др. учеными, которые определили аналитический характер методов и приемов обучения.

Под *лингвистической компетенцией* нами понимается совокупность знаний, учебно-языковых умений и навыков, обеспечивающих аналитическую работу с языковым материалом и его *осознанное* усвоение.

Сформированность лингвистической компетенции проявляется через овладение учебно-языковыми умениями опознавать языковые единицы, анализировать языковой материал, объяснять, доказывать, классифицировать, осуществлять разные виды лингвистических разборов, правильно употреблять те или иные единицы в своей речи.

С нашей точки зрения, лингвистическая компетенция включает:

- 1) способность применять лингвистические знания (основные сведения о русском языке как о *науке*, знаковой *системе*, общественном явлении, сведения о методах лингвистического анализа, понятийная база курса);
- 2) владение необходимыми умениями (опознавательными, классификационными, аналитическими);
- 3) способность к использованию полученных навыков (навыки самоанализа, самооценки, аргументации собственной позиции, рефлексии как процесса *осознания* собственной деятельности).

Кроме того, лингвистическая компетенция обеспечивает развитие познавательной культуры личности (развитие логического и аналитического мышления, памяти, воображения).

Лингвистические основы формирования лингвистической компетенции учащихся при решении фонетико-фонологических задач составляет учение о фонетической системе русского языка, основных единицах и способах сочетания этих единиц в речи

Фонетика тесно связана с другими разделами языка (морфемикой, лексикой, морфологией, синтаксисом и стилистикой), а также со смежными разделами: «Орфоэпией», «Графикой», «Орфографией». Понимание фонетического материала может предостеречь учащегося от большинства орфоэпических и орфографических ошибок.

Значимыми для нас являются исследования в области фонетики М. В. Панова и ученых-лингвистов и методистов, разработавших учебно-методический комплекс по русскому языку в системе развивающего обучения.

Содержание обучения фонетике в современной школе представлено в разном объеме: 1) формальное различие звука и буквы, 2) включение понятий «сильная и слабая позиции», «парность», а также понятия «фонема» из раздела «Фонология», раскрытие содержания и соотношения понятий «звук» – «фонема» – «буква». Мы придерживаемся второй из представленных позиций и считаем, что соотношение понятий «звук» – «фонема» – «буква» позволяет установить непосредственную связь между говорением и письмом.

Основным практическим методом формирования лингвистической компетенции учащихся традиционно является разбор (в нашем случае фонетический разбор слова). На наш взгляд, формирование лингвистической компетенции учащихся может успешно осуществляться путем решения учебных задач на материале раздела «Фонетика».

В рамках компетентностного подхода при формировании лингвистической компетенции учащихся предпочтительно говорить о компетентностных или комплексных / интегрированных задачах. Вслед за М. В. Дубовой, под компетентностной задачей мы понимаем организацию учебного материала, смоделированную в виде квазиз жизненной ситуации для формирования предметных, межпредметных компетентностей учащихся. Применительно к формированию лингвистической компетенции на материале раздела «Фонетика» (начиная с изучения минимальных единиц языка) мы будем говорить о решении фонетико-фонологических задач.

В настоящем исследовании под *фонетико-фонологическими задачами* нами понимается предметная разновидность компетентностных задач, которые предполагают организацию аналитической деятельности учащихся на основе учебного фонетического и фонологического материала, включают их в квазиз жизненные ситуации и мотивирует к нахождению решения.

ГЛАВА 2. ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ 5 КЛАССА ПРИ РЕШЕНИИ ФОНЕТИКО-ФОНОЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

2.1. Результаты анкетирования учащихся 5 класса на предмет готовности к формированию лингвистической компетенции

Формирование у учащихся лингвистической компетенции – процесс длительный, поэтому должен быть осуществлен поэтапно.

Целью проведенного нами исследования является диагностика уровня сформированности лингвистической компетенции у учащихся 5 класса на разных этапах: перед изучением раздела «Фонетика», в конце изучения и через несколько месяцев после изучения. Такая форма работы позволила проследить динамику формирования лингвистической компетенции на протяжении всего периода обучения и выявить степень усвоения материала, в том числе остаточных знаний. **Задачи** каждого из этапов определены в ходе проведения констатирующего, обучающего и контрольного исследований.

Констатирующее исследование проводилось в 2015–2016 учебном году на базе МБОУ «Гимназия №32» г. Иваново. В исследовании принимали участие 50 человек (учащиеся двух 5-х классов): 1) экспериментальный класс, обучавшийся в комплексе с разработанной нами методикой формирования лингвистической компетенции; 2) контрольный класс, изучавший раздел «Фонетика» в соответствии с традиционной методикой обучения (учебный комплекс под ред. Н. М. Шанского).

На этапе входного контроля учащиеся продемонстрировали одинаковый уровень обученности, о чем говорит статистика качества обучения за I полугодие 2015–2016 учебного года: качество обучения по русскому языку в обоих классах – 60–65%.

Данное констатирующее исследование включало в себя проведение письменного опроса учащихся, состоящего из заданий, позволяющих определить:

- готовность учащихся к формированию лингвистической компетенции;
- уровень сформированности лингвистической компетенции.

Все задания разработаны на основе материала раздела «Фонетика». В соответствии с разработанными заданиями констатирующее исследование имело два этапа работы: этап диагностики готовности учащихся к формированию лингвистической компетенции и этап диагностики уровня сформированности лингвистической компетенции учащихся перед изучением раздела «Фонетика».

Целью проведенного письменного опроса на первом этапе констатирующего исследования была диагностика готовности учащихся 5 класса к формированию лингвистической компетенции перед изучением раздела «Фонетика».

С нашей точки зрения, готовность к формированию лингвистической компетенции должна определяться наличием базовых знаний и владением базовыми умениями, приобретенными в начальной школе, так как компетенция есть способность применять знания и умения в практической деятельности. При подготовке материалов анкетирования нами ставились следующие **задачи**:

- выявить представления учащихся о понятии «Фонетика» и единицах раздела;
- определить степень владения базовым практическим умением, приобретенным в начальной школе, – умением различать звук и букву.

Целью второго этапа констатирующего исследования была диагностика уровня сформированности лингвистической компетенции учащихся 5 класса перед изучением раздела «Фонетика».

Задачи, которые мы решали на данном этапе:

- разработать критерии сформированности лингвистической компетенции учащихся;
- установить уровни сформированности лингвистической компетенции учащихся;
- дать описание уровней сформированности лингвистической компетенции учащихся;
- провести анализ письменных работ учащихся и представить технологию исследования;
- сопоставить данные письменных опросов каждого из классов, выявить особенности ответов;
- установить уровни сформированности лингвистической компетенции учащихся для контрольного и экспериментального классов перед изучением раздела «Фонетика».

Первая часть письменного опроса включала задание на продолжение предложений и задание на заполнение пропусков в перфорированном тексте. При выполнении заданий важным этапом работы учителя было создание мотивации: учащимся было сказано, что работа не оценивается, но их серьезный подход к выполнению заданий приветствуется, так как честная работа позволяет увидеть личностный рост в процессе обучения.

Для решения поставленных задач нами были разработаны вопросы-задания для письменного опроса.

Задание 1. Продолжите высказывания.

1. Я думаю, что фонетика – это...

2. Если самый младший член семьи «Морфемика» – это морфема, то самый младший член семьи «Фонетика» – это...

Данное задание позволяет выявить представления учащихся о понятии «Фонетика» и единицах раздела. При этом учитывается набор сем, используемых при формулировке определения, а также спектр ассоциативных рядов, возникающий при определении языковых единиц.

На рисунке 1 показано, что 62 % учащихся используют в формулировке собственного определения фонетики значимые семы, которые относятся к определению понятия в науке. Важно отметить тот факт, что определение фонетики как раздела науки формулируют 24 % опрошенных, а определение фонетики как раздела языка не формулирует никто (0%). 18 % пятиклассников затруднились дать определение понятия.

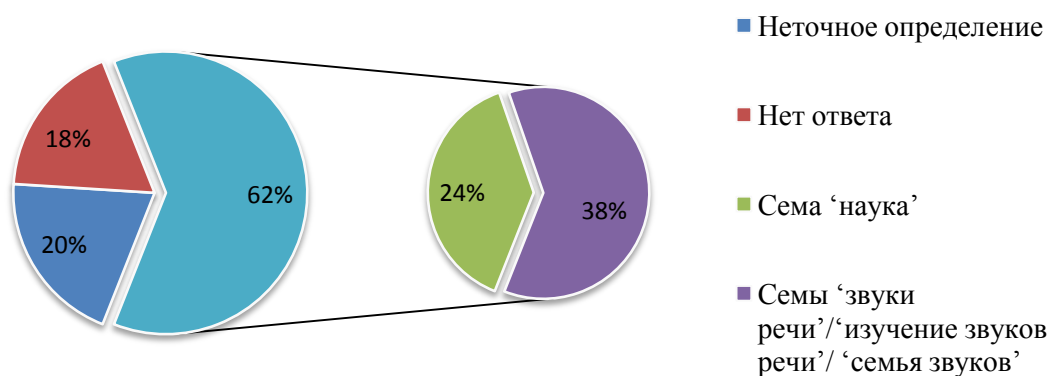


Рис.1. Диагностика представлений о понятии «Фонетика»

Рассмотрим результаты ответов на вторую часть задания, где учащимся нужно было указать единицы раздела «Фонетика».

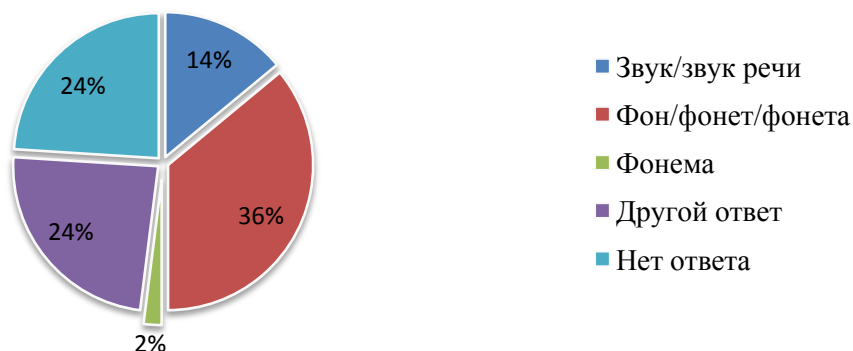


Рис.2. Диагностика представлений учащихся 5 класса о единицах раздела «Фонетика»

На рисунке 2 видно, что к началу изучения раздела «Фонетика» лишь 14 % учащихся имеют представление о единицах раздела. Отсутствие знаний в этой области способствовало «словотворчеству», основанному на логическом мышлении испытуемых. Среди «фонетико-ориентированных» названий единиц, кроме звуков речи, учащиеся называли «фон», «фонет» или

«фонета». Один из испытуемых образовал слово «фонема», не подозревая о существовании данного термина.

Задание 2. Заполните пропуски, используя слова «буква» и «звук».

В слове «ПОЕЗД» шесть _____ и пять _____. На конце слова слышится _____ «Т». Чтобы мы могли произнести _____ «Д» и не ошибиться при написании, необходимо поставить слово, например, в форму множественного числа. В этом случае можно с уверенностью написать _____ «Д».

Данное задание представляет собой перфорированный текст и позволяет диагностировать у учащихся степень сформированности умения различать звук и букву, приобретенного в начальной школе. Для проверки данного задания нами используется следующая шкала степени сформированности умения (в соответствии с 5 пропусками):

- полное различие звука и буквы (верное заполнение всех пропусков);
- частичное неразличение звука и буквы (1–2 ошибки в заполнении пропусков);
- полное неразличение звука и буквы (3 и более ошибок в заполнении пропусков).

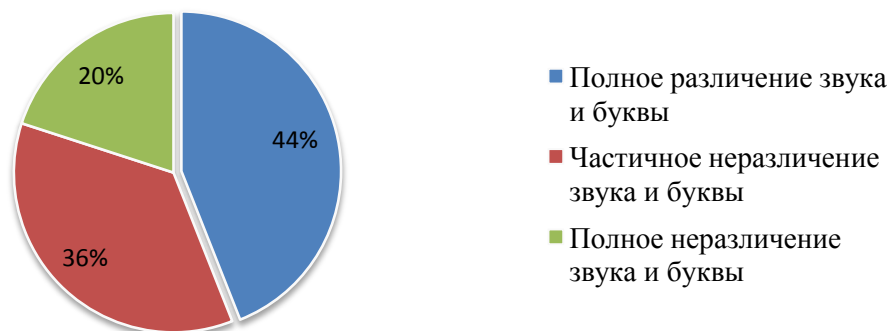


Рис.3. Диагностика степени владения умением различать звук и букву

На рисунке 3 видно, что полное различие звука и буквы продемонстрировали 44 % учащихся, частичное неразличение – 36 %, полное неразличение – 20 %.

В результате письменного опроса на первом этапе констатирующего исследования и собственных педагогических наблюдений мы убедились в том, что учащиеся готовы к формированию лингвистической компетенции на материале раздела «Фонетика» в неодинаковой степени: 62 % учащихся используют в формулировке собственного определения фонетики значимые семы, которые относятся к определению понятия в науке; лишь 14 % учащихся имеют представление о единицах раздела «Фонетика», 38 % опрошенных пытаются самостоятельно подобрать фонетико-ориентированные названия единиц; 44 % учеников демонстрируют полное различение звука и буквы.

При проведении каждого из последующих этапов исследования (обучающего, контрольного экспериментов) следует обращать внимание именно на уровень базовых знаний и умений, так как с опорой на них осуществляется формирование лингвистической компетенции.

2.2. Критерии и уровни сформированности лингвистической компетенции учащихся

На этапе констатирующего исследования нами определены **критерии сформированности лингвистической компетенции** (критерий 1 – количественный, критерии 2, 3, 4 – качественные):

1. наличие у учащихся лингвистической базы (теоретических знаний и базовых умений по разделу «Фонетика») [ФГОС ООО];
2. способность к аргументации, в том числе лингвистической (объяснение явлений с точки зрения лингвистики);

3. способность к установлению причинно-следственных связей как возможный переход к осмыслению системы языка;
4. способность к творческому переосмыслению лингвистического материала.

Обратимся к обоснованию выбора данных критериев.

Наличие лингвистической базы предполагает владение учащимися совокупностью знаний и умений, необходимых к моменту изучения того или иного раздела языка. Содержание понятия «лингвистическая база» определяется «Примерной программой по учебным предметам. Русский язык», рекомендованной для обучения учащихся [Примерные программы 2011: 15]:

Раскроем содержание, обеспечивающее овладение языковой и лингвистической (языковедческой) компетенциями – из раздела 6 «Фонетика и орфоэпия» и раздела 7 «Графика»:

Раздел 6:

1. Фонетика как раздел лингвистики. Звук как единица языка. Система гласных звуков. Система согласных звуков. Изменение звуков в речевом потоке. Элементы фонетической транскрипции. Слог. Ударение. Основные выразительные средства фонетики.

2. Осознание смысловозначительной функции звука в слове. Различение ударных и безударных гласных звуков, звонких и глухих, твердых и мягких согласных. Объяснение с помощью элементов транскрипции особенностей произношения и написания слов. Проведение фонетического разбора слов. Применение фонетико-орфоэпических знаний и умений в собственной речевой практике. Наблюдение за использованием выразительных средств фонетики в художественной речи.

Раздел 7:

1. Соотношение звука и буквы.

2. Сопоставление звукового и буквенного состава слова. Овладение звуковым и буквенным анализом слова.

Под *отсутствием лингвистической базы* подразумевается полное отсутствие знаний и умений, которыми должен владеть учащийся на данный момент, что бывает крайне редко, так как такие учащиеся обычно не преодолевают порог успеваемости и не переходят в другой класс или имеют по предмету отметку «неудовлетворительно». Противопоставление

«наличие/отсутствие» дает возможность считать *наличие лингвистической базы* критерием (средством оценки).

Рассмотрение нами *наличия лингвистической базы* как первого и основополагающего критерия обусловлено следующей причиной: имеющиеся *базовые знания и умения* пятиклассников являются опорой, «фундаментом», на котором осуществляется работа со способами действия; без лингвистической базы формирование лингвистической компетенции невозможно. Таким образом, данный критерий является своеобразным показателем сформированности лингвистической компетенции в целом (соблюдение остальных критериев при отсутствии лингвистической базы не дает возможности говорить о сформированности лингвистической компетенции на каком-либо уровне).

Способность к *аргументации* собственного мнения (Н. А. Ипполитова и др.) представляет собой сложную алгоритмизированную мыслительную работу, которая требует от учащихся осмысления ситуации, воспроизведения необходимых имеющихся знаний, сопоставления фактов, установления причинно-следственных связей, составления доказательной базы и формулирования вывода. Способность к *лингвистической аргументации* представляет собой готовность осуществлять данную аналитическую деятельность на лингвистическом материале путем оперирования фактами языка.

Способность к *установлению причинно-следственных связей* (Г. Г. Граник, П. С. Жедек и др.) включает выполнение учащимися ряда логических операций по соотношению данных, выделение закономерностей соотношения данных и, как следствие, усвоение алгоритмов связи элементов, что помогает осмыслить те или иные факты в *системе*, ведет к осмыслению системы языка (умению объяснить / частично объяснить системные связи в языке).

Способность к *творческому переосмыслению лингвистического материала* (И. М. Подгаецкая, И. И. Постникова, Н. Ф. Талызина и др.)

заключается в готовности учащихся осмыслить имеющийся лингвистический материал, представленный в творческой форме, либо найти решение поставленных задач и/или представить лингвистический материал в творческой форме при сохранении системных связей элементов.

Таким образом, мы можем выделить четыре уровня сформированности лингвистической компетенции:

- 1) базовый уровень (наличие лингвистической базы);
- 2) продвинутый уровень (соблюдение любых двух критериев, включая наличие лингвистической базы);
- 3) повышенный уровень (соблюдение любых трех критериев, включая первый: наличие лингвистической базы);
- 4) высокий уровень (соблюдение всех критериев).

Обратимся к описанию уровней лингвистической компетенции учащихся.

Базовый уровень сформированности лингвистической компетенции характеризуется тем, что учащийся:

- владеет имеющимися теоретическими знаниями, умениями и навыками,

но:

- испытывает трудности при доказательстве своей позиции: приводит неточные аргументы (не на лингвистическом материале) или не приводит вообще;

- не видит логической связи между элементами и, следовательно, не видит системных связей;

- по необходимости и без нее пытается проявить творческий подход при ответе на вопрос, не основываясь на лингвистических данных, или не проявляет творческого подхода вообще.

Продвинутый уровень сформированности лингвистической компетенции характеризуется тем, что учащийся:

– владеет имеющимися теоретическими знаниями, умениями и навыками,

и:

– способен доказать свою позицию: приводит аргументы, основываясь на лингвистическом материале, но не видит логической связи между элементами, системных связей, пытается проявить творческий подход при ответе на вопрос без опоры на лингвистические данные или не проявляет творческого подхода вообще,

или:

– видит логическую связь между элементами системы, но не может ее обстоятельно доказать (приводит неточные аргументы или не приводит вообще), при творческом подходе не опирается на лингвистические данные или не проявляет творческого подхода вообще,

или:

– пытается проявить творческий подход при ответе на вопрос, основываясь на лингвистических данных, но испытывает трудности при доказательстве своей позиции (осуществляет аргументацию без опоры на лингвистический материал или не осуществляет вообще), не видит логической связи между элементами и системных связей.

Повышенный уровень сформированности лингвистической компетенции характеризуется тем, что учащийся:

– владеет имеющимися теоретическими знаниями, умениями и навыками,

и:

– способен доказать свою позицию: приводит аргументы, основываясь на лингвистическом материале, видит логическую связь между элементами, системные связи, пытается проявить творческий подход при ответе на вопрос, но без опоры на лингвистические данные или не проявляет творческого подхода вообще,

или:

– пытается проявить творческий подход при ответе на вопрос, основываясь на лингвистических данных, видит логическую связь между элементами системы, но не может ее обстоятельно доказать (приводит неточные аргументы или не приводит аргументов вообще),

или:

– пытается проявить творческий подход при ответе на вопрос, основываясь на лингвистических данных, способен доказать свою позицию: приводит аргументы, основываясь на лингвистическом материале, но не видит логической связи между элементами и, следовательно, не видит системных связей.

Высокий уровень сформированности лингвистической компетенции характеризуется тем, что учащийся:

- владеет имеющимися теоретическими знаниями, умениями и навыками;
- способен доказать свою позицию: приводит аргументы, основываясь на лингвистическом материале;
- видит логическую связь между элементами, системные связи;
- пытается проявить творческий подход при ответе на вопрос, основываясь на лингвистических данных.

Значимость установленных критериев и уровней сформированности лингвистической компетенции в их универсальности. Хотя мы разработали описание уровней для оценки сформированности лингвистической компетенции школьников на материале раздела «Фонетика», данная дифференциация уровней может быть использована в диагностических целях на любом этапе изучения того или иного лингвистического материала в любом классе, независимо от возраста и успеваемости учащихся.

Разработка критериев позволила нам определить четыре уровня сформированности лингвистической компетенции (базовый, продвинутый,

повышенный и высокий) и составить описание каждого из уровней. Это позволило нам перейти к решению следующей задачи данного констатирующего исследования – проведение анализа письменных работ учащихся и представление технологии исследования.

2.3. Технология исследования материалов письменного опроса учащихся

Исследование по диагностике уровня сформированности лингвистической компетенции на втором этапе констатирующего исследования состояло в анализе ученических письменных работ с развернутыми ответами к заданиям развивающего характера, разработанным по материалам раздела «Фонетика».

При проведении констатирующего исследования учащимся был выдан единый бланк с четырьмя заданиями, выполнение которых преследовало две цели: провести диагностику готовности к формированию лингвистической компетенции (задания 1, 2), провести диагностику уровня сформированности лингвистической компетенции учащихся (задания 1, 2, 3, 4). При этом анализ ответов пятиклассников на задания 1,2 осуществлялся нами с двух позиций: данные задания рассматривались как задания, позволяющие диагностировать готовность учащихся к формированию лингвистической компетенции (см. п. 2.1. настоящей главы), и как задания, позволяющие диагностировать базовый уровень сформированности лингвистической компетенции.

Таким образом, правильный, развернутый, грамотно построенный ответ на каждый вопрос гарантировал соблюдение соответствующего критерия сформированности лингвистической компетенции, а количество соблюденных критериев позволило определить уровень сформированности на этапе до начала изучения раздела «Фонетика».

Подобные бланки с четырьмя заданиями были разработаны и для этапов контрольного эксперимента (для диагностики уровня сформированности лингвистической компетенции непосредственно после изучения раздела «Фонетика» и через несколько месяцев после изучения).

Содержательная часть анкет каждого из этапов диагностики имеет творческую форму, что способствует повышению интереса к работе и снижению уровня напряжения при выполнении заданий опроса. Нами использовались вариативные задания:

- задания на продолжение высказывания;
- задания на заполнение пропусков в перфорированном тексте;
- задания с развернутым ответом (выбор варианта и аргументированное объяснение своей позиции);
- задания на переконструирование «сказочной» речи в научную и, наоборот, имеющие лингвистический подтекст.

Перед выполнением заданий опроса с учащимися была проведена беседа, необходимая для психологического настроя, было рекомендовано относиться к выполнению заданий сознательно, не списывать друг у друга, так как ответы зависят от личного видения ситуации, работать со своей скоростью, пытаться показать свой потенциал путем собственных развернутых объяснений. Во времени учащиеся ограничивались лишь рамками урока, потому что опросы экспериментального и контрольного класса проводились на классном часе. Основная часть пятиклассников справилась с данной работой за 10–15 минут. В результате мы получили достаточный материал для анализа, позволяющий установить уровень сформированности лингвистической компетенции учащихся каждого из классов.

Разработанный бланк с заданиями для проведения констатирующего исследования выглядел следующим образом:

Ф.И.О., класс:

1. Продолжите высказывания.

Я думаю, что фонетика – это...

Если самый младший член семьи «Морфемика» – это морфема, то самый младший член семьи «Фонетика» – это...

2. Заполните пропуски, используя слова «буква» и «звук».

В слове «ПОЕЗД» шесть _____ и пять _____. На конце слова слышится _____ «Т». Чтобы мы могли произнести _____ «Д» и не ошибиться при написании, необходимо поставить слово, например, в форму множественного числа. В этом случае можно с уверенностью написать _____ «Д».

3. Если бы Вам пришлось строить дом «Система языка», то какую бы из семей («Стилистика», «Синтаксис», «Морфология», «Лексика», «Словообразование», «Морфемика», «Фонетика») Вы бы поселили на 1 этаже? Почему?

4. Прочитайте внимательно фрагмент сказки.

Жили-были братья «Д» и «Т», которые очень любили меняться местами. Однажды встретили они двух друзей «К» и «О» и стали с ними играть в чехарду. Встал брат «Д» после «К» и «О», и получилось «КОД», потом то же самое сделал и брат «Т» - и получилось «КОТ». Но решил «Д» спрятаться на конце слова и сделался таким тихим, что никто не смог отличить его от брата, ведь теперь слышалось всегда «КОТ».

Что бы Вы посоветовали сделать «К» и «О», чтобы отличить братьев?

Может ли в этом помочь друг «Ы»? Если может, то как?

Раскроем методику анализа ученических работ, определим специфику разработанных заданий и определим уровень сформированности на примере анкеты ученицы из экспериментального класса Арины Р. (авторская орфография сохранена – прим. Д.К.).

1. Продолжите высказывания.

Я думаю, что фонетика – это... **звук в системе языка.**

Если самый младший член семьи «Морфемика» – это морфема, то самый младший член семьи «Фонетика» – это... **фонета.**

2. Заполните пропуски, используя слова «буква» и «звук».

В слове «ПОЕЗД» шесть **звуков** и пять **букв**. На конце слова слышится **звук** «Т». Чтобы мы могли произнести **звук** «Д» и не ошибиться при написании, необходимо поставить слово, например, в форму множественного числа. В этом случае можно с уверенностью написать **букву** «Д».

3. Если бы Вам пришлось строить дом «Система языка», то какую бы из семей («Стилистика», «Синтаксис», «Морфология», «Лексика»,

«Словообразование», «Морфемика», «Фонетика») Вы бы поселили на 1 этаже? Почему?

«Фонетику» по той причине, что первое имеющееся в языке это звуки т.е. «Фонетика».

4. Прочитайте внимательно фрагмент сказки.

Жили-были братья «Д» и «Т», которые очень любили меняться местами. Однажды встретили они двух друзей «К» и «О» и стали с ними играть в чехарду. Встал брат «Д» после «К» и «О», и получилось «КОД», потом то же самое сделал и брат «Т» - и получилось «КОТ». Но решил «Д» спрятаться на конце слова и сделался таким тихим, что никто не смог отличить его от брата, ведь теперь слышалось всегда «КОТ».

Что бы Вы посоветовали сделать «К» и «О», чтобы отличить братьев?
Поставить в конце слова гласную или поставить в уменьш.ласкательно.

Может ли в этом помочь друг «Ы»? Если может, то как? Да, можно поставить [ы] в конце.

Учащаяся ответила на все вопросы, представленные в бланке, что говорит об общей заинтересованности заданиями.

Рассмотрим ответы на задание 1, которое было ориентировано преимущественно на определение имеющихся у учащегося знаний по разделу «Фонетика».

При выполнении данного задания девочка демонстрирует осведомленность в фонетических понятиях, но не дает их точного определения.

Я думаю, фонетика – это звук в системе языка.

В определении учащаяся использует семы 'звук', 'система', но сочетает их неправильно и допускает фактическую ошибку. Из беседы с ребенком по пояснению ответов стало ясно, что девочка совместила в одной фразе две отдельных мысли: «фонетика – это раздел в системе языка» и «фонетика изучает звуки». В итоге определение дано неверно, но продемонстрировано представление о содержании раздела «Фонетика».

*Если самый младший член семьи «Морфемика» – это морфема, то самый младший член семьи «Фонетика» – это **Фонета**.*

Творческая формулировка данного предложения скрывает задание на определение единиц разделов: морфемика – морфема, фонетика – звук речи. Незнание единиц раздела «Фонетика» может привести к попытке образовать слово по аналогии, это и делает учащаяся. Она использует словообразовательную модель: основа сущ. + суф.-ик- → сущ. ‘предмет по производящей основе’. Таким образом и возникает несуществующее понятие «фонета». В итоге единица фонетики названа неправильно, но продемонстрировано умение видеть *логические связи* в предложении, хоть и на словообразовательном уровне.

Обратимся к ответу на задание 2.

В слове «ПОЕЗД» шесть звуков и пять букв. На конце слова слышится звук «Т». Чтобы мы могли произнести звук «Д» и не ошибиться при написании, необходимо поставить слово, например, в форму множественного числа. В этом случае можно с уверенностью написать букву «Д».

Выполнение задания на определение уровня фонетического умения различать звук и букву требует от учащегося, во-первых, правильно определить количество звуков и букв в слове и, во-вторых, определить по контексту, где нужно вставить слово «звук», а где – слово «буква». Правильное определение количества звуков и букв в слове «поезд» должно быть сопряжено со знанием ребенком позиции, при которой буква *Е* дает два звука – позиции после гласной. Кроме того, учащемуся следует обратить внимание на сочетаемость слов: существительное «звук» сочетается с глаголами «слышаться», «произнести», существительное «буква» сочетается с глаголом «написать». Этими знаниями и воспользовалась девочка, поэтому мы получили следующие результаты: правильных заполнений – 5 из 5. По установленной нами шкале сформированности указанного умения (п. 2.1 настоящей главы) мы можем определить, что при выполнении данного задания учащаяся продемонстрировала полное различение звука и буквы.

Таким образом, мы узнали, что учащаяся имеет общее представление о базовых понятиях раздела «Фонетика» (знает о звуках, о «звуках в системе

языка», о позициях, в которых буквы *Е, Ё, Ю, Я* дают два звука) , владеет умением различать звук и букву, а также опосредованно проявляет умение выстраивать *логические связи*, что проявляется в использовании словообразовательной модели и сочетаемостных свойств слов «звук» и «буква».

Обратимся к ответу на задание 3.

Если бы Вам пришлось строить дом «Система языка», то какую бы из семей («Стилистика», «Синтаксис», «Морфология», «Лексика», «Словообразование», «Морфемика», «Фонетика») Вы бы поселили на 1 этаже? Почему?

«Фонетику» по той причине, что первое имеющееся в языке это звуки т.е. «Фонетика».

Данное задание также имеет творческую форму и позволяет увидеть представление учащегося о месте раздела «Фонетика» в системе языка и умение аргументировать собственное мнение, в том числе с опорой на знания о языке. Рассмотрим лингвистическое содержание текста предложенного задания: дом «Система языка» предполагает видение учащимся языка как системы, а «семьи», населяющие этот дом, – разделы языка; одну из семей необходимо «поместить на первый этаж» и сказать почему – воспользоваться принципом значимости одного раздела для существования остальных разделов и объяснить свой выбор. В результате учащийся должен провести небольшую аналитическую работу с лингвистическим материалом, совершить несколько *логических операций*, *систематизировать* данные и изложить получившиеся результаты, аргументируя собственное мнение.

Результатом такой работы оказывается выбор учащейся раздела «Фонетика». Девочка аргументирует причину своего ответа следующим образом: *«...первое имеющееся в языке это звуки т.е. “Фонетика”»*. Учащаяся понимает, что звуки – это единицы языка, которые являются «строительным материалом» для образования других, более сложных единиц (слов, морфем, слов и т.д.), но при этом допускает ту же фактическую ошибку: «звуки т.е. “Фонетика”».

Несмотря на данную ошибку, следует признать, что учащаяся *аргументирует собственное мнение с опорой на собственные знания о языке*, пусть и неточные. Кроме того, учащаяся демонстрирует видение иерархии единиц языка и говорит о первостепенности звуков среди других единиц, то есть демонстрирует *системное представление о разделах языка*.

Рассмотрим ответы на задание 4.

Жили-были братья «Д» и «Т», которые очень любили меняться местами. Однажды встретили они двух друзей «К» и «О» и стали с ними играть в чехарду. Встал брат «Д» после «К» и «О», и получилось «КОД», потом то же самое сделал и брат «Т» - и получилось «КОТ». Но решил «Д» спрятаться на конце слова и сделался таким тихим, что никто не смог отличить его от брата, ведь теперь слышалось всегда «КОТ».

Что бы Вы посоветовали сделать «К» и «О», чтобы отличить братьев? Поставить в конце слова гласную или поставить в уменьш.ласкательно.

Может ли в этом помочь друг «Ы»? Если может, то как? Да, можно поставить [ы] в конце.

Данное задание является комплексным, т.к. активизирует у учащегося *образное, логическое и аналитическое мышление*, позволяет выявить способность к *аргументации с опорой на лингвистическую базу*. Чтобы справиться с заданием, ребенок должен переконструировать «сказочную» речь в научную, понять суть ситуации, и, воспользовавшись собственной лингвистической базой, дать ответ, желательно в соответствии с тем же стилем, в котором изложена ситуация, проявить фантазию, то есть творчески переосмыслить материал.

Анализ учащимся фрагмента лингвистической сказки предполагает, что учащийся должен увидеть, что слова «кот» и «код» имеют одинаковое произношение, но разное написание, осознать, что конечные согласные находятся в слабой позиции и требуют подбора проверочного слова, то есть постановки в сильную позицию, показать, как можно создать эту сильную позицию при помощи изменения слова.

Прежде всего необходимо проанализировать лингвистическое содержание разработанного сказочного фрагмента. Это важно, ведь

лингвистический анализ при выполнении данного задания должен самостоятельно осуществлять каждый учащийся. Чем большее понимание он демонстрирует при анализе фрагмента лингвистической сказки, тем более четкий и осмысленный ответ он может дать.

Идея разработанной сказки имеет фонологический подтекст – показать тождество и различие согласных фонем, представленных звуками сильных и слабых позициях, а также буквами, то есть показать процесс возникновения орфограммы в слове и причины трудностей при написании.

Сформулированные после сказки вопросы имеют фонетический подтекст с выходом в орфографию. Учащийся должен понять, почему возникает орфограмма и как не допустить в ней ошибку.

Обратимся к анализу сказочного фрагмента. С научной точки зрения, братья «Д» и «Т», «которые очень любили меняться местами» – это отдельные сегменты, которые не тождественны по содержанию (фонемному составу), так как являются парными по глухости звонкости, но в разных лингвистических ситуациях могут быть тождественны и не тождественны по форме (звучанию/написанию). Сегменты «Д» и «Т» могут быть представлены в словах в разных формах: в качестве букв «д» и «т», в качестве звуков [д] и [т], в качестве фонем <д> и <т>. Данные сегменты тождественны по форме, если представлены слабыми позициями звуков, так как произносятся одинаково, например, на конце слова в словах «код» и «кот». Таким образом, возникает орфограмма. Чтобы избежать орфографической ошибки, нужно поставить звуки, которыми представлены сегменты, в сильную позицию (позицию различения), например, перед гласной, тогда сегменты окажутся не тождественными по форме.

Ситуация, при которой «Д» и «Т» встали после друзей «К» и «О», есть составление фонемного облика <код> и <кот>, отраженного в написании слов «код» и «кот». Решение «Д» «спрятаться на конце слова» и сделаться «таким тихим, что никто не мог отличить его от брата» – это произнесение

[кóт] и [кóт], которое позволяет обозначить слабую позицию для произнесенных звуков [д] и [т] – позицию неразличения (на конце слова).

В данном случае возникает проблема, которую учащийся должен решить, опираясь на собственные знания и умения. Вопрос «Что бы Вы посоветовали сделать «К» и «О», чтобы отличить братьев?» есть предложение учащемуся рассказать о путях выхода из этой лингвистической ситуации. Второй вопрос «Может ли в этом помочь друг «Ы»? Если может, то как?» – это проверка того, может ли учащийся применить конкретное решение представленной проблемы на практике.

Обратим внимание на анализ творческой составляющей ответа. Способность к творческому переосмыслению – процесс двусторонний: способность понимать сказочную речь (видеть в ней лингвистический материал) и производить сказочную речь (излагать лингвистический материал в творческой форме). Верный, с лингвистической точки зрения, ответ на поставленные в задании 4 вопросы в целом говорит о способности учащегося к творческому переосмыслению лингвистического материала, но в одностороннем порядке. Вторая часть – творческое изложение ответа. Творчески ориентированным ответ считается в том случае, если ребенок при формулировке мысли «откликается» на лингвистическую игру, входит в пространство сказки и дает творческие формулировки, например: «позвать друга/гласную», «проверить братьев», «принять помощь».

Рассмотрим ответы, которые дала учащаяся.

Что бы Вы посоветовали сделать «К» и «О», чтобы отличить братьев?

Поставить в конце слова гласную или поставить в уменьш.ласкательно.

Может ли в этом помочь друг «Ы»? Если может, то как? Да, можно поставить [ы] в конце.

Пятиклассница демонстрирует понимание лингвистического материала и предлагает два пути решения проблемы, изложенной в сказке: «Поставить в конце слова гласную или поставить в уменьш.ласкательно», то есть образовать пары слов «коты» – «коды» или «котик» – «кодик». При этом

девочка допускает грамматическую ошибку, связанную с нарушением сочетаемости («поставить в уменьш.ласкательно» вместо «поставить в уменьшительно-ласкательную форму»), имеет место быть фактическая неточность. Понимание фрагмента лингвистической сказки учащаяся демонстрирует и при ответе на вторую часть задания: «Да, можно поставить [ы] в конце».

При всей проделанной аналитической работе ответ на данный вопрос мы не можем назвать творчески ориентированным. Учащаяся видит лингвистическую составляющую (слова, звуки, буквы) и прямо об этом говорит, не пытаясь дать творческую формулировку.

Таким образом, сделаем вывод о соблюдении определенных нами критериев и установим уровень сформированности лингвистической компетенции данной учащейся.

Критерий 1 соблюден, так как учащаяся имеет общее представление о базовых понятиях раздела «Фонетика» (знает о звуках, о «звуках в системе языка», о позициях, в которых буквы *Е, Ё, Ю, Я* дают два звука) (задание 1, 2), владеет умением различать звук и букву (задание 2), признает значимость фонетики среди других разделов языка (задание 3), знает сильные позиции для согласных звуков, видит лингвистическую составляющую в сказочном тексте (задание 4). При этом девочка испытывает трудности, которые связаны с недостаточным знанием фактического материала (задание 1), что проявляется в речевой неточности формулировок, частичном нарушении логических связей (задание 3), нарушении грамматической сочетаемости (задание 4).

Критерий 2 в целом соблюден, так как учащаяся приводит доказательства собственного мнения с опорой на лингвистические знания (задания 3, 4), но наличие фактических ошибок делает аргументацию не в полной мере доказательной (задание 3).

Критерий 3 также соблюден. Учащаяся демонстрирует умение видеть логические связи в предложении, но на словообразовательном уровне

(задание 1), использует их при выявлении сочетаемостных свойств слов «звук» и «буква» (задание 2), систематизирует представление об иерархии разделов языка (задание 3), анализирует причинно-следственные связи возникновения орфограммы в слове и демонстрирует понимание способов избегания ошибки (задание 4). Частичное нарушение логических связей в ответах связано с наличием фактических ошибок.

Критерий 4 не соблюден, так как творческое переосмысление лингвистического материала осуществлено в одностороннем порядке: учащаяся увидела лингвистическую составляющую в предложенном фрагменте, но не представила свой ответ в творческой форме.

Полученные данные о соблюдении критериев сформированности лингвистической компетенции для учащейся экспериментального класса Арины Р. представлены в таблице 1.

Таблица 1

Соблюдение критериев сформированности лингвистической компетенции (для Арины Р.)

Название критерия	Соблюдение критерия
<i>Критерий 1.</i> Наличие лингвистической базы (теоретических знаний и базовых умений по разделу «Фонетика»).	✓
<i>Критерий 2.</i> Способность к аргументации, в том числе лингвистической (объяснение явлений с точки зрения лингвистики).	✓
<i>Критерий 3.</i> Способность к установлению причинно-следственных связей, к системному осмыслению фактов языка.	✓
<i>Критерий 4.</i> Способность к творческому переосмыслению лингвистического материала.	✗

На основании данных таблицы 1 можем делать вывод о том, что учащаяся имеет *повышенный уровень* сформированности лингвистической компетенции. Используемая технология определения уровня была применена и к остальным работам испытуемых каждого класса.

2.4. Результаты констатирующего исследования

Обратимся к результатам анализа остальных работ учащихся и определим уровень сформированности лингвистической компетенции для каждого учащегося из исследуемых классов на этапе перед изучением раздела «Фонетика».

В задачи анализа материалов письменного опроса экспериментального и контрольного классов входило:

1. Сравнить представления учащихся каждого класса о понятии «Фонетика», выделить особенности представления.
2. Сравнить представления учащихся каждого класса о единицах раздела, выделить особенности представления.
3. Сравнить степень сформированности приобретенного в начальной школе умения различать звук и букву учащихся каждого класса.
4. Сравнить, насколько учащиеся каждого класса осознают место раздела «Фонетика» в системе языка.
5. Сравнить данные о наличии/отсутствии лингвистически правильной аргументации своего мнения учащимися каждого класса, выделить особенности.
6. Сравнить данные о наличии/отсутствии в аргументации творческого компонента с лингвистическим подтекстом, выделить особенности аргументации.

На основе материалов опроса экспериментального и контрольного классов были составлены диагностические сравнительные таблицы сформированности лингвистической компетенции по разделу «Фонетика».

Представления учащихся о понятии «Фонетика»

Варианты ответа	Количество учеников			
	Экспериментальный класс		Контрольный класс	
	Абс. ч.	%	Абс.ч.	%
Определение понятия «Фонетика», содержащее фонетические семы, в том числе:	9	36,0	22	88,0
– сему 'наука'	5	20,0	7	28,0
– семы 'звуки речи'/'изучение звуков речи'/'семья звуков'	4	16,0	15	60,0
Неточное определение	7	28,0	3	12,0
Нет ответа	9	36,0	0	0,0
Итого	25	100,0	25	100,0

Данные таблицы 2 показывают, что 88 % учащихся контрольного класса используют в формулировке определения значимые фонетические семы. Показатели экспериментальной группы более низкие: почти 64 % учащихся экспериментального класса готовы дать определение понятия, однако указанные семы присутствуют в ответах лишь 36% учащихся. Важно отметить тот факт, что как раздел науки фонетику рассматривает каждый четвертый учащийся (28% и 20%), а как раздел языка – никто (0 %).

Определения понятия «Фонетика», данные учащимися экспериментального класса, содержат фактические ошибки, основанные на незнании материала. Так, по мнению учащихся, фонетика изучает *«разбор слова/фонетический разбор»*, *«произношение слов»*, *«слово, которое проверяет словообразование»*, *«строение слова»*. Данные ошибки говорят о смешении функций разделов языка (фонетика – орфоэпия, фонетика – словообразование, фонетика – морфемика), а также смешении понятий (фонетика и слово, фонетика и фонетический разбор).

Таким образом, к началу изучения раздела «Фонетика» контрольный класс демонстрирует более высокий уровень способности формулировать определение и воспринимать теоретическую информацию.

Таблица 3

Представления учащихся о единицах раздела «Фонетика»

Варианты ответа	Количество учеников			
	Экспериментальный класс		Контрольный класс	
	Абс. ч.	%	Абс.ч.	%
Звук/звук речи	3	12,0	4	16,0
Фон/фонет/фонета	11	44,0	7	28,0
Фонема	0	0,0	1	4,0
Другой ответ	5	20,0	7	28,0
Нет ответа	6	24,0	6	24,0
Итого	25	100,0	25	100,0

Из таблицы 3 видно, что данные экспериментального класса, в отличие от данных контрольного класса, включают большее количество вариантов единиц, связанных с разделом (56 % и 48 % соответственно).

Испытуемые привели в пример единицы других разделов языка и другие понятия раздела, среди которых: «фонетический разбор», «стилистика», «член предложения», «часть речи» – у экспериментального класса; «синтаксис», «разбор слова», «прямая речь» – у контрольного класса. При этом ассоциативные ряды альтернативных названий единиц учащихся экспериментального класса имеют также большую фонетическую направленность (например, «фонетический разбор»).

Таким образом, общая способность дать определение единиц раздела «Фонетика» в обоих классах находится приблизительно на одном уровне с незначительным преимуществом показателей экспериментального класса.

Таблица 4

Степень сформированности умения различать звук и букву

Варианты ответа	Количество учеников			
	Экспериментальный класс		Контрольный класс	
	Абс. ч.	%	Абс.ч.	%
Полное различение звука и буквы	13	52,0	9	36,0
Частичное неразличение звука и буквы: ошибки «слышится буква» и/или «произнести букву»	7	28,0	11	44,0
Полное неразличение звука и буквы: ошибки «слышится буква» и/или «произнести букву», «написать звук»	5	20,0	5	20,0
Итого	25	100,0	25	100,0

На основании данных таблицы 4 можно сделать вывод о том, что к началу изучения раздела степень сформированности умения различать звук и букву в экспериментальном классе выше: полное различение звука и буквы продемонстрировало чуть более половины испытуемых (52%), в то время как в контрольной группе данным умением обладает в полной степени лишь треть (36%).

Таблица 5

Представления учащихся о месте раздела «Фонетика» в системе языка

Варианты ответа	Количество учеников			
	Экспериментальный класс		Контрольный класс	
	Абс. ч.	%	Абс.ч.	%
Выбор раздела «Фонетика»	10	40,0	13	52,0
Выбор раздела «Фонетика» с аргументацией ответа, в том числе:	8	32,0	8	32,0
– с аргументацией, основанной на понимании системной связи языковых единиц	6	24,0	6	24,0

– с неточной аргументацией	2	8,0	2	8,0
Выбор другого раздела	15	60,0	12	48,0
Итого	25	100,0	25	100,0

К началу изучения раздела «Фонетика» классы имеют приблизительно одинаковые представления о месте данного раздела в системе языка (см. данные таблицы 5), но определение фонетики в качестве нижнего этажа дома «Система языка» в контрольном классе на 12 % выше. Среди ответов с аргументацией, основанной на понимании системной связи языковых единиц, следует выделить обобщенные положения аргументов:

– системность, основанная на признании преемственности изучения языка (*«...потому что это первая ступень изучения языка», «...фундамент дома, самое основное, фонетика с этим «справляется»*);

– системность, основанная на указании взаимосвязи смежных дисциплин (*«...важно знание звуков для правописания»*);

– системность, основанная на указании взаимосвязи единиц разных языковых уровней (*«...наука о звуках, буквы обозначают звуки, из букв строятся слова, из слов – словосочетания, а из них – предложения», «...фонетика – то, что отвечает за звуки, без звуков нельзя сказать слово и т.д.»*).

Таким образом, к началу изучения раздела 24 % учащихся каждого класса готовы, указав на системные отношения в языке, доказательно объяснить тот факт, что фонетика является нижним уровнем языковой системы, лежащим в основе изучения других разделов языка.

Данные таблицы 6 отражают способность исследуемых классов к лингвистически ориентированной деятельности через работу с фрагментом лингвистической сказки. Заметим, что далеко не все учащиеся приступили к выполнению данного задания: 36% контрольного класса и 20% экспериментального эту часть задания пропустили.

Способность к лингвистической аргументации

Варианты ответа	Количество учеников			
	Экспериментальный класс		Контрольный класс	
	Абс. ч.	%	Абс.ч.	%
Ответ с лингвистически правильной аргументацией, в том числе:	16	64,0	11	44,0
– «поставить после слова гласную...»	7	28,0	5	20,0
– «изменить слово/подобрать проверочное слово...»	3	12,0	4	16,0
– другой правильный ответ?	6	24	2	8
Ответ с другой аргументацией	4	16,0	5	20,0
Нет ответа	5	20,0	9	36,0
Итого	25	100,0	25	100,0

Среди лингвистически ориентированных ответов при диагностике учитывались только те, которые являются правильными с фонетической точки зрения, то есть имеют цель – поставить рассматриваемые согласные в сильную позицию. Достижение данной цели может быть осуществлено двумя наиболее часто предлагаемыми путями: добавить к слову гласную в окончании; изменить слово или подобрать проверочное слово. При этом результаты экспериментальной группы (64%) в этой области выше, чем контрольной (44%).

Среди ответов респондентов каждого класса есть нестандартные, с лингвистической точки зрения, ответы, которые предполагают постановку в сильную позицию конечного согласного путем переконструирования слова, либо образования нового слова. Подчеркнем, что при этом ответ оценивается как правильный. В контрольном классе таких ответов было два:

– на первое место поставить «Т», потом «О», потом «К» (возникает сильная позиция «Т» путем перемещения фонем и образования нового слова «ТОК» – *прим. Д.К.*);

– поставить в конец «О» (образование нового слова «КТО» – *прим. Д.К.*).

Таблица 7

Наличие творческого компонента в лингвистически правильной аргументации по разделу «Фонетика»

Варианты ответа	Количество учеников			
	Экспериментальный класс		Контрольный класс	
	Абс. ч.	%	Абс.ч.	%
Ответ с лингвистически правильной аргументацией, в том числе:	18	72,0	14	56,0
– с творческим компонентом	7	28,0	7	28,0
Ответ с творческой аргументацией	3	12,0	0	0,0
Нет / нет ответа	4	16,0	11	44,0
Итого	25	100,0	25	100,0

Важным является тот факт, что нестандартные, с лингвистической зрения, ответы в экспериментальном классе отличаются бóльшим разнообразием:

– «...назвать братьев по именам: «Д» – Дом, «Т» – Том» (сильная позиция для фонем через обозначение имен – *прим. Д.К.*);

– «...братьям стоит произнести свои буквы, остальным посмотреть, кто звонкий, а кто глухой» (сильная позиция через обозначение букв «ДЭ», «ТЭ» – *прим. Д.К.*);

– «...встать в такое слово, чтобы «О» была в конце, а «К» – в начале, или сформировать новое слово, где оба брата будут видны» (образование слова «КТО» – *прим. Д.К.*);

– «...на первое место поставить «Д» в начало, чтобы получилось слово «ДОК» (образования нового слова «ДОК» – прим. Д.К.).

В экспериментальном классе наблюдается большее разнообразие лингвистически и творчески ориентированных ответов, например: «проверить братьев / назвать братьев / принять помощь / позвать друга / заняться изучением / встать...» – для экспериментальной группы; «позвать друга / гласную / пару» – для контрольной группы.

В содержании творческих ответов прослеживается желание детей избежать трудностей, пропускать «проблемные места», а также дать «житейский совет», поэтому ответы имеют следующие формулировки: «не играть в чехарду», «не меняться местами», «заниматься изучением фонетики».

Так, показатели способности к творчески ориентированной деятельности по разделу «Фонетика» в экспериментальном классе несколько выше, чем в контрольном (40% и 28% соответственно), но показатели готовности к лингвистически и творчески ориентированной деятельности по разделу «Фонетика» одинаковы (28%).

В результате анализа данных письменного опроса нами разработаны сводные таблицы диагностики критериев сформированности лингвистической компетенции учащихся и диагностики уровня сформированности лингвистической компетенции на этапе перед изучением раздела «Фонетика».

Данные таблицы 8 говорят о том, что показатели сформированности лингвистической компетенции на этапе перед изучением раздела «Фонетика» для критериев 1,3,4 одинаковы в обоих классах. Показатели соблюдения критерия 2 в экспериментальном классе (64%) выше, чем в контрольном (44%). Более наглядно полученные данные представлены на рисунке 4.

**Критерии сформированности лингвистической компетенции учащихся
на этапе перед изучением раздела «Фонетика»**

Название критерия	Количество учеников			
	Экспериментальный класс		Контрольный класс	
	Абс. ч.	%	Абс.ч.	%
<i>Критерий 1.</i> Наличие лингвистической базы (теоретических знаний и базовых умений по разделу «Фонетика») – на разных уровнях.	25	100,0	25	100,0
<i>Критерий 2.</i> Способность к аргументации, в том числе лингвистической (объяснение явлений с точки зрения лингвистики).	16	64,0	11	44,0
<i>Критерий 3.</i> Способность к установлению причинно-следственных связей, к системному осмыслению фактов языка.	6	24,0	6	24,0
<i>Критерий 4.</i> Способность к творческому переосмыслению лингвистического материала.	7	28,0	7	28,0

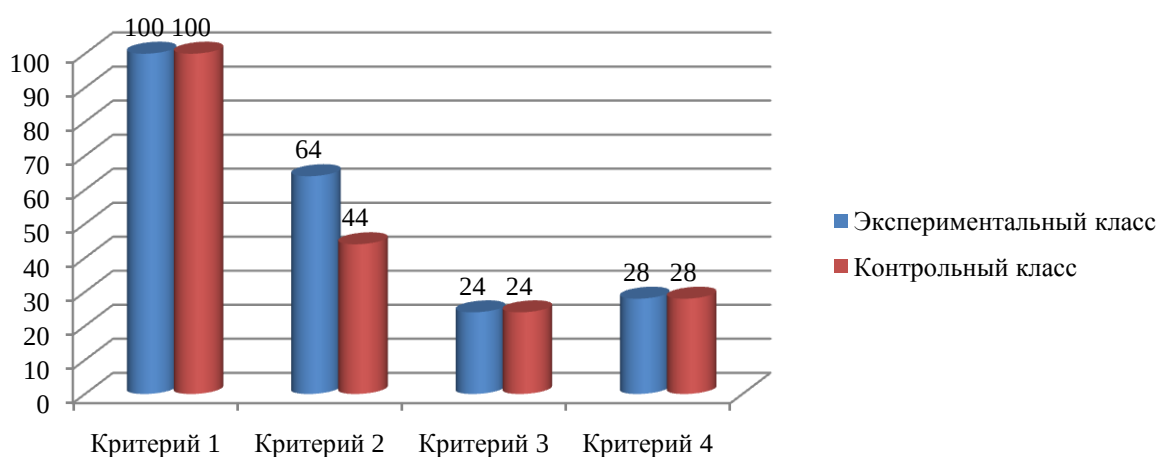


Рис. 4. Критерии сформированности лингвистической компетенции учащихся на этапе перед изучением раздела «Фонетика»

Представление результатов в виде диаграммы (см. рис. 4) позволяет наглядно показать, что лингвистическая компетенция учащихся экспериментального класса отличается от лингвистической компетенции учащихся контрольного класса только по критерию 2. Показатели способности к объяснению лингвистических явлений в экспериментальном классе на 20 % (в 1,4 раза) выше, чем в контрольном.

Обратимся к диагностике уровня сформированности лингвистической компетенции каждого из классов на этапе перед изучением раздела «Фонетика».

Таблица 9

**Уровень сформированности лингвистической компетенции учащихся
на этапе перед изучением раздела «Фонетика»**

Название критерия	Количество учеников			
	Экспериментальный класс		Контрольный класс	
	Абс. ч.	%	Абс.ч.	%
Базовый уровень	3	12,0	6	24,0
Продвинутый уровень	13	52,0	13	52,0
Повышенный уровень	6	24,0	4	16,0
Высокий уровень	3	12,0	2	8,0
Итого	25	100,0	25	100,0

Данные таблицы 9 показывают, что диагностика уровня сформированности лингвистической компетенции учащихся контрольного и экспериментального классов до изучения раздела «Фонетика» демонстрирует некоторое преимущество экспериментального класса перед контрольным. В контрольном классе в 2 раза выше процент учащихся, достигших базового уровня сформированности лингвистической компетенции, и в 1,5 раза ниже процент учащихся, достигших продвинутого и высокого уровней. Более наглядно полученные данные представлены на рисунке 5.

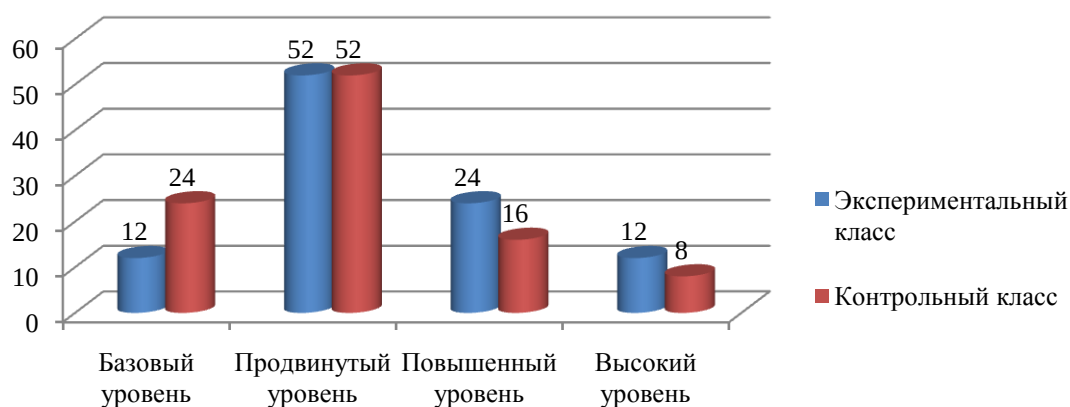


Рис. 5. Уровень сформированности лингвистической компетенции учащихся на этапе перед изучением раздела «Фонетика».

Из 50 учащихся, принявших участие в констатирующем эксперименте, 18 % показали базовый уровень сформированности лингвистической компетенции (наличие лингвистической базы), 52 % – продвинутый уровень (соответствие ещё одному критерию), 20 % – повышенный (соблюдение 3-х критериев) и 10 % – высокий (соблюдение всех критериев).

В результате мы пришли к выводу о том, что уровень сформированности лингвистической компетенции связан не с уровнем запоминания учащимися лингвистического материала, а с уровнем осмысления учащимися знаний и с уровнем владения умениями. Чем выше уровень осмысления учащимися знаний и владения умениями на начальном этапе изучения какого-либо раздела языка (в том числе раздела «Фонетика»), тем выше уровень сформированности лингвистической компетенции.

Предложенная нами методика формирования лингвистической компетенции учащихся при изучении раздела «Фонетика» и результаты ее апробации изложены в следующей главе.

Выводы по главе 2

В результате письменного опроса учащихся и собственных педагогических наблюдений при проведении констатирующего исследования (перед изучением раздела «Фонетика») мы убедились в готовности учащихся к формированию лингвистической компетенции. 62 % учащихся используют в формулировке собственного определения фонетики значимые семы, которые относятся к определению понятия в науке; лишь 14 % учащихся имеют представление о единицах раздела «Фонетика», 38 % опрошенных пытаются самостоятельно подобрать фонетико-ориентированные названия единиц; 44 % учеников демонстрируют полное различие звука и буквы.

В соответствии с выявленными критериями сформированности лингвистической компетенции и установленными уровнями сформированности нами были разработаны бланки с четырьмя заданиями открытого типа:

- на продолжение высказывания;
- на заполнение пропусков в перфорированном тексте;
- с развернутым ответом (выбор варианта и аргументированное объяснение своей позиции);
- на переконструирование «сказочной» речи в научную и наоборот, имеющие лингвистический подтекст.

Правильный, развернутый, грамотно построенный ответ на каждый вопрос гарантировал соблюдение соответствующего критерия сформированности лингвистической компетенции, а количество соблюденных критериев позволило определить уровень сформированности на этапе до начала изучения раздела «Фонетика».

Процентные показатели наличия критериев сформированности лингвистической компетенции на этапе перед изучением раздела «Фонетика» в обоих классах одинаковы для критерия 1 (наличие лингвистической базы), критерия 3 (способность к установлению причинно-следственных связей, к

системному осмыслению фактов языка), критерия 4 (способность к творческому переосмыслению лингвистического материала). Показатели критерия 2 (способность к аргументации, в том числе лингвистической) в экспериментальном классе выше (64%), чем в контрольном (44%).

Результаты эксперимента показали, что у большинства учащихся 5 класса (60 %) лингвистическая компетенция сформирована на базовом (18%) и продвинутом (52 %) уровнях. Повышенного уровня (соответствие 3-м критериям) достигли 20 % пятиклассников, а высокого – только 10 %.

Анализ данных констатирующего исследования позволяет нам сделать вывод о том, что уровень сформированности лингвистической компетенции связан не с уровнем запоминания учащимися лингвистического материала, а с уровнем осмысления учащимися знаний и с уровнем владения умениями. Чем выше уровень осмысления учащимися знаний и владения умениями на начальном этапе изучения какого-либо раздела языка (в том числе раздела «Фонетика»), тем выше уровень сформированности лингвистической компетенции.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента позволили подтвердить актуальность проводимого исследования и необходимость разработки эффективной методики формирования лингвистической компетенции учащихся на этапе изучения раздела «Фонетика».

ГЛАВА 3. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ПРИ РЕШЕНИИ ФОНЕТИКО-ФОНОЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И РЕЗУЛЬТАТЫ ЕЁ АПРОБАЦИИ

3.1. Программа организации работы по формированию лингвистической компетенции учащихся в фонетико-фонологическом аспекте

Целью обучающего эксперимента была апробация разработанной нами методики формирования лингвистической компетенции учащихся 5 класса на материале раздела «Фонетика».

В соответствии с поставленной целью нами решались следующие **задачи**:

- разработать программу экспериментального обучения;
- провести обучение в соответствии с разработанной программой в ходе изучения раздела «Фонетика» в 5 классе (I и II учебные четверти);
- провести письменные опросы на этапах непосредственно после изучения раздела «Фонетика» и спустя несколько месяцев после изучения;
- проанализировать материалы опросов учащихся (письменные задания, ответы письменных опросов, устные ответы и т.п.), полученные в ходе проведения экспериментального обучения;
- опираясь на критерии, разработанные в ходе констатирующего исследования, установить уровни сформированности лингвистической компетенции учащихся экспериментального и контрольного классов на этапах непосредственно после изучения раздела «Фонетика» и через несколько месяцев после изучения;
- проследить динамику сформированности лингвистической компетенции учащихся на указанных этапах, определить характер динамики для каждого класса в отдельности;

– проверить эффективность разработанной нами методики путем сопоставления уровней сформированности лингвистической компетенции учащихся экспериментального и контрольного классов на каждом из указанных этапов, а также сопоставления конечных результатов.

Целью разработанной нами программы было создание условий учащимся для того, чтобы решение фонетико-фонологических задач на уроках русского языка способствовало эффективному формированию лингвистической компетенции.

С нашей точки зрения, формирование лингвистической компетенции учащихся при решении фонетико-фонологических задач должно осуществляться с опорой на следующие *подходы*:

— системно-деятельностный подход, при котором системоориентированная направленность позволяет поэтапно формировать лингвистическую компетенцию учащихся с учетом законов языковой системы, а также законов фонетической системы; деятельностная направленность обеспечивает успешное осуществление данного процесса;

— личностно ориентированный подход, способствующий варьированию и корректировке методов и форм работы в соответствии с личностными особенностями учащихся при формировании лингвистической компетенции;

— компетентностный подход, обеспечивающий комплексное формирование различных видов компетенций учащихся как важных компонентов, способствующих всестороннему развитию личности учащегося, в том числе лингвистической компетенции как приоритетной, по нашему мнению.

При разработке методики формирования лингвистической компетенции учащихся мы опирались на общедидактические, общеметодические и частнометодические принципы обучения русскому языку, в разное время выделенные М. Т. Барановым, Е. А. Быстровой, Л. П. Федоренко и другими учеными.

В предложенной нами методической системе формирование лингвистической компетенции учащихся обеспечивается путем системно углубляющейся работы с фонетическим материалом, не расходящимся с научными представлениями, который имеет практическую значимость и изложен в доступной, наглядной (может быть, творческой) форме, что способствует сознательному усвоению знаний, формированию умений и навыков, а также целостному представлению о языке. При разработке экспериментального обучения мы руководствовались следующими основными общеметодическими принципами:

— функциональный принцип, заключающийся в осмыслении системы функционирования единиц языка и речи; применительно к фонетико-фонологическому аспекту данный принцип способствует пониманию взаимосвязанного функционирования единиц *звук – фонема – буква*;

— структурно-семантический принцип, предполагающий рассмотрение фонетического материала с точки зрения структуры (формы) и значения (содержания);

— принцип межуровневой и внутриуровневой связи, устанавливающий зависимость между фонетическими единицами (например, в речевом потоке), а также между единицами разных уровней языка;

— экстралингвистический принцип, обеспечивающий подбор фонетического материала и разработку фонетико-фонологических задач для формирования лингвистической компетенции учащихся (использование квазижизненных ситуаций, самостоятельный поиск дополнительной информации и т.д.).

Решение фонетико-фонологических задач, способствующих формированию лингвистической компетенции, требует от учащегося: знания лингвистического материала раздела, умения лингвистически аргументировать свою позицию, устанавливать причинно-следственные связи между компонентами раздела, анализировать и систематизировать

материал, умения творчески его переосмыслить, привести жизненные аналогии, объяснить при необходимости в доступной форме другому.

Нами установлено, что формирование лингвистической компетенции учащихся в фонетико-фонологическом аспекте должно осуществляться поэтапно, в соответствии с изучением языковой системы: 1) на основе представлений о взаимосвязи фонетики с другими разделами языка (морфемика, лексика, морфология, синтаксис, стилистика); 2) на основе представлений о взаимосвязи фонетики с другими смежными разделами языка (орфоэпия, графика, орфография и фонология); 3) на основе представлений о взаимосвязи фонетических единиц внутри фонетической системы.

На каждом этапе перед учащимися встают новые задачи. *На первом этапе* – осмысление раздела «Фонетика» как компонента языковой системы, дающего фундаментальные основы для функционирования других разделов. *На втором этапе* – осмысление раздела «Фонетика» как компонента, связывающего смежные разделы «Графика», «Орфография», «Орфоэпия» (в том числе средствами фонологии). *На третьем этапе* – осмысление раздела «Фонетика» как высокоорганизованной системы, имеющей собственные законы, включающей в себя закономерности взаимодействия и функционирования ее элементов.

Определенные нами критерии сформированности лингвистической компетенции учащихся являются ориентирами *работы в четырех направлениях* на каждом из этапов:

- усвоение учащимися лингвистической базы (теоретических знаний и базовых умений по разделу «Фонетика»);
- развитие способности к аргументации, в том числе лингвистической (объяснение явлений с точки зрения лингвистики);
- развитие способности к установлению причинно-следственных связей как возможного перехода к осмыслению системы языка;

— развитие способности к творческому переосмыслению лингвистического материала.

Формирование лингвистической компетенции, по нашему мнению, должно осуществляться преимущественно с высокой долей эвристического, исследовательского компонента. На каждом этапе изучения языковой системы обучение осуществляется путем перехода от методов репродуктивной работы (воспроизведение, повторение по образцу и т.д.) к *методам аналитической работы* (метод эксперимента, исследовательский метод, дедуктивный метод анализа, метод создания проблемной ситуации и т.д.).

Важным компонентом формирования лингвистической компетенции является использование *методов контроля и самоконтроля*, которые обеспечивают осознание учащимися собственной деятельности. Следует признать значимость *создания проблемной ситуации*, благодаря чему формируется способность к решению учебных задач, в частности фонетико-фонологических (анализ материала, постановка проблемы, определение путей ее решения, решение, прогнозирование результатов).

К отобранным *формам* организации учебной деятельности, способствующим наиболее эффективному формированию лингвистической компетенции учащихся, мы отнесли формы самостоятельной работы (поиск и отбор необходимого материала, самостоятельное составление обучающих заданий и т.д.) и диалоговые формы взаимодействия учителя и учащихся:

— урок-экскурсия, урок-панорама, обеспечивающие обзорное знакомство с дополнительным материалом или большим объемом нового материала, который будет изучаться впоследствии.

— урок-квест, урок-детектив, урок – научная лаборатория, обеспечивающие повышение компонента исследовательской деятельности учащихся;

— урок-путешествие, урок – интерактивная сказка, урок – спортивная олимпиада, обеспечивающие закрепление изученного материала;

— «урок без учителя», «урок наизнанку», обеспечивающие рефлексия, самоанализ и самоконтроль при объяснении изученного материала.

Программа обучения строилась при помощи различных образовательных *технологий* (модульная и проектная технологии работы с материалом, составление лингвистических сказок, разработка обучающих презентаций, квестов и т.д.), что способствовало наглядному представлению учебного материала, повышению мотивации в обучении и развитию творческой активности. Кроме того, нами использовались *приемы* аналитической работы, в том числе анализ квазизжизненных ситуаций и приемы интерактивного взаимодействия (введение ролей «консультантов», «гидов», «учителей», «наставников», выполняемых учащимися при изучении материала и организации работы). К используемым интерактивным *средствам* обучения для формирования лингвистической компетенции следует отнести работу с интерактивной доской, а также с обучающими тренажерами к разделу «Фонетика».

Нами разработана программа спецкурса «Я и Мир Фонетики» (см. Приложение), рассчитанная на изучение в первом полугодии 5 класса (I и II учебные четверти – 16 часов). Формирование лингвистической компетенции учащихся при решении фонетико-фонологических задач осуществляется при помощи модульной и проектной технологий. Использование модулей в обучении позволяет контролировать усвоение материала курса, варьировать содержание, не разрушая при этом заложенную систему; проектная деятельность позволяет развить механизмы прогнозирования, навыки аналитической работы с материалом, рефлексии собственной деятельности, повысить самостоятельность учащихся.

В программе спецкурса нами выделены следующие модули: «Вводный» (введение в курс, определение цели и задач обучения, прогнозирование конечных результатов), «Обучающий» (изучение раздела «Фонетика» как системы в системе языка; во взаимосвязи со смежными разделами «Орфоэпия», «Графика», «Орфография»; знакомство с разделом

«Фонология»; анализ компонентов фонетической системы), «Проектный» (подготовка и защита проекта по одной из проблем изучения фонетики), «Итоговый» (подведение итогов работы, анализ собственной деятельности, определение перспектив изучения раздела).

Каждый из модулей имеет частные цели и задачи, при этом соотносится с главной *целью* – организовать прохождение спецкурса таким образом, чтобы решение фонетико-фонологических задач способствовало формированию лингвистической компетенции учащихся и лучшему пониманию материала раздела «Фонетика» в основном курсе русского языка в средней школе.

В организации работы по формированию лингвистической компетенции учащихся при решении фонетико-фонологических задач предусмотрено как прохождение спецкурса (I и II учебные четверти 5 класса параллельно с изучением материала раздела «Фонетика»), так и обучение на уроках русского языка (этапы повторения материала в 5–9 классах и непосредственно при изучении раздела в 5 классе).

Разработанный дидактический материал предусматривает разные уровни сложности, что позволяет учителю использовать данную методику в процессе обучения разных классов и групп учащихся.

Далее приведены конспекты уроков и их фрагменты, иллюстрирующие возможности использования фонетико-фонологических задач в разных организационных формах (урок-путешествие, урок-квест, урок-детектив, урок – научная лаборатория, урок – интерактивная сказка, урок – спортивная олимпиада, «урок без учителя», «урок наизнанку» и др.), с помощью различных образовательных технологий (разработка обучающих презентаций, веб-квестов, работа с интерактивной доской), а также с помощью приемов интерактивного взаимодействия (введение ролей «консультантов», «гидов», «учителей», «наставников», выполняемых учащимися при изучении материала и организации работы).

3.2. Научно-методические условия формирования лингвистической компетенции учащихся при решении фонетико-фонологических задач

В данном исследовании была выдвинута гипотеза о том, что формирование лингвистической компетенции учащихся при решении фонетико-фонологических задач на уроках русского языка будет эффективным при соблюдении следующих научно-методических условий:

— поддерживать фонетико-ориентированную мотивацию учебной деятельности учащихся, побуждающую к работе с фонетическим материалом, непрерывной и стабильной работе с разделом «Фонетика»;

— обеспечивать усвоение учащимися основных теоретических сведений о языке в целом (знаний о разделах языка, единицах языка, их значениях, функциях, основных лингвистических понятиях и др.) и разделе «Фонетика» – в частности, овладение аналитическими умениями работы с фонетическим материалом через постановку проблемных вопросов по содержанию раздела, выполнение лингвистически правильного фонетического разбора (в устной и письменной формах), составление лингвистических сказок, анализ квазижизненных ситуаций, связанных с материалом раздела и др.;

— использовать при изучении раздела «Фонетика» возможности интерактивных средств обучения (в том числе работа с интерактивной доской, проектирование обучающих презентаций, использование обучающих тренажеров и др.);

— осуществлять работу с фонетическим материалом при разнообразных формах контроля учителя, формах взаимоконтроля, самоконтроля, а также рефлексии учащихся.

Рассмотрим способы работы, в которых реализуются данные научно-методические условия.

1. Фонетико-ориентированная мотивация учебной деятельности учащихся, побуждающая к работе с фонетическим материалом,

поддерживающая непрерывность и стабильность работы с разделом «Фонетика», наиболее показательна при проведении *орфоэпических разминок и физкультминуток*.

В качестве орфоэпической разминки можно использовать специальные *орфоэпические тренажеры* с кнопками выбора ответа и самопроверкой на интерактивной доске, «*стихотворения-запоминалки*» с орфоэпическими нормами или форму «*справочной*», правил, которые даются в начале урока.

Орфоэпические тренажеры очень наглядны и позволяют учащимся проверить себя, сразу увидеть правильный ответ и запомнить норму произношения. Учитель может использовать тематических героев из известных мультфильмов, которые от урока к уроку будут сопровождать учащихся при прохождении тренажера. Герой может быть один, (например, Незнайка, Кот Леопольд, Том Сойер, Карлсон, Нолик, Дим Димыч, Крош, Дружок, Роза, Кузя, Лунтик и др.), пара (например, Белка и Стрелка, Маша и Медведь, Тимон и Пумба, Чип и Дейл, Заяц и Волк, Том и Джерри и др.), группа (Барбоскины, Коротышки из Цветочного города, Смешарики, Фиксики и др.). Визуализированные правила в таком случае будут проецироваться на положительные эмоции учащихся и лучше запоминаться.

«*Стихотворения-запоминалки*» представляют собой четверостишия, ритмообразующим компонентом которых являются правильная постановка ударения в словах и их произношение. Такие четверостишия может давать в готовом виде учитель, а могут составлять сами дети. Например, из слов «аэропорты», «иксы», «дремота», «лацкан», «квартал», «убыстрить», «раны», «торты», «хлебцы», «краны», «апостроф», «искра», «туфля», «банты» может получиться «стихотворение-запоминалка»:

*Лацкан, иксы, хлебцы, краны,
Апостроф, дремота, торты,
Искра, банты, туфля, раны,
Убыстрить, аэропорты.*

«Справочная» предполагает подготовку готовой информации об орфоэпических нормах, но примерное содержание этой информации учащиеся должны установить сами. Например, можно сказать, что учащиеся от урока к уроку должны заниматься заполнением веб-страницы в Интернете, и каждый из них по очереди рассказывает об ударении в какой-либо из групп. Или, введя фигуру профессора, учитель сможет организовать деятельность учащихся в виде ответов на наводящие вопросы условного героя. Карточки с отдельными словами, «разбросанные» по классу, тоже могут помочь в составлении правила и дополнении общей «Орфоэпической копилки».

Физкультминутка на уроке – этап физической и эмоциональной разгрузки. Учащимся необходимо переключить внимание, отдохнуть, размяться. Мы считаем возможным соединить физические упражнения и фонетические задания, что поддержит мотивацию учащихся и положительную атмосферу урока и позволит перейти к следующему этапу.

Можно предложить учащимся выполнить задание «на выбывание». Учитель произносит слова, а учащимся необходимо их проанализировать и оповестить о результате своей работы движением рук. Условия могут быть следующими:

- если в слове букв больше, чем звуков – руки вверх;
- поровну – руки в стороны;
- букв меньше, чем звуков – руки вперед.

Так проходит физкультминутка, в ходе которой можно определить победителя или победителей.

Кроме того, учитель может просить выполнять задания тех учащихся, имена и фамилии которых соответствуют указанным фонетическим особенностям. Например: «Встаньте те, у кого имя начинается со звука [j']...» – встают Евгений, Ярослав, Юлия; «Прыгают на месте те, у кого в фамилии все согласные звуки твердые...» – прыгают Иванов, Петров,

Суворова; «Тянутся к солнышку на цыпочках те, у кого в имени или фамилии есть шипящие...» – тянутся Чижова Маша, Шишкин Андрей, Смирнова Жанна.

Физкультминутка может требовать действий групп. Например, сидящие на каждом ряду по цепочке должны передать друг другу слово «в ладошках», произнеся все предыдущие слова. Подбор слов должен осуществляться в соответствии с указанием учителя. Например, «набираем в ладоши» слова с оглушением. Первый участник «передает» второму слово «бег», второй третьему – «бег», «снег», третий четвертому – «бег», «снег», «лед» и т.д. Задание может осложняться выбором слов из определенной тематической группы: «Зима», «Новый год», «Школа», «Домашние животные» и проч. Цепочка продолжается до первой ошибки, а потом определяется самая длинная цепочка слов.

При подобной работе у учащихся возникнет сильная мотивация для изучения раздела «Фонетика» и желание больше обращать внимание на фонетический облик слов в повседневной жизни.

Выполнение лингвистически правильного фонетического разбора, анализ жизненных ситуаций, связанных с материалом раздела, самостоятельное составление заданий на основе предложенного материала более подробно представлены в пункте 3.3 настоящего диссертационного исследования.

2. Усвоение учащимися основных теоретических сведений о языке в целом (знаний о разделах языка, единицах языка, их значениях, функциях, основных лингвистических понятиях и др.) **и разделе «Фонетика»** – в частности, овладение аналитическими умениями работы с фонетическим материалом могут быть представлены на примере работы с *перфорированным текстом*.

Задание. Заполните пропуски.

В слове «ЯБЛОКО» ____ звуков и ____ букв. В сильной позиции находятся звуки _____, слабой позиции _____. Если произнести слово

«ЯБЛОКО», то можно вначале услышать звук _____, который «прячется» в букве _____. Такой же звук слышится в словах _____ и _____. В слове _____ такой звук пропадает, потому что _____. При этом пишется буква _____.

Данное задание представляет собой лингвистическое рассуждение с комплексом пропущенных фрагментов (звуков, букв, слов, частей предложения), и выполнять его мы бы рекомендовали на этапе непосредственно после изучения раздела «Фонетика». Чтобы восстановить текст рассуждения, учащиеся должны не только воспользоваться полученными в ходе изучения раздела знаниями и умениями, но и понять смысл самого рассуждения.

Правильно выполненное задание выглядит так:

В слове «ЯБЛОКО» **семь** звуков и **шесть** букв. В сильной позиции находятся звуки [j'], [á], [б], [л], [к], слабой позиции – [ъ], [ь]. Если произнести слово «ЯБЛОКО», то можно вначале услышать звук [j'], который «прячется» в букве «я». Такой же звук слышится в словах «ель» и «маяк». В слове «мяч» такой звук пропадает, потому что «я» **находится в позиции после согласного**. При этом пишется буква «я».

Рассмотрим ответы на данное задание ученика 5 класса Егора Ш.

В слове «ЯБЛОКО» **7** звуков и **6** букв. В сильной позиции находятся звуки _____, слабой позиции _____. Если произнести слово «ЯБЛОКО», то можно вначале услышать звук [j'], который «прячется» в букве «я». Такой же звук слышится в словах «подъезд» и _____. В слове _____ такой звук пропадает, потому что _____. При этом пишется буква _____.

Данное лингвистическое рассуждение построено на анализе звуков в слове «яблоко», в котором есть звуки в сильной позиции (т.е. те, которые слышатся четко) – [j'], [á], [б], [л], [к], а также звуки в слабой позиции (т.е. те, которые слышатся нечетко, в которых можно допустить ошибку при написании) – [ъ], [ь] (два звука [о], находящихся в безударной позиции).

Важно заметить, что при выполнении данного задания учащийся заполнил не все пропуски, но не допустил ни одной ошибки.

Учащийся правильно определил количество звуков и букв в слове: он увидел, что буква «я» в слове «яблоко» находится в начале слова и должна быть представлена двумя звуками [j'] и [á]. Таким образом, ребенок продемонстрировал умение различать случаи двойной роли букв *Е, Ё, Ю, Я* в словах. Учащийся не указал звуки в сильной и слабой позициях, но продемонстрировал полное различение звука и буквы. Кроме того, мальчик подобрал одно слово, где звук [j'] слышится в составе буквы *Е*, но в другой позиции – в позиции после разделительного Ъ. Возможно, учащийся не понял, что далее нужно подобрать слово, в котором буквы *Е, Ё, Ю, Я* не имеют двойной роли, поэтому не заполнил оставшиеся пропуски.

Таким образом, после изучения раздела «Фонетика» ребенок демонстрирует уже имеющиеся умения различать звук и букву, определять количество звуков и букв в слове, а также новые умения различать случаи двойной роли *Е, Ё, Ю, Я* и приводить аналогичные примеры; остальные умения не сформированы. Учащийся опосредованно проявляет умение выстраивать логические связи и проводить аналитическую работу с материалом, что проявляется в умении привести аналогичные примеры, но с другими звуками и в другой позиции (яблоко – подъезд). Дальнейшая работа с данным учащимся должна быть направлена на устранение возникших проблем непонимания лингвистического рассуждения: учитель вместе с классом может осуществить анализ данного задания на одном из уроков или предоставить детям возможность провести самоанализ, который также играет важную роль при формировании лингвистической компетенции.

Работа с перфорированным текстом позволяет отрабатывать формируемые учебно-языковые умения учащихся и иметь наглядное представление об имеющихся трудностях, что позволит учителю сделать вывод об уровне сформированности лингвистической компетенции учащихся на данном этапе изучения того или иного раздела (например, раздела «Фонетика»).

Постановка проблемных вопросов по содержанию раздела может быть осуществлена в ходе драматических игр. Драматическая игра на уроке фонетики организуется на основе работы со звуковой и буквенной сторонами слов. Приведем примеры таких игр.

Игра «В поисках своей буквы»

Учитель предлагает учащимся разделить на группы: «Звуки» и «Буквы». Ученики первой группы придумывают себе «имя» в соответствии со звуковой системой русского языка и пускаются «на поиски своей буквы». При этом ученики второй группы, выступая в роли букв алфавита, придумывают себе слова, за которые они будут «прятаться». Действие должно происходить последовательно: в центре действия один ученик, который называет свое имя, например, Звук [т].

Учитель предлагает ситуацию: «Потерялся [т], пошел поиграть и забыл, в каком слове стоял. А все потому, что он находился в слабой позиции. Давайте поможем найти звуку свою букву». После этого ученик-звук начинает поиски. Попеременно он подходит к ученикам-буквам и пытается выведать, через произносимые ими слова, какая это буква и «подходит» ли она звуку. Для того чтобы звук и буква нашлись, игроку, ведущему поиски, нужно поставить «свой звук» в сильную позицию в данном слове и распознать букву. Это оговаривается в ходе объяснения игровой ситуации. Кроме того, нужно вместе с детьми вспомнить, что некоторые звуки на письме могут быть выражены разными буквами, поэтому ученик-звук не должен останавливаться на одной букве и продолжать поиски. После необходимых объяснений начинается само действие, которое может разворачиваться следующим образом:

– Привет, меня зовут Звук [т]. Не видела ли ты букву, которая меня отражает?

– Привет, Звук [т]. Найди себя в слове «мед». А чтобы угадать мое имя, поставь звук в сильную позицию.

– Меда. Значит, тебя зовут Буква «Д» и ты – мое отражение в слове «мед».

Звук [т] подходит к следующему ученику:

– Привет, меня зовут Звук [т]. Не видела ли ты букву, которая меня отражает?

– Привет, Звук [т]. Помнишь ли ты, как стоял в слове «крот». А чтобы вспомнить и угадать мое имя, поставь звук в сильную позицию.

– Кроты. Значит, тебя зовут Буква «Т» и ты – мое отражение в слове «крот».

В некоторых словах, которые придумывают ученики, может не содержаться искомого звука:

– Привет, меня зовут Звук [т]. Не видела ли ты букву, которая меня отражает?

– Привет, Звук [т]. Найди себя в слове «дорога». А чтобы угадать мое имя, поставь звук в сильную позицию.

– Звук [д] похож на меня, но мы различаемся по глухости/звонкости. К тому же, он уже стоит в сильной позиции – перед гласным. Значит, тебя зовут Буква «Д» и ты не являешься моим отражением в данном слове.

Ученики могут придумывать слова-ловушки:

– Привет, меня зовут Звук [т]. Не видела ли ты букву, которая меня отражает?

– Привет, Звук [т]. А вот для тебя слово «тина». Угадай мое имя – поставь звук в сильную позицию.

– Звук [т'] похож на меня, но мы различаемся по твердости/мягкости. К тому же, он уже стоит в сильной позиции – перед гласным. Тебя зовут Буква «Т». Хотя ты и похожа на меня, но не являешься моим отражением в данном слове.

После трех-четырех попыток поиска своей буквы класс делает общий вывод о том, что Звук [т] имеет письменное отражение в виде Букв «Т» и «Д» в словах «мед», «крот». Далее для нового действия приглашается следующий Звук, и поиски начинаются заново.

В зависимости от того, какие звуки выбирают дети, сценарий игры может варьироваться.

Например, для Звука [п'] Буквы могут объединяться «в пары» в словах «степь», «пью». Для поисков гласного Звука [у] могут подойти слова «утиный», «союз». В соответствии с уровнем знаний детей можно использовать менее очевидные звуки, например, «и³». Тогда отражение нужных Букв будет в словах «стена», «пятерка». Может быть и такое, что для некоторых Звуков Букву в конкретном слове определить не удастся. Например, для безударного Звука [о], а точнее для Звука [ʌ] в слове «собака», найти точную букву так и не удастся, потому что данный звук нельзя поставить в сильную позицию.

Также большой интерес представляют поиски своей Буквы Звуком [j'], который всегда находится в сильной позиции. Дети должны вспомнить случаи, когда Звук имеет конкретное отражение в букве (слово «май»), а когда «прячется» (слово «январь»).

Существует обратный вариант данной игры: учащиеся по одному выбирают имя-букву и ведут поиски нужных звуков в словах, составляя транскрипцию.

Например, Буква «Б» находится в словах «бабочка», «билет», «дуб» и имеет отражение в звуках [б], [б'], [п] соответственно, а Буква «Ё» в словах «пёс», «ёлка» со звуками [ó], [j'ó].

В ходе проведения данной драматической игры учащиеся закрепят уже имеющиеся навыки различения звука и буквы, определения сильной и слабой позиции звука в слове, приобретут умения строить интерактивный, частично импровизированный диалог на заданную тему, продолжат совершенствование устной речи. Результаты опытного обучения показали

эффективность использования драматических игр на материале фонетики в учебном процессе.

Составление *лингвистической сказки* на уроке является показателем аналитической работы и творческой активности учащихся.

Рассмотрим несколько примеров составления лингвистической сказки на уроке фонетики учащимися 5 класса. Следует заметить, что, в зависимости от глубины понимания и уровня систематизации фонетического материала, в центре лингвистической сказки школьника будет то или иное усвоенное явление.

Сказка про буквы и звуки

Жили-были в одном городе буквы и звуки, букв было 33, а звуков гораздо больше. Однажды они пошли в лес за грибами, и Мягкий знак заблудился. Буквы очень долго его искали, кричали «Ау!», но он не откликался. Ведь Мягкий знак был буквой и не обозначал звука. К вечеру вернулись буквы домой, сказали они Графике и Фонетике, что потеряли Мягкий знак. Тогда решили попробовать составлять слова без него, и ничего не получилось: вместо *мил* получилось *мил*, а вместо *парь* – *пар*. Как же теперь они будут без Мягкого знака? Сели все и загрустили. Вдруг домой явился наш Мягкий знак с полной корзиной грибов. На радостях устроили Фонетика с Графикой пир на весь мир в честь возвращения Мягкого знака. Собрались звуки и буквы, и сказала Графика, что все нужны в языке, что ненужных букв не бывает.

(Анастасия К., 5 класс, 2015 г.)

Сюжет данной лингвистической сказки отражает то, что ребенком усвоены следующие положения: 1) звук и буква не одно и то же; 2) звуки – единицы фонетики, буквы – единицы графики; 3) мягкий знак участвует в смыслоразличении слов; 4) каждая буква имеет свою функцию в слове (“не бывает ненужных букв”). Важно, что учащаяся включила в текст сказки наблюдения над языковым материалом и попыталась сделать вывод, который и явился логическим завершением сказки.

Как появились гласные звуки и буквы

Давным-давно жила королева Фонетика, но все называли ее так: «Фнтк». А все это потому, что не было гласных звуков. Королеве не нравилось, что ее путают с

дворовой собачкой Фунтиком. Когда звали песика: «Фнтк!», - королева думала, что обращаются к ней, бежала, а там принесли кости для собачки. Когда же говорили с Фонетикой, на звук прибежал Фунтик. И придумала королева гласные звуки. Теперь сразу стало понятно, кого как зовут, и с тех пор мы тоже говорим с гласными звуками, а пишем буквами.

(Егор Ш., 5 класс, 2015 г.)

Кроме различения звуков и букв, ребенок демонстрирует способность к анализу оригинального языкового материала: сопоставление «слов», получившихся при отсутствии гласных звуков. Детальное описание наблюдений говорит о высокой степени развития творческого воображения учащегося, к тому же сюжет лингвистической сказки соответствует самой фонетической ситуации.

Одежда Короля «О»

Жил-был Король «О», и были у него придворные.

Однажды утром пошел Король взять одежду в гардеробную. Приходит, а ее нет. И создал Король указ: «Тот, кто найдет королевскую одежду, станет принцем или королевой». И пошла придворная «А» искать его одеяния. Пришла в другое королевство и нашла ее в словах *д[а]ма, п[ъ]л[а]жение, лак[ъ]мка, с[о]ль*. Взяла «А» эту одежду и принесла ее Королю «О». Через два дня сыграли они свадьбу, и все были довольны.

(Анастасия Л., 5 класс, 2015 г.)

Осмысление ребенком фонетического материала, отраженного в сюжете данной лингвистической сказки, отличается несколько большей глубиной. Несмотря на то, что в тексте не присутствуют термины «звук» и «буква», по оформлению языкового материала понятно, в каком случае необходимо использовать звуки, а в каком – буквы. При составлении данной сказки ученица не только правильно использовала элементы транскрипции, но и дала описательное определение понятию «фонема». В данном случае можно сказать, что учащийся при грамотной постановке работы учителем может самостоятельно осмыслить триаду «звук – фонема – буква» и, таким образом, построить «мостик» от фонетики к орфографии, то есть сделать шаг в осмыслении системы языка.

Работа по составлению лингвистической сказки показала, что учащиеся способны не только анализировать и систематизировать уже имеющийся материал, но и посредством такого вида деятельности, сами того не подозревая, выходить на освоение новых понятий («фонема», в частности).

Важно помнить, что интересная, лингвистически грамотная сказка может получиться только в том случае, если ребенку «есть, о чем писать» [Выготский 1991: 39]. Тема должна быть понятной для школьника, волнующей и побуждающей к выражению на письме видения той или иной лингвистической проблемы.

3. Использование при изучении раздела «Фонетика» интерактивных технологий (в том числе работа с интерактивной доской, составление обучающих презентаций и др.) также способствует формированию лингвистической компетенции учащихся.

Чтобы показать, каким образом при формировании лингвистической компетенции на уроке фонетики может быть использована интерактивная доска, приведем фрагмент урока-повторения «Путешествие к Острову Фонетических сокровищ» в 5 классе.

Обращаем особое внимание, что по нормам СанПиН 2.4.2.2821-10 общее время работы проектора в 5 классе не должно превышать 20–25 минут [Постановление от 29 декабря 2010 г.: 90], поэтому мы рассматриваем этапы, связанные непосредственно с работой у интерактивной доски.

Ход работы:

На интерактивную доску проецируется карта, на которой изображен маршрут путешествия.

Карта:

1. Пролив Перепутанных Звуков
2. Море Орфоэпических Ошибок
3. Бухта Поэтической Фонетики
4. Остров Фонетических Сокровищ

По мере продвижения по карте капитан или другие учащиеся могут обводить пройденные места на экране и делать пометки специальным электронным маркером (интерактивным пером).

Пролив Перепутанных Звуков

Учитель. Мы приближаемся к Проливу Перепутанных Звуков. Что же там вдали? Смотрите, это же бедные животные, которые не знают свои именованья. Нам нужно помочь им.

Задание 1. Смотрите, от глади воды отражаются названия этих животных. Произнесите звуки справа налево и восстановите именованья зверей, живущих на острове. Ответы запишите в тетради. Задание также выполняется на интерактивной доске.

Учащиеся выполняют задание в тетради и восстанавливают правильную транскрипцию и/или графическое написание названий животных, работая по очереди у интерактивной доски; после правильного выполнения задания на доску поочередно проецируются иллюстрации с животными.

[ш], [ó], [й'] – ..., [н'], [э], [л'], [а] – ...,

[т'], [э], [в'], [д], [и], [м'] – ..., [ц], [и], [й'], [á], [з] – ...,

[а], [н], [á], [й'], [з'], [и], [б'], [а] – ..., [а], [ц], [и], [р'], [и], [щ'], [á], [й'] – ...

Ответы: ёж, олень, медведь, заяц, обезьяна, ящерица.

В зависимости от уровня сформированности лингвистической компетенции учащихся данное задание может быть упрощено или усложнено: для учеников, достигших базового уровня, могут быть представлены слова в подзаголовке «Для справок»; для учеников, достигших высокого уровня, – звуки могут располагаться вразнобой, может быть добавлена редукция гласных звуков.

Учитель. Молодцы, но это еще не все. Посмотрите, сколько звуков плавают в Проливе! А недалеко от нас плывут слова, обозначающие разные профессии, и всеми силами пытаются подобраться к звукам, чтобы найти собственную транскрипцию. Как вы думаете, что мы должны сделать?

Учащиеся. Подобрать транскрипцию к словам.

Задание 2. Составьте транскрипцию данных слов из звуков, находящихся в Проливе. Задание выполним в тетради и на интерактивной доске (задание можно разделить на два–три слайда).

[с] [т] [р] [а] [ú] [т'] [и] [л'] [с] [т] [а] [л'] [á] [р] [з] [а] [ó] [л] [а] [к] [а] [к] [т'] [ó] [р] [й'] [у] [в'] [и] [л'] [ú] [р] [п] [а] [ч'] [т] [а] [л'] [й'] [ó] [н] [й'] [и] [м] [щ'] [ú] [к]

Строитель, столяр, зоолог, актёр, ювелир, почтальон, ящик.

Учащиеся выполняют задание, «перетаскивая» необходимые звуки к представленным словам.

При выполнении данного задания следует обратить внимание на ударение и некоторые фонетические особенности слова, а также вспомнить орфоэпические нормы. В задание также могут включаться слова с редуцированными гласными звуками.

Учитель. Отлично! Двигаемся дальше!

Море Орфоэпических Ошибок

Учитель. Посмотрите, в полумиле от нас дрейфует плот со словами, которые страдают от того, что в них постоянно ставят неправильные ударения. Давайте возьмем эти слова на борт и раз и навсегда запомним, где в них ставится ударение.

Задание 3. Прочитайте четверостишие с правильными ударениями в словах.

*Торты, кухонный, включим,
Окружит, надолго, шарфы,
Краны, жалюзи, звоним,
Черпать, иксы, тотчас, банты.*

Составьте свои шуточные четверостишия с предложенными словами и запишите в тетради.

Углубит, статуя, эксперт, цемент, взяла, начавшись, обеспечение, созыв, кралась, процент, добела.

Учащиеся выполняют задание самостоятельно, затем осуществляется проверка на интерактивной доске с переносом слов в необходимой последовательности.

Учитель. Ваши стихи поедут в отдельных каютах, чтобы вы запомнили ударения в данных словах. *Учитель* может прочитать свой вариант стихотворения, если он не будет озвучен:

*Статуя, эксперт, цемент,
Обеспечение, кралась,
Углубит, созыв, процент,
Добела, взяла, начавшись.*

Учитель. Ребята, это еще не все. Слова рассказали, что в их волшебной стране случилось страшное несчастье: многие слова потеряли правильное ударение и превратились в другие слова, поэтому жить в этом королевстве стало невыносимо.

Задание 4. Посмотрим на описание волшебной страны, определим ошибки в ударениях некоторых слов и поможем вернуть их настоящий облик.

На высокой горе стоит огромный замОк. Стены его покрыты красным Атласом. ЗамОк охраняют солдаты, их у стен выстроились целые пОлки. За вОротами стоят стрЕлки и берегут свой народ от неприятеля.

Около замкА расположен лес с деревьями, где живут белкИ, на полях растут звОздики, из которых получают очень ароматные дУхи. В небе летают птицы, их больше, чем сОрок.

На полях растут только хлопОк и пшеница, это самые распространенные культуры в стране. Крестьяне до отказа набивают мешки мУкой и хлопкОм и везут на продажу.

Все жители очень любят свою страну, потому что она такая прекрасная!

Учащиеся исправляют ошибки, выполняя задание у интерактивной доски.

Бухта Поэтической Фонетики

Учитель. Странный листок выпал из судового журнала. На нем записаны какие-то строки, но солёная морская вода размыва чернила. Помогите мне понять, что же там написано.

Задание 5. «Переведите» эту транскрипцию в поэтические строки, определите авторов и названия произведений.

[тр'ў д'ив'ўцы падакнóм/
пр'ál'и пóзна в'ич'иркóм//]

Пушкин А. С. «Сказка о царе Салтане...»

[унáшых ўшк'и намакўшк'и//
ч'ут'ўтра асв'ит'ўла пўшк'и/
ил'эса с'ўн'и]и в'ирхўшк'и/
францўзы тўт кактўт//]

Лермонтов М. Ю. «Бородино»

Учитель. Сколько раз каждый звук из транскрипции слова *ряд* встречается в первом примере?

Учащиеся. [р'] – 2 раза, [á] – 1 раз, [т] – 1 раз.

Учитель. Сколько раз каждый звук из транскрипции слова *уши* встречается во втором примере?

Учащиеся. [ў] – 8 раз, [ш] – 5 раз, [ы] – 2 раза.

Учитель. Прекрасно! Теперь мы можем направиться к самому Острову Фонетических Сокровищ.

Остров Фонетических Сокровищ

<...> **Учитель.** Итак, мы прибыли на Остров Фонетических Сокровищ и уже обнаружили сундук с сокровищами, но на нем есть код.

Задание 6. Нам нужно разобраться в равенстве двух соотношений звуков и составить фонетические пропорции. Для этого составим артикуляционную характеристику данных звуков и подберем подходящие соотношения. Задание выполняем в тетради и у интерактивной доски.

В зависимости от уровня сформированности лингвистической компетенции учащихся возможны разные варианты выполнения задания:

[б] (зв., тверд.): [м'] (зв., мягк.) = [з]: [г']

Или:

[б] (зв. парн., тверд. парн.): [м'] (зв. непарн., мягк. парн.) = [з]: [л']

[п'] : [д] =...; [в] : [ж] =...; [с] : [ц] =...; [к] : [х] =...; [с] : [ч'] =...

Учащиеся выполняют задание, проговаривая характеристику каждого звука и обосновывая выбор звуков в своей пропорции. Если в характеристике звуков используются понятия «парность» и «непарность», то [ж], [ц], [х] просто переносятся во вторую часть пропорции, так как не имеют альтернативного звука, совпадающего по характеристике.

Учитель. Какие молодцы! Теперь мы смело можем открыть сундук. (Слайд, на котором открывается пустой сундук.) Так почему же сундук пуст? Какие фонетические сокровища мы с вами уже приобрели?

Учащиеся. Знания!

Учитель. Тогда давайте наполним этот сундук своими знаниями. Что мы повторили в ходе нашего путешествия? Чему научился лично каждый из вас?

Учащиеся называют по очереди свои достижения.

Учитель. Очень хорошо! На этом мы покидаем Остров Фонетических Сокровищ и обратимся к разноцветным листам из бортового журнала, которые находятся у вас на партах.

На данном этапе урока следует выключить проектор и этапы рефлексии и комментирования домашнего задания провести без использования интерактивной доски.

Итак, возможности интерактивной доски позволяют учащимся наглядно выстраивать стратегию своих действий, самостоятельно анализировать (разбивать целое на части) и синтезировать (собирать части в единое целое) фонетический материал. Безусловно, уроки с использованием интерактивной доски требуют от учителя большей подготовки, досконального продумывания сценария урока. В то же время такое занятие при активной работе учителя и учеников становится гораздо продуктивнее. Таким образом, использование интерактивной доски может сделать работу по формированию лингвистической компетенции учащихся более эффективной.

Включение учащихся в исследовательскую деятельность, повышение самостоятельности по освоению материала позволяют осуществить *проектные технологии* с составлением *обучающих презентаций*.

Приведем пример реализации проектной технологии из обучающей презентации к серии уроков об известных русских лингвистах учениц 5 класса Анастасии К. и Маргариты М. Цель работы – донести значимость вклада того или иного ученого в развитие науки лингвистики. Цель, задачи, планируемые результаты учащиеся определяют самостоятельно при своевременном контроле учителя. Последним этапом является защита проекта и выступление перед классом.

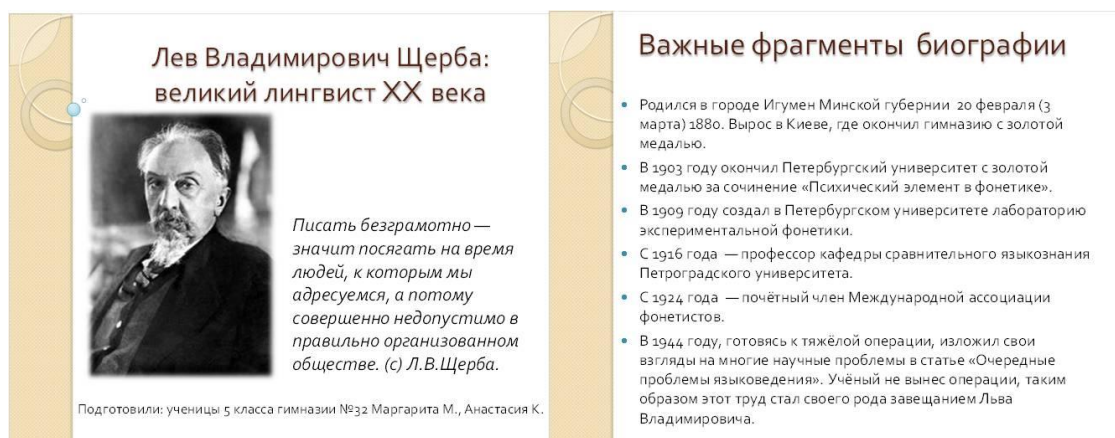


Рис. 6. Титульный лист презентации «Лев Владимирович Щерба: великий лингвист XX века», слайд «Важные фрагменты биографии»

На первой части рисунка 6 изображен титульный лист презентации, который содержит как необходимые элементы (название презентации, авторы презентации), так и факультативные (портрет ученого, эпиграф). Заметим, что название презентации учащиеся сформулировали самостоятельно, исходя из ключевых слов «Л.В.Щерба», «лингвист», данных учителем. Портретная фотография и эпиграф на слайде отражает желание использовать пространство слайда для бóльшей наглядности и об осмыслении учащимися проделанной работы. Вторая часть рисунка 1 говорит об отборе материала, который осуществлялся в ходе подготовки к

выступлению. К важным фактам биографии учащиеся отнесли те, которые демонстрируют научную сферу деятельности ученого.

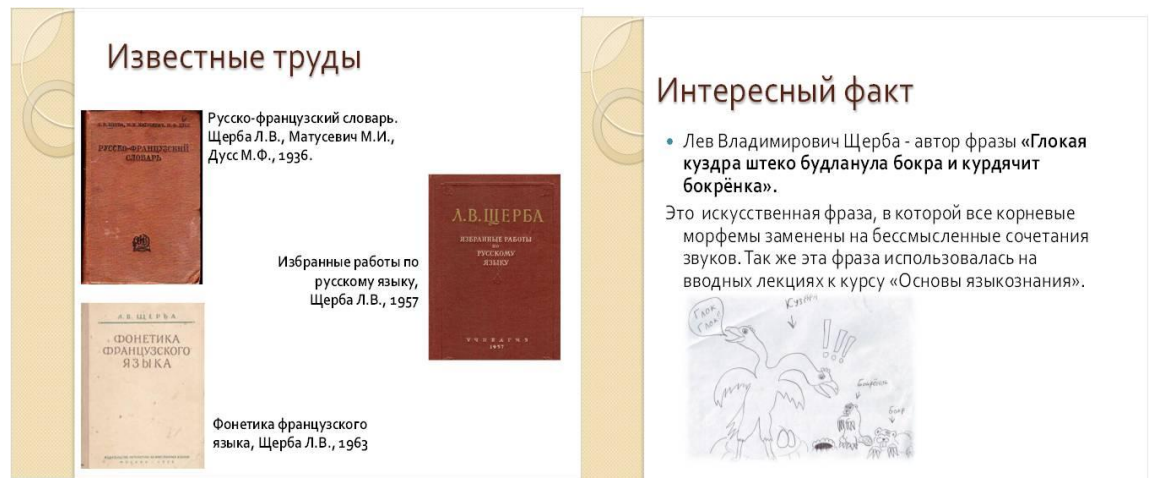


Рис. 7. Слайд «Известные труды», слайд «Интересный факт»

На рисунке 7 представлены материалы слайдов с заголовками «Известные труды» и «Интересный факт». Учащиеся при работе над этой частью презентации отбирали материал, учитывая не только общепризнанные заслуги ученого, но и свои личные лингвистические интересы. Так как в качестве второго иностранного языка в гимназии предлагается для изучения французский язык, девочки выбрали труды Л. В. Щербы, связанные с данной областью, а также привели в пример одну из основных работ ученого по лингвистике. Слайд «Интересный факт» подготовлен, вероятнее всего, с учетом материала, используемого на уроке учителем, что говорит о развитии познавательной мотивации учащихся. Отсканированная иллюстрация выполнена одной из девочек самостоятельно, что говорит о творческом подходе к выполнению работы.

На рисунке 8 представлены слайды, позволяющие оценить подготовленность выступающих и внимание и заинтересованность слушателей. Слайд с заголовком «Вопросы классу» содержит подготовленные выступающими вопросы, на которые должны ответить остальные учащиеся.

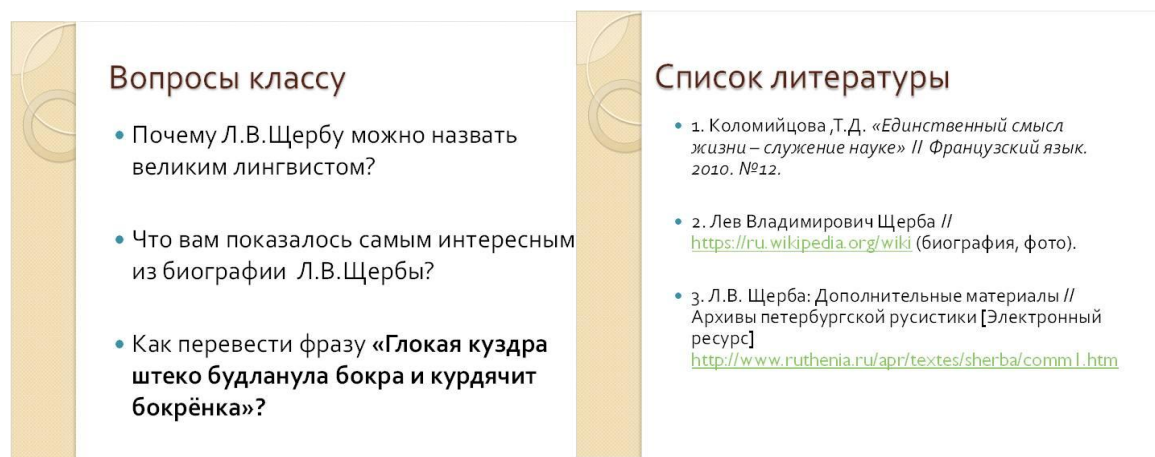


Рис. 8. Слайд «Вопросы классу», слайд «Список литературы»

Вопросы должны иметь аналитический характер, позволять учащимся доказать свою позицию, выделить какие-либо особенности, самостоятельно выполнить некоторые задания и т.д. Формулировки могут начинаться со слов: «Как Вы считаете...», «Почему...», «Зачем...», «Как понять / перевести / объяснить...», «Докажите, что...» и т.д.

«Список литературы» на второй части слайда говорит об уровне подготовленности учащихся к выступлению: использование научных статей, архивных данных, биографических книг со ссылками позволяет сделать вывод, что учащиеся подошли к выполнению работы не формально. При оценивании работы класс может сам задать выступающим вопросы по содержанию их презентации или в попытке узнать что-то еще, не сказанное в ходе выступления.

Обратим внимание, что все слайды имеют заголовки, крупный шрифт текста, единое оформление, не перегружены текстом и иллюстрациями, список литературы (по возможности) оформлен в соответствии с требованиями ГОСТ. Важным является то, что данная презентация, как и большинство обучающих презентаций – лишь часть выступления, к которому учащиеся должны готовиться очень тщательно, советуясь с учителем. Важными принципами подготовки устного выступления при этом следует считать:

— «Сказано должно быть больше, чем написано на слайде».

— «Главный – выступающий, презентация – помощник».

— «Плохое выступление не спасет хорошая презентация».

4. Осуществление при работе с фонетическим материалом разнообразных форм контроля учителя и форм взаимоконтроля, самоконтроля и лингвистической рефлексии учащихся позволяет всесторонне проверить уровень усвоения материала, увидеть пробелы в изучении на каждом этапе, чтобы попытаться их устранить и наметить перспективы дальнейшего обучения.

Важную роль при контроле собственной деятельности играет рефлексия как принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание форм собственной деятельности.

Показательным примером организации рефлексии учащихся могут быть задания на продолжение предложений (*«Для меня фонетика – это...»*, *«Если бы не было звуков, то...»*, *«Если бы все слова стали звучать одинаково, то...»*, *«Мне сложно представить, что фонемы...»*, *«Когда я вижу звук в слабой позиции, то...»* и т.д.) или мини-сочинение на лингвистическую тему.

Рассмотрим примеры ответов на листках рефлексии с заголовком «В чем я вижу связь фонетики с другими разделами языка» с точки зрения глубины и правильности лингвистического содержания.

Я считаю, что фонетика напрямую связана с орфоэпией, потому что орфоэпия изучает нормы произношения, а фонетика – звуки, без которых не было бы произношения. (Дмитрий В., 5 класс, 2015 г.)

Учащийся усматривает связь между фонетикой и орфоэпией из-за общих единиц языка – звуков, при этом связь с другими разделами языка не наблюдается. Получается, фонетику в системе языка ученик не осмысливает, а видит лишь связи локальные.

Я вижу связь фонетики, графики и лексики. Фонетика – это звук, графика – это буква, лексика – это слово. Без звуков не было бы букв, а без букв не было бы слов. (Мария Д., 5 класс, 2015 г.)

Учащаяся видит связь фонетики не только со смежным разделом, но и с разделом более высокого уровня организации языка, выстраивая иерархию единиц «звук» – «буква» – «слово». В данном случае осуществлена попытка осмысления фонетики в системе языка, но о видении учащейся целостной системы сказать не можем.

С фонетикой очень связана орфография. Фонетика – наука о звуках, а иногда звуки не совпадают с написанием букв. Например: «счастье», «солнце», «тишина». Во всех случаях мы слышим одно, а пишем другое! (Анастасия Ф., 5 класс, 2015 г.)

В данном случае учащаяся обнаруживает очень важную связь смежных разделов и пытается объяснить, каким образом эта связь осуществляется. Под фразой «звуки не совпадают с написанием букв», вероятнее всего, учащаяся подразумевает слабые позиции звуков (орфограммы), мысль подтверждается примерами слов с орфограммами. Но необходимо признать, что осмысление фонетики в системе языка остается локальным.

Фонетика – это наука о звуковом строении языка. Она изучает звуки, звукосочетания и закономерности соединения звуков в речевую цепочку. Фонетика лежит в основе других разделов языка (морфемике, лексики, морфологии и синтаксиса), потому что она изучает минимальную норму языка – звук. Из звуков состоят слова, изучаемые лексикой. Каждое слово включает в себя морфемы, за которые отвечает морфемика. Состав слов описывает морфология. Слова складываются в словосочетания и предложения, изучаемые синтаксисом.

Поэтому без знания фонетики невозможно изучение других разделов языка. Ее можно сравнить с маленькой матрешкой, которая находится внутри больших и составляет с ними единое целое. (Маргарита М., 5 класс, 2015 г.)

Учащаяся строит последовательное рассуждение, доказывая связь фонетики с морфемикой, лексикой, морфологией и синтаксисом, при этом она опирается на связь единиц языка, приводит красочную аналогию с

матрешкой. Девочка не говорит о связи фонетики со смежными разделами, допускает речевую ошибку, называя звук «минимальной нормой языка», и фактическую ошибку, говоря о том, что из звуков состоят слова. Но в целом осмысление фонетики в системе языка учащейся осуществлено.

Таким образом, мы обосновали каждое из выдвинутых научно-методических условий и убедились в их важности для формирования лингвистической компетенции учащихся при решении фонетико-фонологических задач.

3.3. Типология фонетико-фонологических задач по формированию лингвистической компетенции учащихся

В рамках исследования, направленного на формирование лингвистической компетенции учащихся 5 класса на материале раздела «Фонетика», нами разработан необходимый комплекс фонетико-фонологических задач.

Дидактический материал, используемый в фонетико-фонологических задачах, должен соответствовать следующим требованиям:

- отражать теоретическую базу раздела «Фонетика» на разных уровнях;
- предоставлять возможность учащимся размышлять о фактах языка, аргументировать свою позицию с разных сторон, в том числе с точки зрения лингвистики;
- способствовать выявлению учащимися причинно-следственных связей в лингвистическом материале путем включения в аналитическую деятельность (сопоставления фактов языка, классифицирования, систематизирования, синтезирования) как возможного перехода к осмыслению системы языка.

- давать возможность учащимся проявить творческий подход к выполнению задания, творчески переосмыслить лингвистический материал;
- направить учащихся на исследовательскую деятельность, мотивировать к самостоятельной работе, самоанализу и самоконтролю;
- обращать учащихся к проблемам культуры речи, способствовать ценностному отношению к языку и культуре речи.

Данные требования отражены преимущественно в критериях сформированности лингвистической компетенции учащихся (см. главу 2) и в заданиях анкет, которые были предложены учащимся на разных этапах диагностики.

В разработанном нами дидактическом материале предусмотрены уровни сложности, что позволяет учителю использовать данную методику в процессе обучения разных классов и групп учащихся. Среди видов фонетико-фонологических задач мы можем выделить следующие:

1. задачи, требующие анализа квазиз жизненной ситуации;
2. задачи, требующие анализа лингвистического материала, в том числе фонетического анализа слов;
3. задачи, требующие анализа литературного материала.

Рассмотрим примеры решения фонетико-фонологических задач на разных этапах изучения раздела «Фонетика» (в 5 классе) и повторения (в 6–9 классах).

Задача 1. Прочитайте фрагмент сказки «Об Интернет-ресурсах»:

В одной деревне жил старый профессор. Он много знал, но ему сказали, что он старомоден. Посоветовали профессору провести интернет и найти в нем много нового. Зашел профессор в Интернет и увидел все самое новое: «Купите новый Samsung, – читал ученый. – Зайдите в Google, посмотрите YouTube». Не знал он, на что нажать. Решил нажать на Google. Высветился микрофон. «Говорите», – слышалось. ...

Какие три вопроса о фонетике Вы бы задали компьютеру, если бы оказались на месте профессора? Почему? Какие ответы рассчитываете

получить? Как можно при помощи микрофона и компьютера показать важность фонетического материала? Придумайте продолжение этой лингвистической сказки.

Данную задачу следует предлагать на заключительном этапе изучения фонетики или на этапе повторения. Учащемуся необходимо актуализировать собственные знания о разделе «Фонетика», определить то, что он знает, чего не знает, в чем сомневается и что бы хотел узнать, а также воспользоваться механизмом прогнозирования для того, чтобы попытаться определить возможное содержание чужих ответов на свои вопросы и в дальнейшем сопоставить их со своим пониманием.

Учебная ситуация, в которой нужно воспользоваться микрофоном и компьютером, позволяет учащемуся самостоятельно установить логическую связь «звучание – написание» и акцентировать внимание на том, что звук и буква не одно и то же (это можно объяснить путем использования понятия *фонема*).

Работа с продолжением лингвистической сказки активизирует творческое и логическое мышление учащихся, а также позволяет осуществить сложный аналитический процесс перевода научной речи в художественную (сказочную).

Следующие задания могут использоваться на любом этапе изучения фонетики и на этапе повторения.

Задача 2. Представьте, что к Вам приехал из-за границы друг по переписке и просит объяснить, почему в русском языке слова *леса* и *лиса* произносятся одинаково, а пишутся по-разному. Как бы Вы грамотно ответили на этот вопрос, чтобы иностранец Вас понял?

Использование смоделированной ситуации при решении данной задачи ориентирует учащегося не только на анализ фонетического материала, но и на выполнение важного условия анализа – доступного объяснения материала.

При этом учащийся должен подготовить свой ответ и поставить себя на место иностранца, спрогнозировать возможные вопросы и постараться избежать их возникновения во время собственного объяснения.

Задача 3. Допустим, Вам потребовалось выучить наизусть на слух стихотворение на иностранном языке. Каким будет алгоритм Ваших действий? Если стихотворение будет на русском языке, то чем будет отличаться алгоритм? Как Вам в обоих случаях сможет помочь знание фонетики?

Решая задачу, учащийся должен самостоятельно проложить путь к поставленной цели (составить алгоритмы работы), а также сопоставить два процесса работы и выявить те закономерности, которые относятся к знанию фонетики и фонологии (смыслоразличительная роль звуков). Данная работа будет осмысленной, так как учащимся приходится учить наизусть стихи, в том числе и подобным способом.

Задача 4. Приведите примеры ситуаций, когда в обычной жизни нам могут потребоваться знания в области фонетики (например, при написании письма, при прослушивании новых песен и т.п.). Докажите важность этих знаний.

При доказательстве собственной точки зрения учащийся актуализирует свой жизненный опыт и моделирует ситуацию с применением лингвистических знаний в области фонетики. При этом школьнику следует обратить внимание на установку доказать важность знаний о фонетике, значит, эти знания должны быть осмыслены и в предметном, и в личностном аспекте.

Следующие задачи предпочтительнее использовать на этапе повторения в 8–9 классах.

Задача 5. Если на Вашем компьютере перестанет работать русская раскладка, то каким образом Вы напишете на латинском транслите* слово «колосок»? «Kolosok» или «kalasok»? В каком случае больше вероятность того, что Вас поймут? Почему?

*Транслит (название произведено от сокращения термина «транслитерация») – передача текста с помощью чужого алфавита.

Запишите на латинском транслите фрагмент из романа «Евгений Онегин»:

*Цветы, любовь, деревня, праздность,
Поля! Я предан вам душой.
Всегда я рад заметить разность
Между Онегиным и мной...*

Какие фонетико-фонологические особенности «перевода» Вы бы выделили. На что нужно обращать внимание при переходе на латинский транслит?

Задача состоит из нескольких частей и предполагает как устную, так и письменную работу. Знакомый Интернет-прием – транслит – используется в качестве средства отражения фонемного принципа русской орфографии, например: звуки [j'a], представленные фонемами <j'a>, в слове «я» будут перенесены на письмо при осуществлении латинского транслита, то же будет со звуками в слове *любовь* ([л'убóф'] – <л'убов'> – «l'ubov'»).

При устном анализе латинского транслита слова *колосок* учащийся должен уловить закономерность в отражении фонем в словах, доказать свою точку зрения, а при письменной работе еще раз практически подтвердить, уловив особенности перевода букв, не имеющих обозначения в латинском алфавите. Задача будет актуальна для учащихся, так как подобную работу приходится осуществлять и в жизни.

Задача 6. Как Вы думаете, каким образом возникли просторечные формы «че», «ваще», «тока», «канешн»? Какие это слова? Каким изменениям

они подверглись? Почему? Приведите свои примеры подобных просторечных форм, прокомментируйте.

Решение данной задачи требует сопоставления облика просторечных и литературных форм приведенных слов с выявлением возможных особенностей и причин их видоизменения с учетом фонетических процессов, отраженных на письме, например: слово *вообще* могло измениться за счет слияния звуков [лл] в один и возведения его к фонеме <а>. Необходимость привести подобные примеры актуализирует жизненный опыт учащихся.

Задача 7. Прочитайте реплики из интернет-переписки и скажите, каковы языковые причины написания данных слов. Восстановите правильный облик слов.

14:03:33 ДеД: *Пакость_*: драсти))

14:07:59 ДеД: *Тайна*: пазванити на телепон)))

14:10:51 *Пакость_*: ДеД: дедушка золотой ты чилавег!!!!

14:23:05 ГОРЫНЫЧ: *Стада_Бегемотов*: типа халоднае аружыё)))

Почему в интернете часто можно увидеть «антиорфографический» облик слов? Подготовьте небольшое рассуждение на тему «Фонетические и орфографические особенности Интернет-речи».

Данная задача позволяет учащемуся наглядно увидеть искаженное отражение фонетических особенностей слов в Интернет-речи. Алгоритм анализа таков: слово «чилавег» (*человек*) образовалось путем приведения в сильную позицию звуков [ь], [л], [к] по принципу противоположности. Так, вместо фонем <э>, <о>, <к> возникли фонемы <и>, <а>, <г> и соответствующие им буквы «и», «а», «г».

Анализ причин появления таких слов в Интернет-пространстве позволяет затронуть на уроке и проблемы культуры речи.

Задача 8. Прочитайте шуточное стихотворение К. Денисова «Щиталачга». Какая считалочка зашифрована здесь?

*ЩИТАЛАЧГА**Рас, Дфа, Три, Читыри, Пяц**Вышил Зайчег пагуляц.**Фтрук Ахотнег выбигаид -**Пряма ф Зайчегга стриляид**Пиф-Паф О-Ё-Ёй**Умераид Зайчег мой!*

Какие фонетические законы и орфографические правила нарушены при написании слов? Запишите считалочку с учетом а) всех фонетических законов, б) орфографических и пунктуационных правил.

Алгоритм решения данной задачи аналогичен предыдущему, при этом письменная работа актуализирует орфографические и пунктуационные навыки. Работа с задачами 7 и 8 позволит подвести учащихся к новому понятию *языковая игра* и расширить предметные знания.

На уроках фонетики могут использоваться разные виды устных и письменных лингвистических разборов, в том числе *фонетический разбор* слов, а также *орфоэтический разбор*, который имеет целью выявить закономерности использования того и иного варианта произношения, например, в поэтической речи. Подобные задачи могут использоваться и на уроках развития речи.

Задача 9. Прочитайте фрагменты стихотворения А. С. Пушкина «Зимняя дорога» и письма Татьяны из романа «Евгений Онегин».

*...По дороге зимней, скучной
Тройка борзая бежит,
Колокольчик однозвучный
Утомительно гремит...*
(А. С. Пушкин «Зимняя дорога»)

*...Но, говорят, вы нелюдим;
В глуши, в деревне все вам скучно,
А мы... ничем мы не блесним,
Хоть вам и рады простодушно...*
(А. С. Пушкин «Письмо Татьяны к Онегину»)

Найдите в этих текстах однокоренные слова, которые произносятся по-разному. Прочитайте фрагменты правильно с точки зрения современных норм произношения. Объясните, с чем связано это различие в произношении.

При сравнении произношения однокоренных слов, использованных в стихотворении «Зимняя дорога» и в письме Татьяны Лариной из романа «Евгений Онегин», дети должны найти орфоэпические различия в произношении слов «скучной», «скучно». В первом случае произносится звук [ч'], что продиктовано соответствующей рифмой: ску[ч']ной – однозвуч[ч']ный. Кроме того, если обратиться к полному тексту произведения, то можно обнаружить, что все слова с сочетаниями «чн» данного стихотворения произносятся со звуком [ч']: сердце[ч']ная, доку[ч']ных и т.д. В слове «скучно» из второго фрагмента произносится звук [ш], так как образуется рифма: ску[ш]но – просто ду[ш]но.

Таким образом, учащиеся, наблюдая над языковым материалом, придут к вопросу: «Почему у А.С. Пушкина встречаются оба найденных варианта?» Учитель в данной ситуации должен подвести детей к понятию «произносительная норма», рассказать об исторической изменчивости и, вследствие этого, вариативности литературных норм, а также о существовании двух видов литературного произношения в XIX в. – московского и петербургского.

Также учитель может сказать, что варианты произношения, отраженные в стихотворных строках, обусловлены биографическими фактами из жизни поэта, и попросить учащихся проанализировать некоторый подготовленный фрагмент биографии Пушкина.

Учащиеся обратят внимание на то, что стихотворение «Зимняя дорога» написано в 1826 г. под впечатлением от поездки из Пскова в Москву. В Михайловском Пушкин пребывал на протяжении почти двух лет, потому был подвержен влиянию петербургского произношения. А «Письмо Татьяны к Онегину» было написано в 1824 г., когда поэт приехал из южной ссылки в

известное имя матери, возможно, поэтому в «Письме...» используется рифма, основанная на традиционном московском произношении.

В результате проведенной аналитической работы ученики актуализируют имеющиеся знания не только в области фонетики и орфоэпии, но и в области теории литературы (работа с понятием *рифма*), проанализируют фонетические особенности произведений и придут к выводу о важности произносительной нормы для нашей речи.

Итогом изучения раздела «Фонетика» является *фонетический разбор* слова как квинтэссенция имеющихся у учащихся знаний по разделу.

Задача 10. Прочитайте пословицы. Объясните, как Вы понимаете их значение. Выполните фонетический разбор выделенных слов:

1. В чужом глазу сучок видим, а **в своем** бревна не замечаем. 2. **Без хвоста** и пичужка не красна. 3. Из чужого кармана платить легко. 4. Занимаешь чужие, **отдаешь** свои.

Фонетический разбор может использоваться как для обобщения и закрепления материала, так и для повторения. По нашему мнению, лингвистически грамотный образец выполнения должен выглядеть следующим образом:

(в)сво-ём – 2 слога

[ф∩свΛj'óm]

[ф] –	согл., шумн., гл.парн. [в]/[ф], тв.парн. [ф']/[ф'] –	<в> –	в	(в окне)
[с] –	согл., шумн., гл.парн. [з]/[с], тв.парн. [с]/[с'] –	<с> –	с	
[в] –	согл., шумн., зв.парн. [в]/[ф], тв.парн. [в]/[в'] –	<в> –	в	
[Λ] –	гл., безуд. –	<о> –	о	(свОй)
[j'] –	согл., сонор., зв.непарн., мягк. непарн. –	<j>,		
[ó] –	гл., уд. –	<о>} –	Ё	
[м] –	согл., сонор., зв.непарн., тв.парн. [м]/[м'] –	<м> –	м	_____
7	звуков		6	букв*

*Различие в количестве звуков и букв в слове объясняется позицией буквы «Ё», которая стоит в положении после гласной и представлена двумя звуками [j'], [ó].

Подбор указанных слов с сильными позициями звуков может осуществляться устно, как и пояснение различия в количестве звуков и букв. Обратим внимание на то, что не все элементы фонетического разбора, представленные нами, находят отражение в школьных учебниках. Теоретическое обоснование предложенного нами образца фонетического разбора и примеры выполнения разбора в действующих учебных комплексах представлены в главе 1 настоящего диссертационного исследования.

Так, все приведенные задачи соответствуют указанным нами требованиям и позволяют сделать процесс формирования лингвистической компетенции более интенсивным.

Возможность осуществить транскрипцию слов сегодня есть благодаря некоторым Интернет-ресурсам, например, сайту «Транскрипция слов онлайн. Фонетика и произношение» [<https://easypronunciation.com/ru>].

Идея о необходимости формирования умений контроля и самоконтроля в деятельности учащихся на уроках русского языка [М. Т. Баранов, В. И. Капинос, В. Е. Мамушин, М. М. Разумовская, И. А. Сотова и др.] реализуется нами на новом материале (фонетическом). Систематическая разноплановая контрольно-оценочная деятельность при работе с разделом «Фонетика» способствует осознанному отношению учащихся к процессу освоения материала и позволяет провести последующую коррекцию работы.

3.4. Ход и результаты обучающего эксперимента

3.4.1. Диагностика уровня сформированности лингвистической компетенции непосредственно после изучения раздела «Фонетика»

Обучающий эксперимент проводился лично автором исследования в 2015–2017 учебных годах в 5 классах на базе МБОУ «Гимназия №32» и МБОУ «Гимназия №23» г. Иваново.

В результате обучающего эксперимента была разработана программа элективного курса «Я и Мир Фонетики», получившая отражение в п. 3.1 главы 3 настоящего диссертационного исследования и подробно изложенная в приложении к нему.

После прохождения предложенной программы обучения (непосредственно после изучения раздела «Фонетика», а также спустя несколько месяцев после изучения раздела) были проведены контрольные исследования, которые позволили проследить динамику развития лингвистической компетенции учащихся каждого класса, а также сопоставить уровни сформированности лингвистической компетенции на каждом этапе обучения.

Непосредственно после изучения раздела «Фонетика» особенно важно определить, насколько учащимися усвоен материал раздела. Для этого экспериментальному и контрольному классам было предложено выполнить задания на карточках, позволяющие:

1. Определить характер личностной значимости (научная / практическая) раздела «Фонетика» для испытуемых.

2. Провести диагностику сформированности ряда полученных в ходе изучения раздела умений:

- определять количество звуков и букв в слове;
- определять сильную и слабую позиции звуков;
- различать случаи двойной роли Е, Ё, Ю, Я;
- объяснять случаи двойной роли Е, Ё, Ю, Я;
- приводить аналогичные примеры.

Следует сказать, что выбор проверяемых умений обусловлен необходимостью проследить за уже имеющимися умениями работы с фонетическим материалом (определять количество звуков и букв в слове, различать случаи двойной роли Е, Ё, Ю, Я, приводить аналогичные примеры), а также за новыми умениями аналитического характера,

способствующими развитию аналитического мышления (определять сильную и слабую позиции звуков, объяснять случаи двойной роли Е, Ё, Ю, Я).

Задание 1. Продолжите предложение: Фонетика помогает нам...

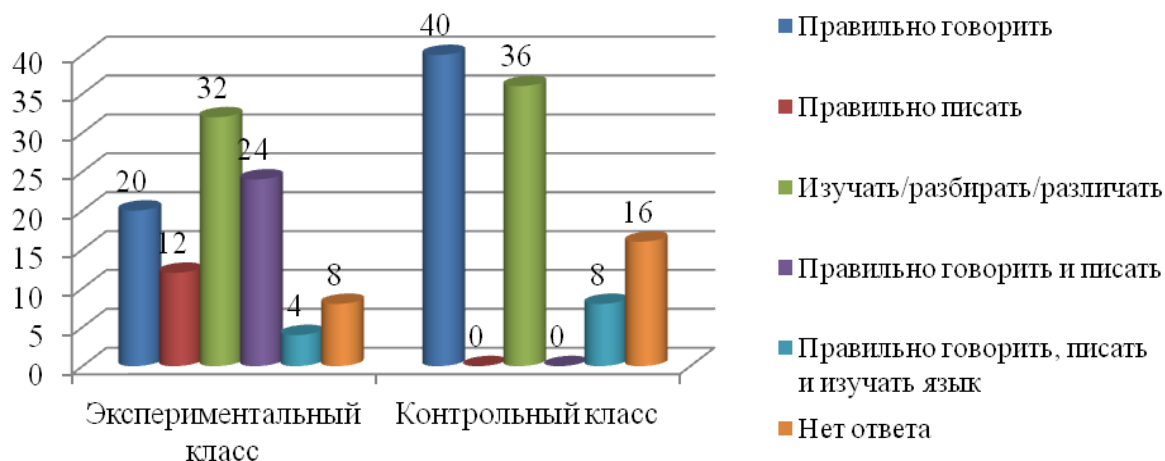


Рис. 9. Определение особенностей личностной значимости раздела «Фонетика» для учащихся

На рисунке 9 видно, что одним из самых распространенных мотивов изучения фонетики в обоих классах является указание на необходимость знания материала раздела «Фонетика» для возможности правильно говорить. Примечательно, что важность раздела для двух видов речевой деятельности (говорения и письма) усматривается лишь 24% учащихся экспериментального класса. 40% учащихся контрольного класса усматривают важность фонетики только для говорения.

Ответы, приведенные на рисунке 9, можно сгруппировать по характеру личностной значимости раздела «Фонетика»: научная и практическая значимость. Осознание учащимися научной значимости раздела «Фонетика» показывают варианты ответов, связанных с признанием важности фонетики для изучения языка и его разделов: «изучать язык», «различать единицы», «выполнять разборы» и т.п. Практической значимости – варианты ответов,

связанные с практическим применением фонетических знаний: «*правильно говорить*», «*правильно писать*».

Данные рисунка 10 показывают приблизительно одинаковые результаты оценки характера значимости раздела «Фонетика» учащимися каждой группы: около половины опрошенных учащихся экспериментального и контрольного классов указывают практическую значимость (56% и 40% соответственно), о научной значимости говорят 36% учащихся контрольного класса и 32% – экспериментального. И практическую и научную значимость раздела усматривают лишь 12% из общего числа опрошенных (4% и 8% соответственно).

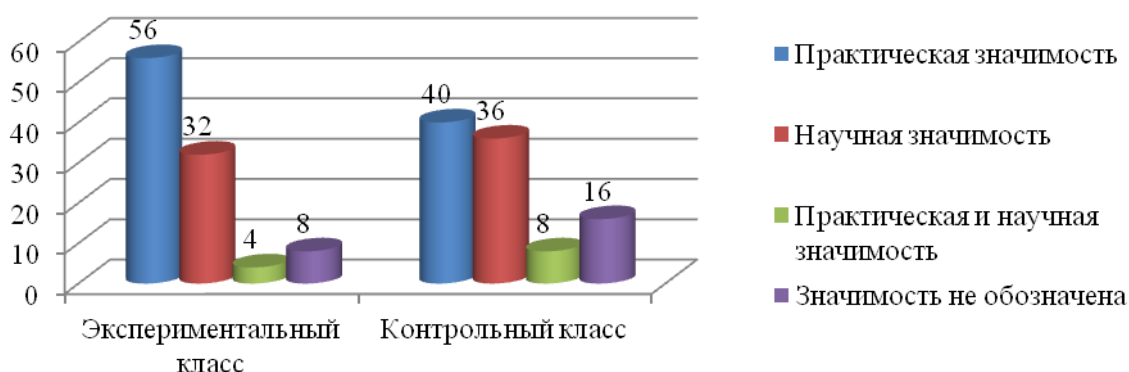


Рис. 10. Определение характера личностной значимости раздела «Фонетика» для учащихся

Данные рисунка 11 говорят о том, что уже имеющиеся умения работы с фонетическим материалом (определять количество звуков и букв в слове, различать случаи двойной роли Е, Ё, Ю, Я, приводить аналогичные примеры) у респондентов экспериментального и контрольного классов сформированы лучше, чем новые умения аналитического характера (определять сильную и слабую позиции звуков, объяснять случаи двойной роли Е, Ё, Ю, Я): 100% и 96%, 72% и 68%, 84% и 76% – для имеющихся умений, 24% и 16%, 60% и 36%, 56% и 40% – для новых аналитических. Если обратиться к сопоставлению сформированных умений внутри классов, то более высокие

показатели сформированности получим у экспериментального класса, причем в сравнении данных по каждому из умений.

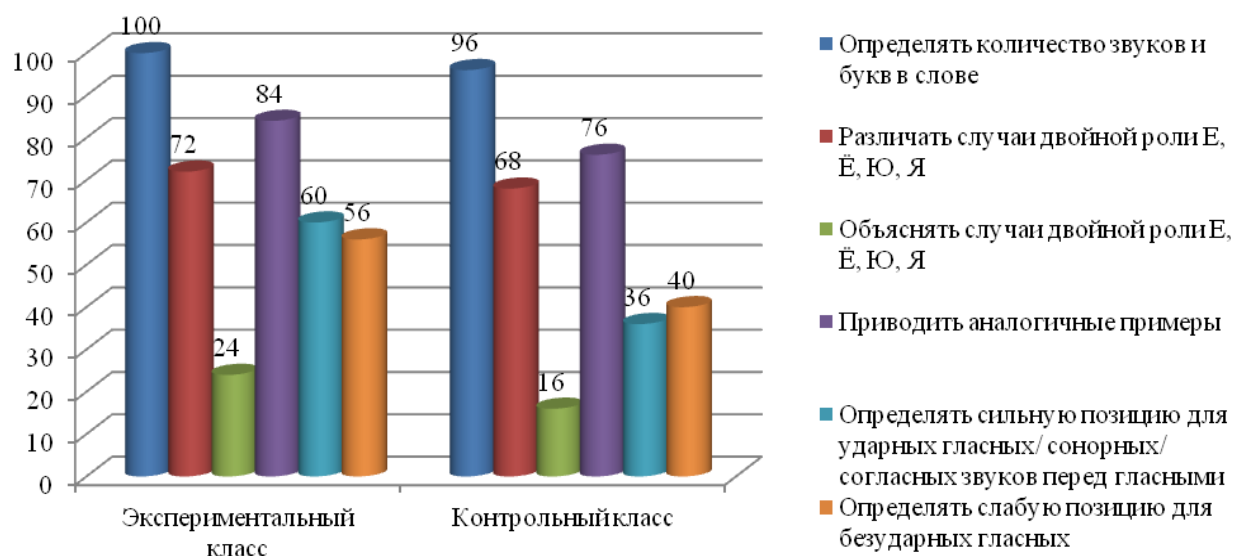


Рис. 11. Сформированность умений учащихся, полученных в ходе изучения раздела «Фонетика»

Таким образом, в результате анализа ответов учащихся на данном этапе обучающего эксперимента мы пришли к следующим выводам:

- учащиеся признают необходимость знания материала раздела «Фонетика» для возможности правильно говорить, причем важность раздела для двух видов речевой деятельности (говорения и письма) усматривается лишь учащимися экспериментальной группы;

- учащиеся экспериментального класса видят практическую значимость раздела «Фонетика», а также практическую и научную значимость в большей степени, чем учащиеся контрольного класса;

- имеющиеся умения работы с фонетическим материалом у респондентов экспериментального и контрольного классов сформированы лучше, чем новые умения аналитического характера, причем более высокие показатели сформированности у экспериментального класса.

Непосредственно после изучения раздела «Фонетика» мы можем сказать, что учащимися экспериментального класса материал раздела «Фонетика» усвоен лучше.

Диагностика уровня сформированности лингвистической компетенции учащихся непосредственно после изучения раздела «Фонетика» проводилась путем выполнения заданий письменного опроса, сходных с заданиями опроса на этапе констатирующего исследования.

Результаты анализа данных письменного опроса непосредственно после изучения раздела «Фонетика» представлены в таблице 10.

Таблица 10

**Показатели сформированности лингвистической компетенции
учащихся непосредственно после изучения раздела «Фонетика»**

Название критерия	Количество учеников			
	Экспериментальный класс		Контрольный класс	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
<i>Критерий 1.</i> Наличие лингвистической базы (теоретических знаний и базовых умений по разделу «Фонетика») – на разных уровнях.	25	100,0	25	100,0
<i>Критерий 2.</i> Способность к аргументации, в том числе лингвистической (объяснение явлений с точки зрения лингвистики).	22	88,0	17	68,0
<i>Критерий 3.</i> Способность к установлению причинно-следственных связей, к системному осмыслению фактов языка.	10	40,0	5	20,0
<i>Критерий 4.</i> Способность к творческому переосмыслению лингвистического материала.	15	60,0	11	44,0

Данные таблицы 10 говорят о том, что процентный показатель сформированности лингвистической компетенции в экспериментальном классе выше, чем в контрольном классе: на 20% по критериям 2, 3, на 16% по критерию 4. Более наглядно результаты второго этапа диагностики сформированности лингвистической компетенции представлены на рисунке 12.

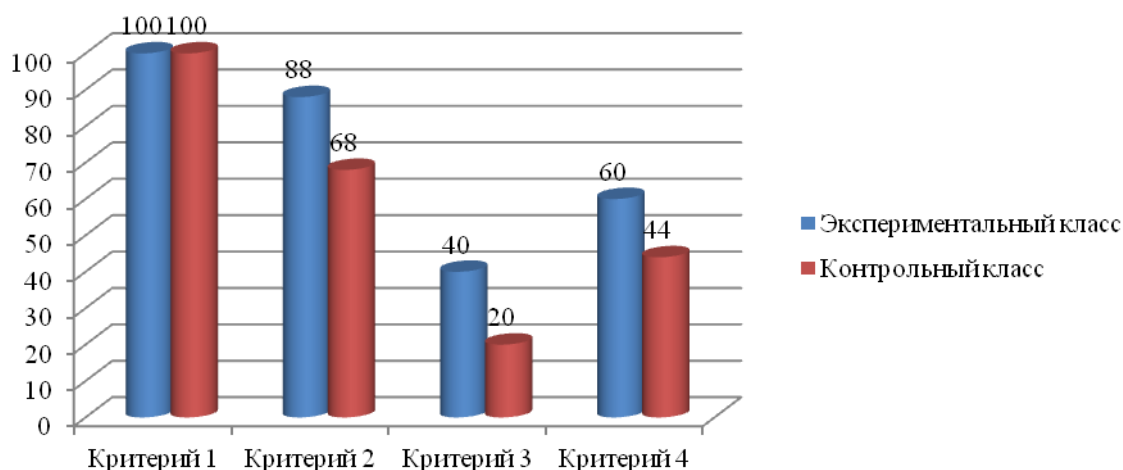


Рис. 12. Показатели сформированности лингвистической компетенции учащихся непосредственно после изучения раздела «Фонетика»

Представление результатов в виде диаграммы (см. рис. 12) позволяет наглядно показать, что в структуре лингвистической компетенции учащихся произошли изменения. Уровень сформированности лингвистической компетенции учащихся экспериментального класса отличается от уровня сформированности лингвистической компетенции учащихся контрольного класса не только по критерию 2 (как это было на констатирующем этапе), но и по критериям 3 и 4.

Показатели способности к объяснению лингвистических явлений (критерий 2) в экспериментальном классе изначально были на 20 % (в 1,4 раза) выше, чем в контрольном; после обучения у учащихся обоих классов они выросли на 24%, и мы наблюдаем прежнее соотношение: показатели способности к объяснению лингвистических явлений в экспериментальном классе снова на 20 % (в 1,4 раза) выше, чем в контрольном.

Показатели способности к установлению причинно-следственных связей, к системному осмыслению фактов языка (критерий 3) выросли только у учащихся экспериментального класса (на 16 %), у учащихся контрольного класса они уменьшились на 4 %, то есть по этому показателю учащиеся экспериментального класса в 2 раза превосходят своих сверстников из контрольного класса.

Показатели способности к творческому переосмыслению лингвистического материала (критерий 4) выросли у учащихся обоих классов, но у экспериментального класса они на 16% выше, чем у контрольного.

Обратимся к описанию уровня сформированности лингвистической компетенции каждого класса непосредственно после изучения раздела «Фонетика».

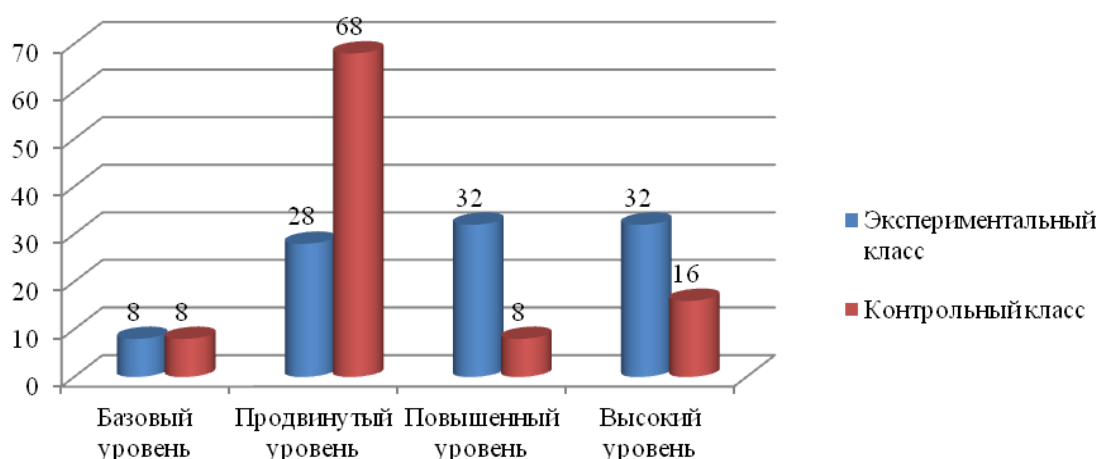


Рис. 13. Сформированность лингвистической компетенции учащихся непосредственно после изучения раздела «Фонетика».

На рисунке 13 показано, что уровень сформированности лингвистической компетенции учащихся после проведения обучающего эксперимента заметно выше в экспериментальном классе, чем контрольном классе. Процентный показатель учащихся, достигших высокого уровня сформированности лингвистической компетенции, выше в два раза (32% против 16%), достигших повышенного уровня – в четыре раза (32% против

8%). При этом значительная часть учащихся контрольного класса соответствует продвинутому уровню сформированности лингвистической компетенции (68% против 28%); показатели базового уровня одинаковы для обоих классов (8%).

Сравним данные об уровне сформированности лингвистической компетенции на этапах до изучения раздела «Фонетика» и непосредственно после изучения в экспериментальном и контрольном классах (рис. 5 и рис. 13).

В экспериментальном классе процентные показатели базового и продвинутого уровней сформированности лингвистической компетенции снизились (на 4% и 24% соответственно), повышенного и высокого уровней – повысились (на 8% и на 20% соответственно).

В контрольном классе процентные показатели базового уровня сформированности лингвистической компетенции снизились (на 4%), продвинутого уровня – повысились (на 16%), повышенного уровня – снизились (на 8%), высокого уровня – повысились (на 8%).

Таким образом, непосредственно после изучения раздела «Фонетика» по предложенной нами методике экспериментальный класс демонстрирует более высокий уровень сформированности лингвистической компетенции, чем контрольный класс.

3.4.2. Диагностика уровня сформированности лингвистической компетенции спустя несколько месяцев после изучения раздела «Фонетика»

Перейдем к следующему этапу исследования – контрольному срезу на остаточные знания, который проводился спустя несколько месяцев после изучения раздела «Фонетика». После прохождения предложенной программы обучения для нас важно не только то, какого результата достигли

учащиеся непосредственно после изучения раздела «Фонетика», но и то, насколько прочно полученные знания и умения укрепились в сознании учащихся, каким образом изменился их уровень сформированности лингвистической компетенции. Через несколько месяцев после изучения раздела «Фонетика» важно определить, насколько учащимися осознан материал раздела, поэтому экспериментальному и контрольному классам было предложено выполнить задания на карточках, позволяющие:

- выявить динамику представлений учащихся о понятии «Фонетика» и определить соотношение видов умений, которыми учащиеся пользуются для решения фонетических и других задач;

- установить, как изменился уровень овладения базовым умением различать звук и букву.

Учащиеся работали с анкетами, в которых были представлены задания, аналогичные заданиям, предложенным на этапе констатирующего эксперимента. В результате анкетирования учащихся на третьем этапе исследования мы пришли к следующим выводам:

- все учащиеся (100%) контрольного класса дали определение понятия «Фонетика» в соответствии с тем, как оно было механически выучено; 72% учащихся экспериментального класса дали осмысленное, лингвистически точное определение данного понятия;

- полного неразличения звука и буквы не продемонстрировал никто из респондентов обоих классов; полное различение звука и буквы продемонстрировали 72% учащихся экспериментального класса и 60% контрольного класса;

- 76% учащихся экспериментального класса и 36% учащихся контрольного показали *видение системных связей языка*;

- 64% респондентов экспериментального класса продемонстрировали *умение аргументировать свой ответ*, опираясь на системные связи языковых единиц, в контрольной группе – лишь 14%;

– уровень *сформированности творческого компонента* в лингвистически правильной аргументации в экспериментальном классе выше, чем в контрольном (64% и 44% соответственно).

Таблица 14

Показатели сформированности лингвистической компетенции учащихся спустя несколько месяцев после изучения раздела «Фонетика»

Название критерия	Количество учеников			
	Экспериментальный класс		Контрольный класс	
	Абс. ч.	%	Абс.ч.	%
<i>Критерий 1.</i> Наличие лингвистической базы (теоретических знаний и базовых умений по разделу «Фонетика») – на разных уровнях.	25	100,0	25	100,0
<i>Критерий 2.</i> Способность к аргументации, в том числе лингвистической (объяснение явлений с точки зрения лингвистики).	21	84,0	21	84,0
<i>Критерий 3.</i> Способность к установлению причинно-следственных связей, к системному осмыслению фактов языка.	17	68,0	6	24,0
<i>Критерий 4.</i> Способность к творческому переосмыслению лингвистического материала.	17	68,0	13	52,0

Данные таблицы 14 говорят о том, что уровень сформированности лингвистической компетенции в экспериментальном классе выше, чем в контрольном классе: на 44% по критерию 3, на 16% по критерию 4. Процентный показатель сформированности критерия 1 (100%) и критерия 2 (84%) одинаков, то есть показатели сформированности лингвистической

компетенции у учащихся контрольного и экспериментального классов на этапе отсроченной проверки по критериям 1 (лингвистическая база) и 2 (способность к лингвистической аргументации) совпадают. Более наглядно данные представлены на рисунке 14.

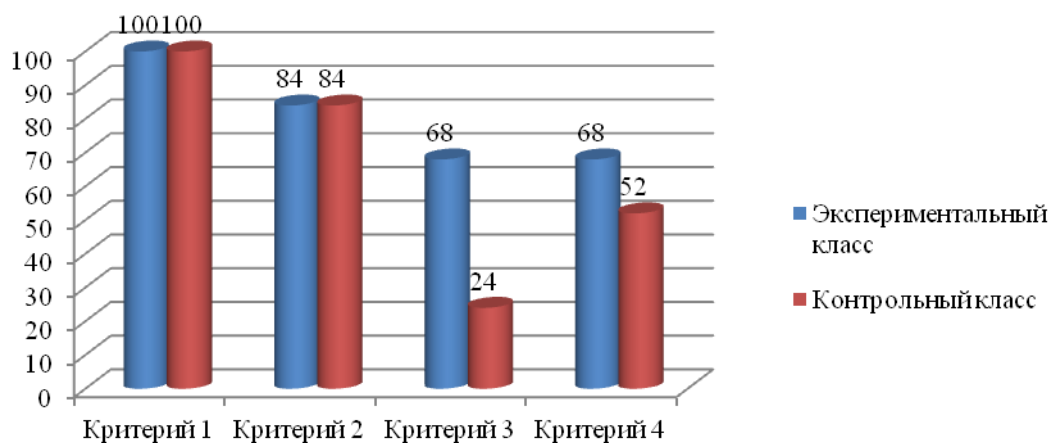


Рис. 14. Показатели сформированности лингвистической компетенции учащихся спустя несколько месяцев после изучения раздела «Фонетика»

Таким образом, отсроченное влияние предложенной нами методики проявилось в таких показателях сформированности лингвистической компетенции, как способность к установлению причинно-следственных связей, к системному осмыслению фактов языка (критерий 3) и способность к творческому переосмыслению лингвистического материала (критерий 4).

Сравним данные о наличии критериев сформированности лингвистической компетенции непосредственно после изучения раздела и спустя несколько месяцев после изучения в экспериментальном и контрольном классах (рис. 12 и рис. 14). В экспериментальном классе наблюдается незначительное снижение процентного показателя критерия 2 (на 4%) и рост процентного показателя критериев 3, 4 (на 28% и на 8% соответственно). В контрольном классе наблюдается рост показателей критериев 2, 3, 4 (на 16%, 4% и 8% соответственно).

Обратимся к диагностике уровня сформированности лингвистической компетенции каждого класса спустя несколько месяцев после изучения раздела «Фонетика».

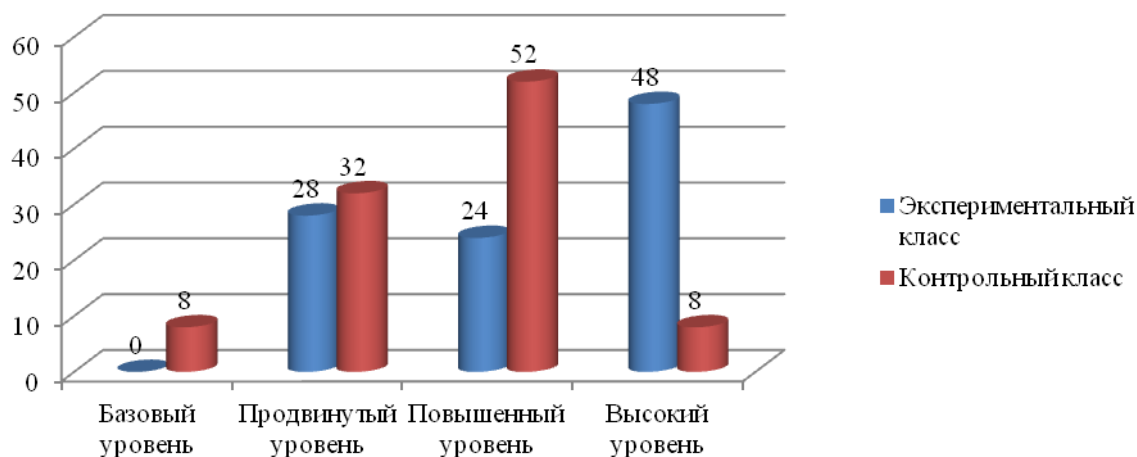


Рис. 15. Уровень сформированности лингвистической компетенции учащихся спустя несколько месяцев после изучения раздела «Фонетика»

На рисунке 15 показано, что уровень сформированности лингвистической компетенции учащихся на последнем этапе эксперимента выше в экспериментальном классе, чем в контрольном. Количество учащихся с высоким и повышенным уровнем сформированности лингвистической компетенции выше в экспериментальном классе, чем в контрольном (48% и 24% против 8% и 52%). Продвинутый уровень сформированности лингвистической компетенции в контрольном и экспериментальном классах (32% против 28%). Важно, что в экспериментальном классе не осталось учащихся с базовым уровнем сформированности лингвистической компетенции, в то время как в контрольном классе таковых 8%.

Сравним данные об уровне сформированности лингвистической компетенции непосредственно после изучения раздела «Фонетика» и спустя несколько месяцев после изучения в экспериментальном и контрольном классах (рис. 13 и рис. 15).

В экспериментальном классе базовый уровень сформированности лингвистической компетенции снизился до минимума (на 8%), продвинутый уровень не изменился (28%), повышенный уровень снизился (на 8%) за счет повышения показателей высокого уровня (на 16%).

В контрольном классе базовый уровень сформированности лингвистической компетенции не изменился (8%), продвинутый уровень снизился (на 36%), повышенный уровень повысился (на 44%), высокий уровень снизился (на 8%).

Таким образом, спустя несколько месяцев после изучения раздела «Фонетика» по предложенной нами методике экспериментальный класс демонстрирует более высокий уровень сформированности лингвистической компетенции, чем контрольный класс, хотя следует заметить, что уровень сформированности лингвистической компетенции заметно повысился в обоих классах.

3.4.3. Динамика формирования лингвистической компетенции учащихся при решении фонетико-фонологических задач

Обратимся к динамике формирования лингвистической компетенции учащихся экспериментального и контрольного классов на разных этапах исследования.

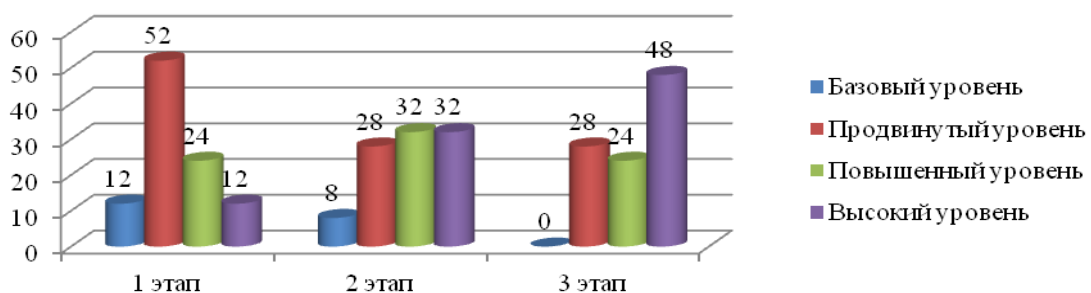


Рис. 16. Сформированность лингвистической компетенции учащихся экспериментального класса на разных этапах исследования

На рисунке 16 видно, что данные учащихся экспериментального класса демонстрируют положительную динамику. Базовый уровень сформированности лингвистической компетенции на каждом этапе исследования снижается (с 12% к 8% до 0%), в то время как показатель высокого уровня повышается (от 12% к 32% до 48%). Продвинутый уровень снижается при переходе от первого этапа исследования ко второму (с 52% до 28%) и сохраняется при переходе к третьему (28%). Повышенный уровень вначале немного повышается (с 24% до 32%), а затем возвращается к исходным данным (24%).

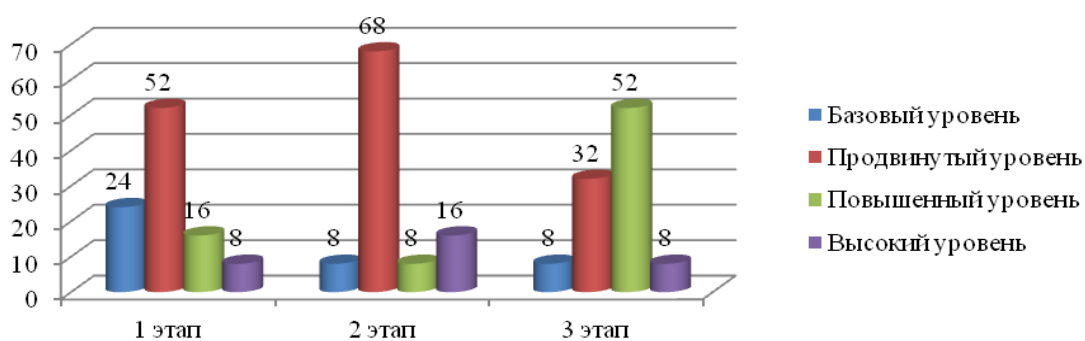


Рис. 17. Сформированность лингвистической компетенции учащихся контрольного класса на разных этапах исследования

Данные контрольного класса, представленные на рисунке 17, в целом демонстрируют менее выраженную динамику. Базовый уровень сформированности лингвистической компетенции снижается при переходе от первого этапа исследования ко второму (с 24% до 8%) и сохраняется при переходе к третьему (8%). Показатель высокого уровня вначале повышается (от 8% до 12%), а затем возвращается к исходным данным (8%). Продвинутый уровень повышается при переходе от первого этапа исследования ко второму (с 52% до 68%) и заметно снижается при переходе к третьему (с 68% до 32%). Повышенный уровень вначале немного снижается (с 16% до 8%), а затем заметно повышается (с 8% до 52%).

При сравнении данных динамики каждого класса (рис. 16 и рис. 17) мы можем сделать вывод, что в целом на всех этапах исследования процентные показатели уровня сформированности лингвистической компетенции выше у учащихся экспериментального класса. Это говорит об эффективности проведенной нами работы по формированию лингвистической компетенции учащихся на материале раздела «Фонетика».

Выводы по третьей главе

Решение фонетико-фонологических задач, способствующих формированию лингвистической компетенции, требует от учащегося: знания лингвистического материала раздела, умения лингвистически аргументировать свою позицию, устанавливать причинно-следственные связи между компонентами, анализировать и систематизировать материал, умения творчески его переосмыслить, привести жизненные аналогии, объяснить при необходимости в доступной форме другому.

Нами установлено, что формирование лингвистической компетенции учащихся в фонетико-фонологическом аспекте должно осуществляться поэтапно, в соответствии с изучением языковой системы на основе представлений о взаимосвязи фонетики с другими разделами языка и на основе представлений о взаимосвязи фонетических единиц внутри фонетической системы.

Программа обучения строилась при помощи модульной и проектной образовательных *технологий*. Кроме того, нами использовались *приемы* аналитической работы. К используемым интерактивным *средствам* обучения для формирования лингвистической компетенции следует отнести работу с интерактивной доской, а также с обучающими тренажерами к разделу «Фонетика».

В разработанной программе спецкурса для 5 класса «Я и Мир Фонетики» выделены «Вводный», «Обучающий», «Проектный», «Итоговый» модули. *Цель* спецкурса – организовать обучение таким образом, чтобы решение фонетико-фонологических задач способствовало формированию лингвистической компетенции учащихся и лучшему пониманию материала раздела «Фонетика» в основном курсе русского языка в средней школе.

К научно-методическим условиям эффективного формирования лингвистической компетенции учащихся 5 класса при решении фонетико-фонологических задач на уроках русского языка мы отнесли фонетико-

ориентированную мотивацию учебной деятельности учащихся, побуждающую к работе с фонетическим материалом, поддерживающую непрерывность и стабильность работы с разделом «Фонетика»; усвоение учащимися основных теоретических сведений о языке в целом и разделе «Фонетика» – в частности, овладение аналитическими умениями работы с фонетическим материалом через выполнение лингвистически правильного фонетического разбора, составление лингвистических сказок, анализ квазижизненных ситуаций и др.; использование при изучении раздела «Фонетика» возможности интерактивных средств обучения; осуществление при работе с фонетическим материалом разнообразных форм контроля учителя и форм взаимоконтроля, самоконтроля и рефлексии учащихся.

Типология фонетико-фонологических задач ориентирует учащегося на развитие системного, логического и творческого мышления и включает задачи, требующие анализа квазижизненной ситуации; задачи, требующие анализа лингвистического материала, в том числе фонетического анализа слов; задачи, требующие анализа литературного материала.

В ходе обучающего эксперимента на этапе непосредственно после изучения раздела «Фонетика» по предложенной нами методике мы выяснили, что экспериментальный класс демонстрирует более высокий уровень сформированности лингвистической компетенции, чем контрольный класс. Спустя несколько месяцев после изучения раздела «Фонетика» по предложенной нами методике экспериментальный класс демонстрирует более высокий уровень сформированности лингвистической компетенции, чем контрольный класс, следует заметить, что уровень сформированности лингвистической компетенции заметно повысился в обоих классах.

Результаты сопоставительного анализа данных констатирующего и обучающего экспериментов по формированию лингвистической компетенции учащихся 5 класса на материале раздела «Фонетика» подтвердили эффективность предложенной нами методики и правильность выдвинутой гипотезы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Одной из ведущих целей обучения русскому языку в современной школе является формирование лингвистической компетенции. Проблема формирования лингвистической компетенции учащихся тесно связана с проблемами формирования языковой личности, развития познавательной культуры. Формирование и развитие лингвистической компетенции осуществляется взаимосвязанно с развитием логического и аналитического мышления, памяти, воображения учащихся. Лингвистическая компетенция является фундаментом для формирования коммуникативной, языковой и культуроведческой компетенций.

В настоящем исследовании проблема формирования лингвистической компетенции учащихся рассмотрена в фонетико-фонологическом аспекте, который до сих пор не становился предметом специального исследования.

Под *лингвистической компетенцией* нами понимается совокупность знаний, учебно-языковых умений и навыков, обеспечивающих аналитическую работу с языковым материалом и его *осознанное* усвоение.

С нашей точки зрения, понятие *лингвистическая компетенция* включает:

- способность применять лингвистические знания с опорой на понятийную базу курса (основные сведения о русском языке как о *науке*, знаковой *системе*, общественном явлении, сведения о методах лингвистического анализа);
- владение необходимыми умениями (опознавательными, классификационными, аналитическими);
- использование полученных навыков (навыков самоанализа, самооценки, аргументации собственной позиции, рефлексии как процесса *осознания* собственной деятельности).

Анализ научных трудов в области методики преподавания русского языка, посвященных проблеме формирования лингвистической компетенции

учащихся, в том числе в области фонетики, позволяет сделать вывод о том, что в систему учебно-языковых фонетических умений должны быть включены умения опознавать языковые единицы, анализировать языковой материал, объяснять, доказывать, классифицировать, осуществлять фонетический и орфоэпический разборы, правильно употреблять те или иные единицы в своей речи.

На наш взгляд, актуальным средством формирования и развития лингвистической компетенции учащихся в области фонетики должны быть признаны фонетико-фонологические задачи, которые до сих пор не становились предметом методического исследования. Под *фонетико-фонологическими задачами* в настоящем исследовании понимается предметная разновидность компетентностных задач, которые предполагают организацию аналитической деятельности учащихся на основе учебного фонетического и фонологического материала, включают их в квазизизненные ситуации и мотивирует к нахождению решения.

Современные учебники для основной школы содержат теоретический и дидактический материал, который позволяет организовать работу по формированию лингвистической компетенции учащихся на уроках русского языка. При этом содержание обучения фонетике в современной школе представлено в разном объеме: 1) формальное различие звука и буквы, 2) включение понятий «сильная и слабая позиции», «парность», а также понятия «фонема» из раздела «Фонология», раскрытие содержания и соотношения понятий «звук» – «фонема» – «буква». На наш взгляд, раскрывать содержание и соотношение понятий «звук» – «фонема» – «буква» на уроках фонетики необходимо, так как данное соотношение позволяет установить непосредственную связь между говорением и письмом.

В ходе констатирующего эксперимента нами установлены *критерии* сформированности лингвистической компетенции: наличие у учащихся лингвистической базы (теоретических знаний и базовых умений по разделу «Фонетика»); способность к аргументации, в том числе лингвистической (объяснение явлений с точки зрения лингвистики); способность к

установлению причинно-следственных связей как возможный переход к осмыслению системы языка; способность к творческому переосмыслению лингвистического материала.

На основе выделенных критериев условно определены четыре *уровня сформированности лингвистической компетенции*: базовый (наличие лингвистической базы); продвинутый (соблюдение любых двух критериев, включая наличие лингвистической базы); повышенный (соблюдение любых трех критериев, включая первый: наличие лингвистической базы); высокий (соблюдение всех критериев). В результате констатирующего эксперимента было установлено, что у большинства учащихся 5 класса (60 %) лингвистическая компетенция сформирована на базовом (18%) и продвинутом (52 %) уровнях. Повышенного уровня (соответствие 3-м критериям) достигли 20 % пятиклассников, а высокого (соответствие всем критериям) – только 10 %.

Анализ данных эксперимента позволил нам убедиться в том, что уровень сформированности лингвистической компетенции связан не с уровнем запоминания учащимися лингвистического материала, а с уровнем осмысления учащимися знаний и владения способами действия (умениями).

К научно-методическим условиям эффективного формирования лингвистической компетенции учащихся 5 класса при решении фонетико-фонологических задач на уроках русского языка мы отнесли:

- создание фонетико-ориентированной мотивации учебной деятельности учащихся, побуждающей к работе с фонетическим материалом, поддерживающей непрерывность и стабильность работы с разделом «Фонетика»;

- усвоение учащимися основных теоретических сведений о языке в целом (знаний о разделах языка, единицах языка, их значениях, функциях, основных лингвистических понятиях и др.) и разделе «Фонетика» – в частности;

- овладение аналитическими умениями работы с фонетическим материалом через постановку проблемных вопросов по содержанию раздела,

выполнение лингвистически правильного фонетического разбора (в устной и письменной формах), составление лингвистических сказок, анализ квазиз жизненных ситуаций, связанных с материалом раздела и др.;

– использование при изучении раздела «Фонетика» возможности интерактивных средств обучения (в том числе работа с интерактивной доской, проектирование обучающих презентаций, использование обучающих тренажеров и др.); модульной и проектной технологий, которые предусматривают решение задач разного уровня сложности;

– осуществление при работе с фонетическим материалом разнообразных форм контроля учителя и форм взаимоконтроля, самоконтроля и лингвистической рефлексии учащихся.

Сопоставление результатов констатирующего и обучающего экспериментов позволяет нам сделать вывод о более высоком уровне сформированности лингвистической компетенции учащихся, прошедших обучение по экспериментальной методике: на всех этапах исследования процентные показатели уровня сформированности лингвистической компетенции выше у учащихся экспериментального класса.

Таким образом, полученные в ходе обучающего эксперимента данные убедительно доказывают эффективность предложенной методики формирования лингвистической компетенции учащихся 5 класса при решении фонетико-фонологических задач на уроках русского языка и правильность выдвинутой гипотезы.

К **перспективам** дальнейшей работы следует отнести: расширение области исследования, а именно разработку методики развития лингвистической компетенции учащихся применительно к другим разделам школьного курса русского языка; создание методических рекомендаций для подготовки учителя к формированию лингвистической компетенции учащихся при работе с разделом «Фонетика» на уроках русского языка и во внеклассной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Аванесов, Р. И.* Русское литературное произношение: Учеб. пособие для пед. ин-тов / Р. И. Аванесов. – Изд. 8-е, перераб. и доп. – М.: URSS, 2015. – 382 с.
2. *Азимов, Э. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
3. *Акатова, Т. И.* Языковая культура личности как социокультурный феномен // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 2. [Электронный ресурс] / Т. И. Акатова. – Режим доступа: http://journals.uspu.ru/attachments/article/97/Педобраз_2012_2_акатова.pdf (дата последнего обращения 09.03.2018).
4. *Акишина А. А.* Русская фонетика на фоне общей: учеб. пособие / А. А. Акишина, С. А. Барановская. – Изд. 6-е. – М.: Книжный дом «Либроком», 2011. – 104 с.
5. *Акулова, О. В.* Конструирование ситуационных задач для оценки компетентности учащихся: учебно-методическое пособие для педагогов школ / О.В. Акулова, С. А. Писарева, Е.В. Пискунова. – СПб.: КАРО, 2008. – 96 с.
6. *Алексеева, О. В.* Реализация функционального принципа при изучении морфологии в школьном курсе русского языка: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Алексеева Ольга Владимировна. – Москва, 2010. – 47 с.
7. *Алексеева, О. В.* Творческие мастерские как путь формирования коммуникативной компетенции учащихся / О. В. Алексеева // Рус. яз. в шк. – 2010. – № 3. – С.9–13.
8. *Андреев, В. И.* Педагогика творческого саморазвития / В. И. Андреев. Кн. 1. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1996. – 565 с.

9. *Аникеева, Н. П.* Воспитание игрой: Кн. для учителя / Н. П. Аникеева. - М.: Просвещение, 1987. – 143 с.
10. *Антипова, В. М.* Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете / В.М. Антипова, К.Ю. Колесина, Г.А. Пахомова // Педагогика. – 2006 – № 8 – С. 57–62.
11. *Антонова, Е. С.* Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход / Е. С. Антонова. – М.: КНОРУС, 2007. – 464 с.
12. *Антонова, Е. С.* Как организовать исследование на уроке русского языка? / Е. С. Антонова // Рус. яз. в shk. – 2007. – № 7. – С. 3–7.
13. *Артемов, В. А.* Экспериментальная фонетика / В.А.Артемов. – М.: Изд-во лит. на иностр. яз., 1956. – 228 с.
14. *Арутюнова, Н. Д.* Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – 2-е изд., испр. – М.: Яз. рус. культуры, 1999. – 895 с.
15. *Асмолов, А. Г.* Формирование универсальных учебных действий в основной школе / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.
16. *Бабайцева, В. В.* Лингвометодические основы преподавания русского языка в общеобразовательной школе: Пособие для учителя / В. В. Бабайцева, Л. Д. Чеснокова, А. П. Еремеева; Под ред. В. В. Бабайцевой. – М.: НИИшкол, 1980. – 79 с.
17. *Бабанский, Ю. К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы /Ю. К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
18. *Баев, П. М.* Играем на уроках русского языка: Пособие для преподавателей заруб. shk. / П. М. Баев. – М.: Рус. яз., 1989. – 86 с.

19. *Бакулина, Г. А.* Интеллектуальное развитие младших школьников на уроках обучения грамоте. Пособие для учителя / Г. А. Бакулина. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 239 с.
20. *Бакум, З. П.* Лингвистические основы обучения фонетики в гимназии [Электронный ресурс] / З. П. Бакум. – Режим доступа: <http://www.info-library.com.ua/libs/stattya/997-lingvistichni-zasadi-navchannja-fonetiki-v-gimnaziyi.html> (дата последнего обращения 09.03.2018).
21. *Баранов, М. Т.* Методика преподавания русского языка / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов. Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. М. Т. Баранова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 368 с.
22. *Берсиров, Б. М.* Формирование лингвистической культуры у студентов в процессе обучения языку [Электронный ресурс] / Б. М. Берсиров // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2010. №2. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-lingvisticheskoy-kultury-u-studentov-v-protssesse-obucheniya-yazyku> (дата последнего обращения 09.03.2018).
23. *Бердичевский, А. Л.* Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе / А. Л. Бердичевский. – М.: Высш. шк., 1989. – 103 с.
24. *Бернштейн, С. И.* Словарь фонетических терминов. Справочное издание / С. И. Бернштейн; Под ред. [и со вступ. ст.] А. А. Леонтьева; Ин-т языков и культур им. Л. Н. Толстого. – М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1996. – 175 с.
25. *Беседин, П. Ф.* Олимпиада по русскому языку и лингвистическая компетенция выпускников/ П. Ф. Беседин // Обучение русскому языку в условиях модернизации образования: сб. науч. и методич. статей. Балашов: Николаев, 2010. С. 31–34.

26. *Богин, Г. И.* Языковая личность школьника как формат для определения успешности его филологической подготовки: Пособие для методиста и учителя. Вып. 1 / Г. И. Богин – Тверь, 1998. – 82 с.
27. *Богомазов, Г. М.* Современный русский литературный язык: фонетика: учеб. пособие для студентов вузов / Г. М. Богомазов. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 351 с.
28. *Богородицкий, В. А.* Фонетика русского языка в свете экспериментальных данных. Со многими рис. и с экскурсами о тат. орфографии и произношении / В. А. Богородицкий. – Казань: Дом тат. культуры, 1930. – 57 с.
29. *Бодуэн де Куртенэ, И. А.* Избранные труды по общему языкознанию: В 2 т. / И. А. Бодуэн де Куртенэ. Вступ. статьи действ. чл. АН СССР В. В. Виноградова, действ. чл. Польской акад. наук В. Дорошевского; Сост.: В. П. Григорьев, А. А. Леонтьев; Акад. наук СССР. Отд-ние литературы и языка. – М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1963. Т.1. – 384 с.; Т. 2. – 391 с.
30. *Божович, Е. Д.* Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы / Е. Д. Божович // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 33–44.
31. *Божович, Е. Д.* Учителю о языковой компетенции школьников: психолого-педагогические аспекты языкового образования / Е. Д. Божович. – М.: МПСИ, 2002. – 288 с.
32. *Божович, Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб: Питер, 2008. – 398 с.
33. *Болотов В. А., Сериков В. В.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8–14.
34. *Большева, Е. М.* Фонетический аспект культуры речи: проблема вариативности и ее оценки / Е. М. Большева // Риторика и культура речи в современном научно-педагогическом процессе и общественно-

- коммуникативной практике: Сб. материалов XXI Международной научной конференции по риторике. М.: ГИРЯ им. А.С. Пушкина, 2017. С. 67–76.
35. *Бондарко, Л. В.* Фонетика современного русского языка: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности "Филология" / Л. В. Бондарко. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1998. – 275 с.
 36. *Бондарко, Л. В.* Фонетическое описание языка и фонологическое описание речи / Л. В. Бондарко. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1981. – 199 с.
 37. *Брызгунова Е. А.* Звуки и интонация русской речи / Е. А. Брызгунова. – 4-е изд., перераб. – М. : Рус. яз., 1981.–279 с.
 38. *Брыскина, О. Ф.* Интерактивная доска на уроке: как оптимизировать образовательный процесс / О. Ф. Брыскина. – Волгоград: Учитель, 2011. – 111 с.
 39. *Буланин, Л. Л.* Фонетика современного русского языка: учеб. пособие для студентов филол. факультетов университетов / Л. Л. Буланин. – 2-е изд. – М.: Либроком, 2009. – 204 с.
 40. *Буслаев, Ф. И.* О преподавании отечественного языка: учеб. пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Русский язык и литература» / Ф. И. Буслаев. – М.: URSS, 2010. – 374 с.
 41. *Быстрова, Е. А.* Цели обучения русскому языку, или какую компетенцию мы формируем на уроках / Е. А. Быстрова // Русская словесность. – 2003. – № 1. – С. 35-41.
 42. *Бюлер, К.* Духовное развитие ребенка /К. Бюлер; Пер. с нем. изд. под ред. и с предисл. В. Е. Смирнова. – М.: Новая Москва, 1924. – 556 с.
 43. *Вагапова, Д. Х.* Риторика в интеллектуальных играх и тренингах / Д. Х. Вагапова. – М.: Цитадель, 1999. – 460 с.

44. *Василевич, А. П.* Проблемы измерения языковой компетенции / А. П. Василевич // Лингвистические основы преподавания языка. / А. П. Василевич – М.: Наука, 1999. С. 113–136.
45. *Вербицкая, Л. А.* Русская орфоэпия / Л. А. Вербицкая. – СПб.: Филол. фак. Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2013. – 113 с.
46. *Вербицкий, А. А.* Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 334 с.
47. Виды разборов на уроках русского языка: Пособие для учителя / В. В. Бабайцева, В. М. Шаталова, Г. К. Лидман-Орлова и др. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
48. *Винокур, Г. О.* Культура языка / Г.О. Винокур. – 3-е изд. – М., 2006. – 352 с. (Лингвистическое наследие XX века).
49. *Вишневская, Е. М.* Фонетическая компетенция в свете компетентностного подхода к образованию / Е. М. Вишневская // Высшее образование в современном мире: сб. трудов II Международной научно-практической конференции / под науч. ред. О. П. Чигишевой. – Ростов-на-Дону, 2015. С. 45–51.
50. *Власенков, А. И.* Развивающее обучение русскому языку: Пособие для учителей / А. И. Власенков. – М.: Просвещение, 1983. – 208 с.
51. *Воителева, Т. М.* Теория и методика обучения русскому языку: учеб. пособие для студентов вузов / Т. М. Воителева. – М.: Дрофа, 2006. – 319 с.
52. *Выготский, Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: Книга для учителя / Л. С. Выготский. 3-е изд. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
53. *Выготский, Л. С.* Мышление и речь. Психика, сознание, бессознательное / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 2001. – 368 с.

54. *Вьюшкова, Л. Н.* Учим слушать / Л. Н. Вьюшкова // Рус. яз. в шк. – 1995. – № 5. – С. 8–13.
55. *Ганиев, Ж. В.* Современный русский язык: фонетика, графика, орфография, орфоэпия: учебное пособие / Ж. В. Ганиев. – М.: Флинта: Наука, 2012. – 198 с.
56. *Гальперин, П. Я.* Экспериментальное формирование внимания / П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая. – М.: Издательство Московского университета, 1974. – 102 с.
57. *Гац, И. Ю.* Лингвистическое образование школьников в современной языковой ситуации / И. Ю. Гац. – М.: Изд-во МГОУ, 2012. – 202 с.
58. *Гац, И. Ю.* Модернизация обучения школьников русскому языку: лингвометодическая стратегия в современной языковой ситуации: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Гац Ирэн Юрьевна. – Москва, 2011. – 43 с.
59. *Гессен, С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию /С. И. Гессен / Отв. ред. и сост. П.В.Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
60. Глоссарий методических терминов и понятий (русский язык, литература): Опыт построения терминосистемы / Под общей ред. Е. Р. Ядровской, А. И. Дунева. – СПб.: Свое издательство, 2015. – 306 с.
61. *Гордиенко, О. В.* Учебники русского языка для школы первой трети XX в. [Электронный ресурс] / О. В. Горбиенко, Н. А. Салтыкова // Проблемы современного образования. – 2013. – № 1. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/uchebniki-russkogo-yazyka-dlya-shkoly-pervoy-treti-hh-v> (дата последнего обращения 09.09.2017).
62. *Горелов, И. Н.* Основы психолингвистики: учеб. пособие / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во «Лабиринт», 2001. – 304 с.

63. *Гостева Ю. Н.* К проблеме формирования учебной мотивации учащихся разного уровня подготовки // Развитие личности учащихся в процессе обучения русскому языку: духовное, интеллектуальное, эмоциональное. Коллективная монография по материалам Международной научно-практической конференции (20–21 марта 2014). – М.: Московский педагогический государственный университет, 2014. С. 31–35.
64. *Гостева, Ю. Н.* Дифференцированный подход к обучению русскому языку // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2008. – № 1. – С. 67–70.
65. *Гостева, Ю. Н.* Компетентностно ориентированные педагогические технологии в обучении русскому языку // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2009. – № 1. – С. 61–66.
66. *Граник, Г. Г.* Концепция курса «Русская филология»: почему нужны учебники нового типа / Г. Г. Граник. – М.: Мой учебник, 2007. – 84 с.
67. *Грановская, Р. М.* Элементы практической психологии / Р. М. Грановская. – 2-е изд. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1988. – 560 с.
68. *Гребенкина, Р. Т.* Изучение в школе фонетики и графики русского языка: из опыта работы. Книга для учителя / Р. Т. Гребенкина. – М.: Просвещение, 1989. – 111 с.
69. *Гриндер, М.* Исправление школьного конвейера, или НЛП в педагогике / М. Гриндер. – М.: Независимая ассоциация психологов-практиков, 1995. – 77 с.
70. *Громов, И. А.* Дидактические материалы к учебнику русского языка под редакцией М. В. Панова. 6-й класс / И. А. Громов // Первое сентября. – 2004. – № 45. – С. 23–33.

71. *Гура, В. В.* Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред / В. В. Гура. – Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2007. – 320 с.
72. *Давыдов, В. В.* Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.
73. *Давыдова, Е. В.* Дидактические материалы к учебнику М. В. Панова / Е. В. Давыдова // Первое сентября. – 2012. – №9. – С. 16–23.
74. *Дейкина, А. Д.* Формирование языковой личности с ценностным взглядом на русский язык: методологические проблемы преподавания русского языка / А. Д. Дейкина. – М.-Оренбург: ООО Агентство «Пресса», 2009. – 308 с.
75. *Демидова, Т. Е.* Компетентностные задачи как средство формирования познавательных мотивов учения младших школьников / Т. Е. Демидова, И. Н. Чижевская // Вестник Брянского государственного университета. – 2015. – № 3. – С. 15–18.
76. *Десяева Н. Д.* Подготовка учителя русского языка к формированию лингвистической компетенции учащихся / Н. Д. Десяева // Новые аспекты в преподавании русского языка в школе и вузе: Материалы международной научно-практической конференции / Сост. и науч. ред. проф. А. Д. Дейкина, проф. Л. А. Ходякова. – М.: МПГУ, 2002. – С. 27–30.
77. *Донская Т. К.* Принципы развивающего обучения русскому языку: учеб. пособие к спецкурсу / Т. К. Донская. – Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1985. – 82 с.
78. *Донская, Т. К.* Ф. И. Буслаев – основоположник отечественной методики русского языка / Т. К. Донская // Слово и предложение: исследования по русскому языку и методике преподавания: сб. науч.

- ст. в честь 70-летия проф. В.П. Проничева. – СПб.: Филолог. фак-т СПбГУ, 2007. – С. 311–319.
79. *Дубова, М. В.* Компетентностный подход среди современных педагогических подходов в системе общего образования / М. В. Дубова // Интеграция образования. – 2010. – Т. 58, № 1. – С. 59–63.
 80. *Дьюи, Дж.* Школа и общество / Дж. Дьюи / пер. с англ. – М.: Работник просвещения, 1999. – 127 с.
 81. *Дьяченко, В. К.* Сотрудничество в обучении: Кн. для учителя / В. К. Дьяченко. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
 82. *Еремеева, А. П.* Грамматика и речь в преподавании русского языка. Монография / А. П. Еремеева. – Иваново: Юнона, 2012. – 264 с.
 83. *Ермолаева, М. Г.* Современный урок: анализ, тенденции, возможности: учебно-методическое пособие [Электронный ресурс] / М. Г. Ермолаева. – СПб.: КАРО, 2011. – 161 с. – Режим доступа: <http://www.bibliorossica.com/book.html?currBookId=6763> (дата последнего обращения 09.09.2017).
 84. *Жедек, П. С.* Вопросы теории и методики обучения фонетике, орфоэпии, графике и орфографии: программа развивающего обучения / П. С. Жедек. – Томск: Пеленг, 1992. – 96 с.
 85. *Жедек, П. С.* Использование методов развивающего обучения на уроках русского языка в начальных классах: Учеб. пособие / П. С. Жедек. – Томск: Пеленг, 1992. – 60 с.
 86. *Жедек, П. С.* Методика изучения звуковой стороны языка / П. С. Жедек // Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. Заведений по спец. «Педагогика и методика нач. обучения» / М. С. Соловейчик, П. С. Жедек, Н. Н. Светловская и др.; Под ред. М. С. Соловейчик. – 5-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – С.73-205.

87. *Жинкин, Н. И.* Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 158 с.
88. *Жинкин, Н. И.* Психологические основы развития мышления и речи / Н. И. Жинкин // Рус. яз. в шк. – 1985. – № 1. – С. 47–54.
89. *Журавлев, А. П.* Звук и смысл / А. П. Журавлев. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
90. *Журавлев, А. П.* Языковые игры на компьютере: Кн. для учащихся ст. классов сред. шк. / А. П. Журавлев. – М.: Просвещение, 1988. – 142 с.
91. *Журавлев, В. К.* Русский язык и русский характер / В. К. Журавлев. – М.: Моск. Патриархат. Отд. религиоз. образования и катехизации. Лицей духов. культуры, 2002. – 255 с.
92. *Журинский, А. Н.* Лингвистика в задачах: условия, решения, комментарии / А. Н. Журинский. – М.: Индрик, 1995. – 208 с.
93. *Зайцева, С. Н.* Углубленное изучение фонетики в системе лингвистических знаний / С. Н. Зайцева, Э. В. Кромер // Новое в преподавании языка в школе и вузе. Материалы научно-методической конференции, посвященной 70-летию со дня рождения Н. Н. Ушакова. – Иваново: Иван. гос. ун-т, 1998. – С. 49–51.
94. *Занков, Л. В.* Обучение и развитие (экспериментально-педагогическое исследование) / Л. В. Занков // Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.
95. *Зенков, Г. С.* Введение в языкознание / Г. С. Зенков, И. А. Сапожникова. – Бишкек: ИИМОП КГНУ, 1998. – 218 с.
96. *Зимняя, И. А.* Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с. – (Психологи Отечества).

97. *Зиновьева, Т. И.* Методика обучения русскому языку. Практикум: учеб. пособие для СПО / Т. И. Зиновьева, О. Е. Курлыгина, Л. С. Трегубова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2017. – 309 с.
98. *Зуева, С. В.* Преподавание русского языка в контексте субъектной парадигмы образования / С. В. Зуева. – Ульяновск: УлГПУ, 2011. – 82 с.
99. *Иванова, А. Е.* Языковая компетентность испытуемых в психологическом эксперименте / А. Е. Иванова // Язык и личность / под ред. Д. Н. Шмелева. – М.: Академиздатцентр «Наука», 1989. – С. 127–131.
100. *Изаренков, Д. И.* Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д. И. Изаренков // Рус. яз. за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54–60.
101. *Ильенко, С. Г.* К поискам ориентиров речевой конфликтологии // Аспекты речевой конфликтологии: Сб-к ст. СПб., 1996. С. 3-12.
102. *Ипполитова, Н.А.* Аргументативные высказывания в учебной деятельности школьников / Н. А. Ипполитова // Рус. яз. в шк. – 2011. – № 2. – С.21–27.
103. *Исаева, Н. А.* Современные стратегии лингвометодической подготовки бакалавра педагогического образования (профиль «Русский язык») автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Исаева Нина Александровна. – Москва, 2016. – 48 с.
104. *Исаева, Н. А.* К вопросу реализации деятельностного подхода в обучении русскому языку (проектирование и решение компетентностных задач) / Н. А. Исаева // Полифония методических подходов к обучению русскому языку: материалы Международной научно-практической конференции (15 – 16 марта 2012). / Отв. науч.

- ред. проф. А. Д. Дейкина. – М.: МПГУ; Ярославль: РЕМДЕР, 2012. – С. 113–120.
105. История педагогики: Учебник для студентов пед. ин-тов / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаетова. 5-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с.
 106. *Ищенко, А.* Блог фонетических исследований 2010-2013 [Электронный ресурс] / А. Ищенко. – Режим доступа: <http://fonetiko.wordpress.com/> (дата последнего обращения 09.09.2017).
 107. *Каленчук, М. Л.* Словарь трудностей русского произношения / М. Л. Каленчук, Р. Ф. Касаткина. – М.: Рус. яз., 1997. – 467 с.
 108. *Калмыкова, И. Р.* Таинственный мир звуков. Фонетика и культура речи в играх и упражнениях / И. Р. Калмыкова. – Ярославль: Академия развития, 1998. – 239 с.
 109. *Каплун, О. А.* Сравнительная характеристика понятий «лингвистическая компетенция» и «языковая компетенция» и их структурных компонентов в методике преподавания русского и иностранного языков [Электронный ресурс] / О. А. Каплун // Ученые записки Орловского гос. ун-та. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2014. – №4. – С. 277–279. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23151164> (дата последнего обращения 09.09.2017).
 110. *Карасева, Д. С.* Формирование лингвистической компетенции учащихся при работе с интерактивной доской на уроке фонетики (На примере урока-путешествия) / Д. С. Карасева // Русский язык в школе. – 2017. – № 9, сентябрь. – С. 20–24.
 111. *Карасева, Д. С.* Лингвистическая компетенция учащихся: критерии и уровни сформированности (на материале раздела «Фонетика» дисциплины «Русский язык») / Д. С. Карасева // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета.

- Электронный научный журнал. – 2016. – № 4 (20). – С. 284–291. – Режим доступа: http://vestospu.ru/archive/2016/articles/29_20_2016.pdf (дата последнего обращения 09.03.2018)
112. *Карасева, Д. С.* Фонетико-фонологические задачи на уроке русского языка / Д. С. Карасева // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 5. – С. 94–98.
113. *Караулов, Ю. Н.* Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 261 с.
114. *Кларин, М. В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М.: Арена, 1994. – 223 с.
115. *Князев, С. В.* Еще раз о соотношении фонетики и фонологии / С. В. Князев // Вестник Московского университета. Сер. 9: Филология. – 2001. – № 5. – С. 101–112.
116. *Князев, С. В.* Олимпиады для школьников: фонетические задания / С. В. Князев // Филология: вечная и молодая. Сб. статей к юбилею проф. М. Л. Ремневой / под общ. ред. М. Ю. Сидорова, Л. А. Дунаева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2012. – С. 79–105.
117. *Князев, С. В.* Практикум по курсу «Современный русский литературный язык». Вып. I. Фонетическая транскрипция. Артикуляционная фонетика. Рабочая тетрадь / С. В. Князев, Е. В. Моисеева. – М.: Издательство Московского университета, 2012. – 136 с.
118. *Князев, С. В.* Русская разговорная речь в фонетических задачах / С. В. Князев // Рус. яз. в шк. – 2016. – № 10. – С. 26–30.
119. *Князев, С. В.* Современный русский язык. Фонетика. Практикум : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / С. В. Князев, Е. В. Моисеева. – М.: Изд-во Юрайт, 2016. – 330 с.

120. *Князев, С. В.* Современный русский литературный язык. Фонетика, графика, орфография, орфоэпия / С. В. Князев, С. К. Пожарицкая. – М.: Акад. Проект, 2005. – 320 с.
121. *Князев, С. В.* Фонетические задачи: структура слога / С. В. Князев // Рус. яз. в шк. – 2016. – № 7. – С. 32–44.
122. *Князев, С. В.* Формирование структуры фонетического слова в русском языке: синхрония и диахрония: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / Князев Сергей Владимирович. – Москва, 2006. 44 с.
123. *Кодзасов, С. В.* Общая фонетика / С. В. Кодзасов, О. Ф. Кривнова. – М.: Изд-во Рос. гос. гуманитар. ун-та, 2001. – 592 с.
124. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. образования; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. – 39 с.
125. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Электронный ресурс]. – М., 2001. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/data/d_02/393.html (дата последнего обращения 09.03.2018).
126. *Крамаренко, Г. М.* Вспомним фонетику и подготовимся к экзамену / Г. М. Крамаренко, А. Б. Малюшкин // Рус. яз. в шк. – 2005. – № 2. – С. 35–41.
127. *Криворотова, Э. В.* Формирование лингвистического мышления учащихся как условие их интеллектуального развития: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Криворотова Эльвира Владимировна. – Москва, 2007. – 48 с.
128. *Криворотова, Э. В.* Познавательные задачи на текстовом материале / Э. В. Криворотова // Русская словесность. – 2006. – № 8. – С. 37–43.
129. *Криворотова, Э. В.* Лингвистическое мышление как условие интеллектуального развития учащихся в процессе изучения русского

языка / Э.В. Криворотова // Современная методическая концепция личностного развития учащихся в процессе изучения русского языка (к юбилею профессора А.Д. Дейкиной): коллективная монография; под науч. ред. Е.А. Рябухиной, В.Д. Янченко; сост. Е.А. Рябухина. – М.–Пермь: ОТ и ДО, 2014. – С. 154–164.

130. *Кромер, Э. В.* Лингвистическая компетенция школьников: Проблемы. Формирование. Качество: научно-методическое пособие / Э. В. Кромер. – Иваново: Иван. гос. ун-т, 2009. – 255 с.
131. *Кромер, Э. В.* Рассогласование лингвистического содержания школьных учебников в условиях подготовки к Единому государственному экзамену [Электронный ресурс] / Э. В. Кромер // Русский язык. 2007. № 9. – Режим доступа: <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200700901> (дата последнего обращения 09.03.2018).
132. *Кузнецова, Н. В.* Дидактические принципы разработки комплекса учебных развивающих заданий [Электронный ресурс] / Н. В. Кузнецова // Письма в Эмиссия. Оффлайн: Электронный научный журнал. СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2010. № 5. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18053419> (дата последнего обращения 09.09.2017).
133. *Кулаева, Г. М.* Отношение к родному языку как ценностный ориентир и личностный результат изучения русского языка в современной школе // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. – 2013. – № 1 (5). – С. 105–110.
134. *Кулаева, Г. М.* Языковой эстетический идеал и пути его формирования в процессе обучения и воспитания в средней школе / Г. М. Кулаева. – Оренбург: Изд-во Оренбург. гос. пед. ун-та, 2005. – 220 с.

135. *Курлыгина, О. Е.* Методическая задача как средство лингвометодической подготовки учителя: компетентностный подход / О. Е. Курлыгина. – М.–Смоленск: Изд-во Ассоциация XXI век, 2013. – 170 с.
136. *Курлыгина, О. Е.* Методическая задача как средство формирования лингвометодической компетентности учителя начальных классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Курлыгина Ольга Евгеньевна. – Москва, 2012. – 25 с.
137. *Кустарева, В. А.* Звуко-буквенный и морфологический анализ в связи с обучением правописанию / В. А. Кустарева// Основы методики начального обучения русскому языку /Под ред. Н. С. Рождественского. – М.: Просвещение, 1965. – С. 416–431.
138. *Ладыженская, Т. А.* Устная речь как средство и предмет обучения / Т. А. Ладыженская. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 136 с.
139. *Ларионова, Л. Г.* Изучение орфографических правил в средней школе: методика и опыт: кн. для учителя / Л. Г. Ларионова. – Ростов н/Д : Ростиздат, 2007. – 162 с.
140. *Ларионова, Л. Г.* Коммуникативно-деятельностный подход к изучению орфографических правил в средней школе: монография / Л. Г. Ларионова. – Ростов н/Д : Ростиздат, 2005. – 429 с.
141. *Лебедев, О. Е.* Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 1–3.
142. *Леднев, В. С.* Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. – изд. 2-е, перераб. – М.: Высш. шк., 1991. – 223 с.
143. *Леонтьев, А. А.* Русская фонетика в универсально-сопоставительном освещении (вступ. ст.) / А. А. Леонтьев // Бернштейн С. И. Словарь фонетических терминов. – М.: «Восточная литература» РАН, 1996. – С. 144–174.

144. *Леонтьев, А. А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 448 с.
145. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев // Леонтьев А. Н. Избр. психол. произведения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – С. 94–231.
146. *Лернер, И. Я.* Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
147. Лингвистический энциклопедический словарь / коллектив авторов; гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 688 с. – ЛЭС
148. *Литневская, Е. И.* Методика преподавания русского языка в средней школе: учеб. пособие для студентов вузов / Е. И. Литневская, В. А. Багрянцева. – М.: Акад. Проект, 2006. – 590 с.
149. Личностно-ориентированный подход в работе педагога: разработка и использование / под ред. Е. Н. Степанова. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 128 с.
150. *Лойченко, А. Б.* Урок-повторение темы «Фонетика» / А. В. Лойченко // Рус. яз. в shk. – 1999. – №2. – С. 27–28.
151. *Лось, И.* Бодуэн де Куртенэ// Энциклопедический словарь Брокгауза – Ефрона. Т. 1. – СПб: Полрадис. 1996. – 384 с.
152. *Лось, Т. Н.* Интерактивная доска на уроках русского языка // Творческая педагогика. – 2011. – №3. – С. 85–93.
153. *Лурия, А. Р.* Язык и сознание / А. Р. Лурия; под ред. Е. Д. Хомской. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 416 с.
154. *Луховицкий, В. В.* Методические рекомендации к учебникам «Русский язык» под редакцией М. В. Панова. 5–9-е классы / В. В. Луховицкий. – М.: Русское слово, 2012. – 93 с.

155. *Львов, В. В.* Обучение нормам произношения и ударения в средней школе: 5–9-е кл.: Кн. для учителя / В. В. Львов. – М.: Просвещение, 1989. – 140 с.
156. *Львов, В. В.* Орфоэпический словарь русского языка для школьников: А – Я: словарь, справочные материалы / В. В. Львов. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Экзамен, 2015. – 159 с.
157. *Львов, М. Р.* Словарь-справочник по методике русского языка / М. Р. Львов. – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.
158. *Львов, М. Р.* Методика обучения русскому языку в начальных классах / М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, Н. Н. Светловская. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1987. – 414 с.
159. *Львов, М. Р.* Роль родного языка в становлении духовного мира личности / М. Р. Львов // Рус. яз. в shk. – 2001. – № 4. – С.3–8.
160. *Львова, С. И.* Язык в речевом общении: Кн. для учащихся / С. И. Львова. – М.: Просвещение, 1992. – 188 с.
161. *Лысова, О. В.* Работа над звуковой организацией речи как основа эстетического развития учащихся / О. В. Лысова, А. Д. Мешкова // Рус. яз. в shk. – 2015. – № 1. – С.3–6.
162. *Любимова, Н. А.* Сопоставительное изучение фонетики русского языка: лингвистический и методический аспекты / Н. А. Любимова // Русский язык за рубежом. – 2012. – № 2. – С. 14–19.
163. *Мамушин В. Е.* О речевом контроле в условиях письменной речи учащихся // Рус. яз. в shk. 1991. № 1. С. 15—20.
164. *Мамушин В. Е.* О характере и причинах речевых ошибок и об «ошибках контроля» // Рус. яз. в shk. 1990. № 1. С. 45—49.
165. *Маринова, Е. В.* Основы изучения звуковой выразительности художественной речи / Е. В. Маринова // Рус. яз. в shk. – 2015. – № 2. – С. 50–56.

166. Методика преподавания русского языка как иностранного / О. Д. Митрофанова, В. Г. Костомаров и др. – М.: Русский язык, 1990. – 270 с.
167. Методика обучения русскому языку в начальной школе: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т. И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 255 с.
168. Методические рекомендации к учебному комплексу по русскому языку. 5 класс. / Под ред. А.Ю.Купаловой. – М.: Дрофа, 2013. – 208 с.
169. *Михайленко, М. Е.* Драматические игры на уроках английского языка [Электронный ресурс] / М. Е. Михайленко, С. М. Машевская // Материалы VI Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум». – Режим доступа: www.scienceforum.ru/2014/470/3915 (дата последнего обращения 09.03.2018).
170. На берегах Лингвинии. Занимательный задачник по русскому языку: Кн. для учащихся / Под ред. Л. Д. Чесноковой. М.: Просвещение: Учеб. лит., 1996. 285 с.
171. *Напольнова, Т. В.* Активизация познавательной деятельности учащихся на уроках русского языка / Т. В. Напольнова. – М.: Просвещение, 1998. – 160 с.
172. *Напольнова, Т. В.* Пути организации самостоятельной работы учащихся на уроках русского языка: Пособие для учителя / Т. В. Напольнова, Н. Д. Десяева. – М.: Прометей, 1989. – 182 с.
173. *Новгородцева, И. В.* Педагогика с методикой преподавания специальных дисциплин [Электронный ресурс]: учеб. пособие модульного типа / сост. И.В. Новгородцева. – 2-е изд., стереотип. – М.: ФЛИНТА, 2011. – 378 с. – Режим доступа: <http://znanium.com/bookread.php?book=454525> (дата последнего обращения 09.03.2018).

174. Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Быстрова Е. А., Львова С. И., Капинос В. И. [и др.]; под ред. Е. А. Быстровой. – М.: Дрофа, 2007. – 240 с.
175. *Оглузбдина, Т. П.* Развитие содержания понятия языковая компетенция в истории лингвистики и теории обучения иностранным языкам / Т. П. Оглузбдина// Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 2. – С. 91–94.
176. Орфоэпический словарь русского языка: Произношение, ударение, грамMAT. формы: Ок. 65 000 слов / Рос. акад. наук. Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова; [С.Н. Борунова и др.]; под ред. Р.И. Аванесова. – 8-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 2000. – 684 с.
177. *Осипова, Э. Н.* Материалы к фонемному и морфемному анализу слов: Методические рекомендации / Э. Н. Осипова – Архангельск: ПГУ, 2009. – 11 с.
178. Основы методики русского языка в 4–8 классах: пособие для учителей / под ред. А. В. Текучева, М. М. Разумовской, Т. А. Ладыженской. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1983. – 387 с.
179. *Панов, М. В.* Зачем школе нужна фонема? Московская фонологическая теория / М. В. Панов // Русский язык. – 2004. – № 3. – С.11–20.
180. *Панов, М. В.* Русская фонетика / М. В. Панов. – М.: Просвещение, 1967. – 438 с.
181. *Панов, М. И.* Эффективная коммуникация: история, теория, практика: словарь-справочник / М.И. Панов. – М.: ООО «Агентство КРПА Олимп», 2005. – 960 с.
182. *Парубченко, Л. Б.* Ненормативное русское письмо (лингвистический анализ ошибок в употреблении букв): автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / Парубченко Любовь Борисовна. – Омск, 2004. — 68 с.

183. *Парубченко, Л. Б.* Ученый, учитель, художник / Л. Б. Парубченко // Жизнь языка. Сб. ст. к 80-летию Михаила Викторович Панова / Рос. акад. наук. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова; Отв. ред.: С. М. Кузьмина. – М.: Языки славян. культуры, 2001. С. 441–463.
184. *Пассов, Е. И.* Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем / Е. И. Пассов. – СПб.: Златоуст, 2009. – 124 с.
185. *Пахнова, Т. М.* Русский язык. Комплексная работа с текстом: дидактические материалы / Т.М.Пахнова. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 240 с.
186. *Пашковская, С. С.* Дифференцирующая модель обучения русскому произношению / автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Пашковская Светлана Сергеевна. – Москва, 2010. – 47 с.
187. *Петрановская, Л. В.* Игры на уроках русского языка. Пособие для учителя / Л. И. Петрановская. – М.: МИРОС-МАИК Наука/Интерпериодика, 2000. – 144 с.
188. *Петрова, И. И.* Педагогические основы межпредметных связей / И. И. Петрова. – М.: Высшая школа, 1985. – 79 с.
189. *Подгаецкая, И. М.* Воспитание у учащихся интереса к изучению русского языка. Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
190. *Поливанов, Е. Д.* (1891–1938). Лекции по введению в языкознание и общей фонетике / Е. Д. Поливанов; послесл. В. К. Журавлева и И. В. Журавлева. – Изд. 2-е, стер. – М.: УРСС, 2004. – 110 с. (Лингвистическое наследие XX века).
191. *Попова, Н. В.* О связи фонетики и орфографии в школьном курсе русского языка / Н. В. Попова // Рус. яз. в шк. – 2014. – № 1. – С.3–7.

192. *Постникова, И. И.* Фонетика – это интересно: Кн. для учащихся / И. И. Постникова, И. М. Подгаецкая. – М.: Просвещение, 1992. – 94 с.
193. Примерные программы по учебным предметам. Русский язык 5–9 классы: проект. 3-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2011. – 112 с.
194. *Присная, Л. Л.* Фонетико-фонологическая компетенция и ее компетентный состав / Л. Л. Присная // Известия Российского государственного университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 70. – С. 287–289.
195. Программа к учебникам под редакцией М.В. Панова «Русский язык» для 5–9 классов общеобразовательных учреждений / Л.Н. Булатова, В.В. Дибобес, Н.Е. Ильина, И.С. Ильинская, Е.В. Красильникова, С.М. Кузьмина, М.В. Панов, Е.Н. Ширяев. – М.: ООО «ТИД «Русское слово – РС», 2008. – 48 с.
196. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя / под ред. А.Б. Воронцова. – М.: Просвещение, 2010. – 176 с.
197. *Равен, Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. Пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
198. *Разумовская, М. М.* Методические указания к учебнику «Русский язык. 5 класс»/ М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. М. М. Разумовской. – М.: Дрофа, 2014. – 224 с.
199. *Реформатский, А. А.* Из истории отечественной фонологии: Очерк / А. А. Реформатский: Хрестоматия / АН СССР. Ин-т языкознания. – М.: Наука, 1970. – 527 с.
200. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии: В 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.

201. *Ружьева, Р. Е.* Формирование лингвистической компетенции на уроках русского языка (5–6 классы): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ружьева Раиса Ефимовна. – Москва, 2002. – 28 с.
202. Русская грамматика [Электронный ресурс]: В 2 т. – Т.1. – М.: Наука, 1980. – 784 с. – Режим доступа: <http://rusgram.narod.ru> (дата последнего обращения 09.03.2018).
203. Русский язык. Методические рекомендации. 5 класс: пособие для учителей общеобразоват. организаций / Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова, М. Т. Баранов и др. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2014. – 144 с.
204. Русский язык. 5 кл.: Учеб. для общеобразоват. учреждений / М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос и др./ под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М.: Дрофа, 2012. – 317 с.
205. Русский язык. 5 кл.: Учеб. для общеобразоват. учреждений В 2 ч. Ч.1/ Е. А. Быстрова, Л. В. Кибирева, Ю. Н. Гостева и др.; под ред. Е. А. Быстровой. – М.: ООО ТИД «Русское слово – РС», 2015. – 280 с.
206. Русский язык. 5 кл.: Учеб. для общеобразоват. учреждений В 2 ч. Ч.2/ Е. А. Быстрова, Л. В. Кибирева, Ю. Н. Гостева и др.; под ред. Е. А. Быстровой. – М.: ООО ТИД «Русское слово – РС», 2015. – 288 с.
207. Русский язык. 5 кл.: Учеб. для общеобразоват. учреждений В 3 ч. Ч.1/ Г. Г. Граник, Н. А. Борисенко и др.; под общ. ред. Г. Г. Граник. – М.: Мнемозина, 2015. – 223 с.
208. Русский язык. 5 кл.: Учеб. для общеобразоват. учреждений В 3 ч. Ч.2: Проверь себя: справочные материалы / Г. Г. Граник, Н. А. Борисенко, С. М. Бондаренко и др.; под общ. ред. Г. Г. Граник. – М.: Мнемозина, 2015. – 223 с.
209. Русский язык. 5 кл.: Учеб. для общеобразоват. учреждений В 3 ч. Ч.3: Проверь себя: справочные материалы / Г. Г. Граник, Н. А. Борисенко и др.; под общ. ред. Г. Г. Граник. – М.: Мнемозина, 2015. – 111 с.

210. Русский язык. 5 кл.: Учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч.1 / Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова и др. / научн. ред. Н.М. Шанский. – М.: Просвещение, 2012. – 192 с.
211. Русский язык. 5 кл.: Учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч. 2 / Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова и др./ научн. ред. Н.М. Шанский. – М.: Просвещение, 2012. – 176 с.
212. Русский язык. Практика 5 кл.: Учебник для общеобразоват. учреждений / А.Ю. Купалова, А.П. Еремеева, Г.К. Лидман-Орлова и др.; под ред. А.Ю. Купаловой. – М.: Дрофа, 2012. – 270 с.
213. Русский язык: Теория 5-9 кл. Учеб. для общеобразоват. учреждений / В.В. Бабайцева, Л.Д. Чеснокова. – М.: Дрофа, 2012. – 320 с.
214. Русский язык. 5 кл.: Учеб. для общеобразоват. учреждений / М.В. Панов, С.М. Кузьмина, И.С. Ильинская, Н.Е. Ильина, Т.А. Рочко; под ред. М.В. Панова. – М.: ООО ТИД «Русское слово – РС», 2013. – 384 с.
215. Русский язык по данным массового обследования: Опыт социально-лингв. изучения / Под ред. Л. П. Крысина; АН СССР. Ин-т рус. яз. – М.: Наука, 1974. – 351 с.
216. *Сабаткоев, Р. Б.* Современное состояние методики преподавания русского языка как педагогической науки / Р. Б. Сабаткоев // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Филологические науки. – 2013. – № 1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-sostoyanie-metodiki-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-pedagogicheskoy-nauki#ixzz2sXtOPMqq> (дата последнего обращения 09.03.2018).
217. Сайт «Грамота.ру» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gramota.ru/> (дата последнего обращения 09.02.2018).

218. Сайт Министерства Образования и Науки РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2873/файл/1372/12.11.28-учебники.pdf> (дата последнего обращения 09.03.2018).
219. Сайт «Транскрипция слов онлайн. Фонетика и произношение» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://easypronunciation.com/ru> (дата последнего обращения 09.02.2018)
220. Сайт Федерального института педагогических измерений [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fipi.ru> (дата последнего обращения 09.03.2018).
221. *Севостьянова, Т. И.* Клуб знатоков – фонетический турнир / Т. И. Севостьянова // Рус. яз. в шк. – 2005. – №3. – С. 48–50.
222. *Селевко, Г. К.* Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 208 с. – (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).
223. *Скаткин, М. Н.* Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1984. – 95 с.
224. *Скворцов Л. И., Сковородников А. П.* Лингвистическая экология // Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / Под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. – М.: Флинта, 2011. – С. 293–296.
225. *Скрябина, О. А.* Текстотформляющая деятельность как единство сознательного и бессознательного /О. А. Скрябина // Проблемы личностно-ориентированного обучения русскому языку и литературе в школе и в вузе: сб. научных статей и методических рекомендаций по материалам региональной научно-практической конференции. / Отв. ред. И. А. Сотова. – Иваново: Иван. гос. ун-т, 2009. – С. 24– 28.
226. Современные методы анализа звучащей речи / общ. ред. Т. И. Шевченко. – Дубна: Феникс+ , 2012. – 120 с.

227. *Сотова, И. А.* Формирование речевого самоконтроля / И. А. Сотова // Рус. яз. в шк. – 2003. – № 1. – С. 3–12.
228. *Сотова, И. А.* Теория и практика самоконтроля в письменной речевой деятельности школьников на уроках русского языка. Автореф. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Сотова Ирина Алексеевна. – Москва, 2008. – 46 с.
229. *Сотова, И. А.* Экология слова в методическом аспекте: лингвоэкологический принцип обучения русскому языку // Экология русского языка: Материалы 2 (4)-ой Международной научной конференции. Пенза: Изд-во Пензенского гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского, 2011. 188 с. С. 154-157.
230. Стратегия модернизации содержания общего образования. – М.: ООО «Мир книги», 2002. – 104 с.
231. *Талызина, Н. Ф.* Педагогическая психология: учеб. пособие / Н. Ф. Талызина. – 9-е изд., стер. – М.: Академия, 2013. – 287 с.
232. *Татур, Ю. Г.* Высшее образование: методология и опыт проектирования: Учеб. пособие / Ю. Г. Татур. – М.: Логос: Университетская кн., 2006. – 252 с.
233. *Текучев, А. В.* Методика русского языка в средней школе / А. В. Текучев. – 3-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1980. – 414 с.
234. Теория и практика обучения русскому языку: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. В. Архипова, Т. М. Воителева, А. Д. Дейкина и др.; под ред. Р. Б. Сабаткоева. – М.: Академия, 2005. – 320 с.
235. *Токмазов, Г. В.* Система задач как средство формирования исследовательских умений. – М.: Прометей, 1999. – 70 с.
236. *Успенский, М. Б.* Задачи по русскому языку: поиск и анализ трудных решений: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / М. Б. Успенский. – М.: Флинта: Наука, 2012. – 158 с.

237. *Успенский, М. Б.* Вот что с буквами бывает, если буквы оживают: Пособие для педагогов дошк. учреждений / М.Б. Успенский. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 166 с.
238. *Устинов, А. Ю.* Функционально-семантический подход к изучению средств языковой модальности в школьном курсе русского языка: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Устинов Анатолий Юрьевич. – Москва, 2009. – 47 с.
239. *Ушинский, К. Д.* Родное слово: Книга для детей и родителей / Сост., предисл., примеч., словарь, подгот. текста Н. Г. Ермолиной. – Новосибирск: Мангазея: Дет. лит. Сиб. отд-ние, 1999. – 447 с.
240. *Ушинский, К. Д.* Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 576 с.
241. *Федоренко, Л. П.* Принципы обучения русскому языку / Л. П. Федоренко. – М.: Просвещение, 1973. – 160 с.
242. *Федоренко, Л. П.* Анализ теории и практики обучения методики обучения русскому языку: Учеб. Пособие / Л. П. Федоренко. – Курск: изд. КГПИ, 1994. – 205 с.
243. *Филиппов, В. Н.* Драматическая игра как вид искусства и ее использование в преподавании иностранных языков / В. Н. Филиппов // Искусство и образование. – 2012. – №2(76). – С.92–100.
244. *Фолимонов, С. С.* Итоговое повторение темы "Фонетика" (повторительно-обобщающий урок) // Рус. яз. в шк. – 2002. – №2. – С.42–45.
245. Фонология речевой деятельности: Монография / Л. В. Бондарко, Н. Б. Вольская, В. И. Кузнецов и др.; Отв. ред. Л. В. Бондарко. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2000. – 162 с.
246. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя /

- А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.\
247. *Фортунатов, Ф. Ф.* Сравнительное языковедение: Общий курс / Ф. Ф. Фортунатов. – М.: Красанд, 2010. – 184 с. (Серия «Лингвистическое наследие XX века»).
248. *Хейзинга, И.* *Homo ludens*. В тени завтрашнего дня: Пер. с нидерл./ Общ. ред. и послесл. Г. М. Тавризян. – М.: Прогресс, 1992. – 464 с.
249. *Холодов, Н. Н.* За древними тайнами русского слова «И» – тайны иных масштабов: монография / Н. Н. Холодов; М-во образования и науки Российской Федерации, Ивановский гос. ун-т. – 2-е изд., испр. и доп. – Иваново: Ивановский гос. ун-т, 2015. – 136 с.
250. *Хомский, Н.* Язык и мышление. – М.: Изд-во Московского университета, 1972. – 126 с.
251. *Хуторской, А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С.58–64.
252. *Цукерман, Г. А.* От умения сотрудничать к умению учить себя // Психол. наука и образование. – 1996. – № 2. – С. 27–42.
253. *Черепанова, Л. В.* Формирование лингвистической компетенции при обучении русскому языку. – Новосибирск: Наука, 2006. – 324 с.
254. *Черепанова, Л. В.* Формирование лингвистической компетенции школьников в основной общеобразовательной школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Черепанова Лариса Витальевна. – Москва, 2005. – 58 с.
255. *Шатова, Е. Г.* Урок русского языка в современной школе: типы, структура, методика: Учеб. пособие для студентов педвузов / Е. Г. Шатова. – 2-е изд., стер. – М.: Дрофа, 2008. – 253 с.

256. *Шумарин, С. И.* Лингвокультурологический комментарий как средство формирования языковой личности / С. И. Шумарин // Обучение русскому языку в условиях модернизации образования : сб. науч. и метод. статей / под общ. ред. С. И. Шумарина. – Балашов: Николаев, 2010. – С. 19–24.
257. *Щерба, Л. В.* Избранные работы по русскому языку / Л. В. Щерба; [сост. И. А. Федонина]. – М.: Флинта: Наука, 2016. – 347 с.
258. *Щерба, Л. В.* Методика преподавания фонетики / Л. В. Щерба // Методика преподавания русского языка: Хрестоматия / сост. М. С. Лапотухин. – М.: Гос. учебно-пед. изд-во Министерства Просвещения РСФСР, 1960. – С.391–392.
259. *Щерба, Л. В.* Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики: Учеб. пособие для студ. филол. фак. – 3-е изд., испр. и доп. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 160 с.
260. Экспериментальная фонетика и психология речи: Сб. статей / Под ред. проф. В. А. Артемова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1954. – 320 с.
261. Энциклопедия для детей. – Т. 10. Языкознание. Русский язык./ Глав. ред. М. Д. Аксенова. – М.: Мир энциклопедий Аванта+: Артель, 2007. – 704 с.
262. *Эльконин, Д. Б.* Развитие устной и письменной речи учащихся / Под ред. В. В. Давыдова, Т. А. Нежновой. – М.: ИНТОР, 1998. – 112 с.
263. *Юсупова, З. Ф.* Компетентностный подход к обучению русскому языку в школе. – Казань: Казан. ун-т, 2015. – 68 с.
264. *Янченко В. Д.* История в очерках о педагогах и методистах русского языка XX века: монография / В. Д. Янченко; науч. ред.: А. Д. Дейкина. – М.: Прометей, 2006. – 327 с.

265. Bachman L. F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990. 408 p.
266. Knyazev S. V. Affricated dental plosives in Russian: phonological status and perceptual cues as a trigger of sound changes // *Linguistica Lettica* 2015, Latvia. 2017. Vol. 24. P. 138–146.
267. Moirand S. *Enseigner a communiquer en langue etrangere*. Paris, 1990. 188 p.
268. Van Ek J. A. *Objectives for foreign language learning*. Vol. 1: Scope. Strasbourg, Council of Europe Press, 1986. 89 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1. Программа спецкурса по русскому языку в 5 классе «Я и Мир Фонетики»

Пояснительная записка

Программа спецкурса «Я и Мир Фонетики» разработана в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования, утверждённым приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 г. №1897, в соответствии с Примерной учебной программой основного общего образования по русскому языку для 5-9 классов (серия «Стандарты второго поколения»).

Программа основана на синтезе компетентностного, личностно ориентированного и системно-деятельностного подходов в образовании с учетом основных школьных программ по учебному предмету «Русский язык» под редакцией М. М. Разумовской и под редакцией М. В. Панова и направлена на работу с учащимися 5 класса базового и профильного уровня обучения.

Данный курс поможет учащимся: расширить предметные знания и более полно усвоить материал раздела «Фонетика», в том числе устранить орфографические проблемы при работе с фонемным принципом русской орфографии, а также осмыслить систему языка в целом; развить соответствующие учебно-языковые умения работы с лингвистическим материалом; продолжить формировать лингвистическую компетенцию путем решения фонетико-фонологических задач, а также развить способности учащихся к аргументации, к установлению причинно-следственных, системных связей, к творческому переосмыслению материала; активизировать познавательные процессы, развить логическое, системное и

творческое мышление; осознать значимость процесса обучения, сохранить ценностное отношение к русскому языку, культуре речи и русской культуре.

Цель и задачи курса

Целью курса является создание условий учащимся для эффективного формирования лингвистической компетенции при решении фонетико-фонологических задач на уроках русского языка.

Задачи курса.

Обучающие:

— обеспечить осмысление раздела «Фонетика» как компонента языковой системы, дающего фундаментальные основы для функционирования других разделов;

— обеспечить осмысление раздела «Фонетика» как компонента, связывающего смежные разделы «Графика», «Орфография», «Орфоэпия» (в том числе средствами фонологии);

— обеспечить осмысление раздела «Фонетика» как высокоорганизованной системы, имеющей собственные законы и закономерности взаимодействия элементов, а также отражение их функционирования во всей системе языка.

Развивающие:

— способствовать развитию учебно-языковых умений опознавать языковые единицы, анализировать языковой материал, объяснять, доказывать, классифицировать, осуществлять разные виды лингвистических разборов, правильно употреблять те или иные единицы в своей речи;

— способствовать развитию исследовательских навыков и навыков самостоятельной работы при изучении материала раздела «Фонетика»;

— развивать способности учащихся к аргументации, в том числе лингвистической (объяснение явлений с точки зрения лингвистики), к установлению причинно-следственных связей как возможного перехода к

осмыслению системы языка, к творческому переосмыслению лингвистического материала.

Воспитательные:

— воспитать стремление к самоорганизации в работе с лингвистическим материалом, к самостоятельной работе по получению знаний, умений и навыков в различных областях жизни как факторов успешной социализации;

— воспитать интерес к дальнейшему изучению языка как системы и раздела «Фонетика» как компонента этой системы;

— помочь осознать значимость процесса обучения, сохранить ценностное отношение к русскому языку, культуре речи и русской культуре.

Практические:

— помочь в овладении навыками поиска информации в словарях, интернет-ресурсах, энциклопедиях и справочниках;

— помочь в овладении навыками составления презентаций, анализа квазизжизненных ситуаций, проектирования собственной работы, прогнозирования и оценки ее результатов.

Место курса в учебном плане

Элективный курс «Я и Мир Фонетики» входит в образовательную программу за счет школьного компонента учебного плана и нацелен на формирование лингвистической компетенции учащихся путем решения фонетико-фонологических задач на уроках русского языка.

Планируемые результаты прохождения спецкурса

Личностные результаты.

Знать:

— о собственной этнической принадлежности и значимости родного языка и культуры в жизни человека;

— о необходимости изучения языковой системы для дальнейшего развития и успешной социализации;

— понимать важность самостоятельной работы и ответственного выполнения заданий для эффективного обучения и решения жизненных задач.

Уметь:

— находить, поддерживать и развивать мотивацию к процессу обучения при индивидуальной и коллективной деятельности;

— самостоятельно развивать познавательный интерес к изучению нового и к обучению в целом;

— анализировать жизненные и квазизжизненные ситуации относительно содержания учебного материала, проводить аналогии, подбирать примеры.

Владеть:

— навыками сопоставления, сравнения, анализа материала; навыками выстраивания алгоритма выполнения задания, проектирования собственной деятельности;

— способами самоорганизации и самоконтроля собственной учебной исследовательской и творческой деятельности;

— приемами работы с творческими, исследовательскими заданиями и с заданиями повышенной трудности.

Предметные результаты.

Знать:

— о фонетике как разделе языка, о понятиях: *фонема, звук, буква, ударение, интонация, слог, чередование, сильная и слабая позиции, фонетические законы языка, редукция, оглушение, ассимиляция, артикуляционная характеристика звуков, парность / непарность, фонетическая транскрипция, фонетический разбор;*

—о фактах языка по разделу «Фонетика»: непарные звуки по глухости/звонкости; непарные звуки по твердости/мягкости; шипящие согласные звуки; слабые позиции по глухости – звонкости; сильные позиции по глухости – звонкости.

Уметь:

—видеть разницу между звуковой и буквенной оболочкой (знаковый характер буквы и незнаковый характер звука), не путать звук – единицу речи и букву – графический знак; видеть специфику позиционных и непозиционных чередований, сильных и слабых позиций для парных и непарных согласных; видеть работу слогов в создании стихотворных размеров, а также работу звуков речи в создании художественного образа;

—выделять в потоке речи разные звуковые единицы (звуки, слоги), отличать звуки человеческой речи от других звуков (членораздельность, строительный материал речи), различать слоговое деление и перенос с одной строки на другую;

—определять причину чередования (фонетическая / нефонетическая) тип чередования (позиционное/ непозиционное), сильные позиции для гласных, условие выбора буквы при написании сомнительной гласной, место ударного слога, ряды позиционно чередующихся звуков в пределах морфемы;

—опознавать и распознавать гласные и согласные звуки, ударные и безударные, звонкие и глухие, мягкие и твердые, парные и непарные по мягкости / твердости и звонкости / глухости, сильные и слабые позиции, орфограммы слабых позиций;

—находить чередования в пределах одной и той же морфемы, находить орфограммы, не связанные с обозначением фонем; находить орфограммы, связанные с обозначением фонем, орфограммы сильных позиций;

—правильно оформлять запись позиционных ([п] // [б]) и непозиционных чередований (<с> // <ш>), записывать ряды чередующихся

звуков и проверять орфограмму в слабой позиции для гласных по общему правилу (сильной позиции в той же морфеме), используя способы проверки (изменение слова, родственные слова); членить слова на слоги и правильно их переносить с одной строки на другую;

—наблюдать за использованием выразительных средств фонетики в художественной речи и оценивать их; наблюдать за перемещением ударения при изменении формы слова;

—выразительно читать прозаические и поэтические тексты; употреблять в речи слова и их формы в соответствии с акцентологическими нормами;

—пользоваться орфоэпическим словарем; использовать знание алфавита при поиске информации в словарях, справочниках, энциклопедиях, а также при написании SMS-сообщений и электронных писем.

—давать артикуляционную характеристику гласных и согласных звуков (по основным признакам: гласные – ударные / безударные; согласные – 1)шумные – звонкие и глухие, парные и непарные; сонорные; 2) твердые и мягкие, парные и непарные);

—осознавать изменения в области произношения, происходящие в языке и письме; осознавать разницу в понятиях *сильная и слабая позиция звука*; осознавать смыслоразличительную роль фонемы и звука; осознавать звукопись как одно из выразительных средств русского языка; осознавать значение письма в истории развития человечества; осознавать важность нормативного произношения для культурного человека;

—доказывать наличие чередования и его тип как в предложенных, так и на своих примерах; доказывать наличие сильной и слабой позиции по глухости / звонкости для согласных; доказывать фонемность / нефонемность написаний;

—классифицировать и группировать звуки по данным признакам, классифицировать и группировать слова по заданным параметрам их звукового состава;

—сопоставлять и анализировать звуковой и буквенный состав слова; анализировать и характеризовать отдельные звуки речи, особенности произношения и написания слова устно и при помощи транскрипции, анализировать и характеризовать звуки в речевом потоке;

—отражать произношение слов в фонетической транскрипции, не путая звуки и буквы;

—выстраивать ряд позиционно чередующихся гласных и согласных звуков;

—решать фонетические задачи при выборе произношения и орфографические задачи при выборе написания;

—производить фонетический анализ слова; проводить элементарный анализ ритмической организации поэтической речи (общее количество слогов в строке, количество ударных и безударных слогов).

Владеть:

—алгоритмом фонемного и фонетического анализа;

—навыками орфоэпического, фонетического анализа слов; навыками корректирования собственной речи;

—приемами контроля и самоконтроля норм произношения слов русского и иноязычного происхождения;

—способами организации работы с лингвистическим и литературным материалом на предмет фонетического содержания.

Метапредметные результаты.

Коммуникативные:

—слушать и слышать друг друга при фронтальных опросах и подготовленных выступлениях;

—с необходимой точностью и полнотой выражать собственные мысли в соответствии с предложенными условиями и коммуникативными задачами;

—проявлять познавательную инициативность, добывая недостающую информацию с помощью вопросов;

— владеть монологической и диалогической формами речи в соответствии с нормами русского языка;

—использовать подходящие языковые средства с целью составления и выполнения алгоритма задания, а также планирования, контроля и самооценки действия;

—формировать навыки учебного сотрудничества при индивидуальной, парной и групповой работе.

Регулятивные:

—самостоятельно выделять и формулировать познавательную цель;

—искать и выделять необходимую информацию; применять методы информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств;

— определять новый уровень отношения к самому себе как субъекту деятельности;

—проектировать маршрут преодоления затруднений в обучении через включение в новые виды деятельности и формы сотрудничества.

Познавательные:

—объяснять языковые явления, процессы, выявляемые в ходе исследования фонетической структуры слова, его звукового и фонемного состава;

— устанавливать причинно-следственные связи и отношения между элементами анализа фонетического материала;

—выстраивать логические цепочки из высказываний, осуществлять умозаключения, подтверждая собственную позицию лингвистическим, литературным и жизненным материалом.

Содержание курса

Программа спецкурса «Я и Мир Фонетики» рассчитана на изучение в первом полугодии 5 класса (I и II учебные четверти) – 16 часов, в том числе 12 часов для практических занятий и 4 часа для контрольных занятий.

Модуль 1. Вводный (1 ч.).

Раздел 1.1. Введение в курс.

Введение в курс, определение цели и задач обучения курсу, прогнозирование конечных результатов.

Модуль 2. Обучающий (10 ч.).

Обучение работе с фонетическим материалом с точки зрения разных системных представлений.

Раздел 2.1. Фонетика в системе языка. (3 ч.)

Изучение раздела «Фонетика» как системы в системе языка. Определение основных разделов языка и их единиц, установление связи между единицами разделов языка. Установление связи между единицами разделов языка и между разделами языка, анализ языкового материала, подведение итогов о взаимосвязи фонетики с другими разделами языка. Определение места фонетики в системе языка, доказательство своей точки зрения, анализ языкового материала, самостоятельное составление заданий на собственном языковом материале.

Раздел 2.2. Фонетика в системе смежных разделов языка. (3 ч.)

Изучение раздела «Фонетика» во взаимосвязи со смежными разделами «Орфоэпия», «Графика», «Орфография»; знакомство с разделом «Фонология». Определение основных смежных разделов языка и их единиц, выявление закономерностей при работе с разделами. Установление связи между единицами смежных разделов языка, поиск путей решения поставленных проблем. Составление заданий на языковом материале, словесное рисование картины языка без фонетики, составление выводов о значимости раздела.

Раздел 2.3. Фонетика как система в системе языка. (4 ч.)

Анализ компонентов фонетической системы. Определение лингвистических фактов для лингвистической сказки, разработка сюжета, работа с артикуляционной характеристика звуков речи. Анализ фонетической транскрипции, составление транскрипции, перевод слов из устной формы в письменную и наоборот, установление сильных и слабых позиций, определение проблем «перевода» слов. Работа понятием *фонема*, определение связи между звуком, фонемой и буквой, составление фонетической, фонологической транскрипций, перевод в графическую запись. Анализ фонетической транскрипции, составление транскрипции, перевод слов из устной формы в письменную и наоборот, установление сильных и слабых позиций, обобщение и закрепление изученного.

Модуль 3. Проектный (4 ч.).

Подготовка и защита проекта по одной из проблем изучения фонетики.

Раздел 3.1. Подготовка к проекту. (1 ч.)

Определение круга проблем и нерешенных вопросов в области изучения фонетики, определение цели, задач, хода работы и планируемых результатов, объема отбираемого материала.

Раздел 3.2. Защита проекта. (3 ч.)

Представление проекта по одной из определенных проблем (индивидуально, в парах или тройках), анализ проделанной работы (что удалось, а что нет).

Модуль 4. Итоговый (1 ч.).

Раздел 4.1. Подведение итогов изучения курса. (1 ч.)

Подведение итогов работы, анализ собственной деятельности, «объяснение» учителю «забытого» материала, определение перспектив изучения раздела.

Тематическое планирование спецкурса и виды контроля на занятиях представлены в таблице 16.

Таблица 15

Учебно-тематическое планирование спецкурса по русскому языку «Я и Мир Фонетики» для учащихся 5 класса

№ п/п	Наименование модулей, разделов и тем		Кол-во часов по прогр.	В том числе		Форма занятия	Содержание модуля / раздела / занятия	Виды контроля на занятии
	Модуль / раздел	Тема		Практ. занят.	Контр. занят.			
	Модуль 1. Вводный		1	1	0		Введение в курс, определение цели и задач обучения курсу, прогнозирование конечных результатов.	
	1.1. Введение в курс		1	1	0			
1.		<i>Что я знаю о «Мире Фонетики»</i> (Знакомство с курсом)		1	0	Урок-панорама		- фронтальный опрос; - составление синквейна.
	Модуль 2. Обучающий		10	9	1		Обучение работе с фонетическим материалом с точки зрения разных системных представлений.	
	2.1. Фонетика в системе языка		3	3	0		Изучение раздела «Фонетика» как системы в системе языка.	
2.		<i>Строим дом «Система языка»</i> (Разделы и единицы языка)		1	0	Урок – игра	Определение основных разделов языка и их единиц, расположение разделов на «этажах» в доме «Система языка», установление связи между единицами разделов языка.	- групповая оценка работы; - устное выступление; - решение фонетико-фонологических задач; - самоконтроль проделанной работы;

								- взаимоконтроль (комментарии к выступлению).
3.		<i>Чем заняты «соседи сверху»?</i> (Связь фонетики с другими разделами языка)		1	0	Урок-квест	Установление связи между единицами разделов языка и между разделами языка, анализ языкового материала, подведение итогов о взаимосвязи фонетики с другими разделами языка.	- групповая оценка работы; - устное выступление; - решение фонетико-фонологических задач; - самоконтроль проделанной работы; - взаимоконтроль (комментарии к выступлению).
4.		<i>Какой из этажей важнее?</i> (Место фонетики в системе языка)		1	0	Урок – спортивная олимпиада	Определение места фонетики в системе языка, доказательство своей точки зрения, анализ языкового материала, самостоятельное составление заданий на собственном языковом материале.	- групповая оценка работы; - устное выступление (доказательство точки зрения); - решение фонетико-фонологических задач; - самоконтроль проделанной работы; - взаимоконтроль (комментарии к выступлению).
	2.2. Фонетика в системе смежных разделов языка		3	3	0		Изучение раздела «Фонетика» во взаимосвязи со смежными	

							разделами «Орфоэпия», «Графика», «Орфография»; знакомство с разделом «Фонология».	
5.		<i>Однажды в лаборатории смежных разделов языка...</i> (Смежные разделы и единицы языка)		1	0	Урок-детектив	Определение основных смежных разделов языка и их единиц, выявление закономерностей при работе с разделами.	- групповая оценка работы; - решение фонетико-фонологических задач; - самоконтроль проделанной работы; - взаимоконтроль.
6.		<i>А если смешать все «пробирки»?</i> (Связь фонетики с другими смежными разделами языка)		1	0	Урок – научная лаборатория	Установление связи между единицами смежных разделов языка, поиск путей решения поставленных проблем.	- решение фонетико-фонологических задач; - самоконтроль проделанной работы; - взаимоконтроль.
7.		<i>Что стало, когда пропала фонетика</i> (Место фонетики в системе смежных разделов языка)		1	0	Урок-эксперимент	Составление заданий на языковом материале, словесное рисование картины языка без фонетики, составление выводов о значимости раздела.	- решение фонетико-фонологических задач; - самоконтроль проделанной работы; - взаимоконтроль.
	2.3. Фонетика как система в системе языка		4	3	1		Анализ компонентов фонетической системы.	

8.		<i>Жили-были звуки...</i> (Звуки речи: артикуляционная характеристика звуков речи.)		1	0	Урок - интерактивная сказка	Определение лингвистических фактов для лингвистической сказки, разработка сюжета, работа с артикуляционной характеристикой звуков речи.	- составление лингвистической сказки; - групповая оценка работы; - решение фонетико-фонологических задач; - самоконтроль проделанной работы; - взаимоконтроль.
9.		<i>В «Музее Транскрипции»</i> (Транскрипция: слово, фонетическое слово, предложение.)		1	0	Урок-экскурсия	Анализ фонетической транскрипции, составление транскрипции, перевод слов из устной формы в письменную и наоборот, установление сильных и слабых позиций, определение проблем «перевода» слов.	- работа учащихся в роли «гидов»; - запись фонетической транскрипции; - решение фонетико-фонологических задач; - самоконтроль проделанной работы; - взаимоконтроль.
10.		<i>Братья? Друзья? Знакомые?</i> (Звук – фонема – буква.)		1	0	Урок-игра	Работа понятием <i>фонема</i> , определение связи между звуком, фонемой и буквой, составление фонетической, фонологической транскрипций, перевод в графическую запись.	- групповая оценка работы; - решение фонетико-фонологических задач; - запись фонетической, фонологической транскрипции; - графическая запись;

								- самоконтроль проделанной работы; - взаимоконтроль.
11.		<i>Путешествие к Острову Фонетических Сокровищ.</i> (Особенности фонетической системы)		0	1	Урок- путешествие	Анализ фонетической транскрипции, составление транскрипции, перевод слов из устной формы в письменную и наоборот, установление сильных и слабых позиций, работа с интерактивной доской при решении фонетико- фонологических задач, обобщение и закрепление изученного.	- самостоятельная работа с материалом; - групповая оценка работы; -устное выступление; - решение фонетико- фонологических задач; - запись фонетической, фонологической транскрипции; - графическая запись; - самоконтроль проделанной работы; - взаимоконтроль.
	Модуль 3. Проектный		4	1	3		Подготовка и защита проекта по одной из проблем изучения фонетики.	
	3.1. Подготовка к проекту		1	1	0			
12.		<i>Загадки «Мира Фонетики».</i> (Проблемы изучения фонетики)	1	1	0	Урок- консультация	Определение круга проблем и нерешенных вопросов в области изучения фонетики, определение цели, задач,	- работа учащихся в роли «консультантов»; - самостоятельная постановка

							хода работы и планируемых результатов, объема отбираемого материала.	проблемных вопросов; - прогнозирование результатов работы; - работа над проектом; - самоконтроль проделанной работы; - взаимоконтроль.
	3.2. Защита проекта.		3	0	3			
13-15.		<i>Тайна «Мира Фонетики», которую я раскрыл.</i> (Защита проекта)		0	3	Урок «без учителя»	Представление проекта по одной из определенных проблем (индивидуально, в парах или тройках), анализ проделанной работы (что удалось, а что нет).	- работа учащихся в роли «наставников»; - устное выступление; - самоконтроль проделанной работы; - взаимоконтроль (комментарии к выступлению).
	Модуль 4. Итоговый						Подведение итогов работы, анализ собственной деятельности, «объяснение» учителю «забытого» материала, определение перспектив изучения раздела.	
	4.1. Подведение итогов изучения курса							
16.		<i>Что я знаю о «Мире Фонетики».</i> (Итоги изучения курса «Я и Мир Фонетики»)	1	1	0	Урок «наизнанку»		- работа учащихся в роли «учителей»; - составление синквейнов; - устное выступление.
	Итого:		16	12	4			

Учебно-методическая литература для учителя:

1. *Андреев, В. И.* Педагогика творческого саморазвития / В. И. Андреев. Кн. 1. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1996. – 565 с.
2. *Аникеева, Н. П.* Воспитание игрой: Кн. для учителя / Н. П. Аникеева. – М.: Просвещение, 1987. – 143 с.
3. *Антонова, Е. С.* Как организовать исследование на уроке русского языка? / Е. С. Антонова // Рус. яз. в шк. – 2007. – № 7. – С. 3–7.
4. *Бакулина, Г. А.* Интеллектуальное развитие младших школьников на уроках обучения грамоте. Пособие для учителя / Г. А. Бакулина. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 239 с.
5. *Бакум, З. П.* Лингвистические основы обучения фонетики в гимназии [Электронный ресурс] / З. П. Бакум. – Режим доступа: <http://www.info-library.com.ua/libs/stattya/997-lingvistichni-zasadi-navchannja-fonetiki-v-gimnaziyi.html> (дата последнего обращения 09.09.2017).
6. *Беседин, П. Ф.* Олимпиада по русскому языку и лингвистическая компетенция выпускников/ П. Ф. Беседин // Обучение русскому языку в условиях модернизации образования: сб. науч. и методич. статей. Балашов: Николаев, 2010. С. 31—34.
7. *Божович, Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб: Питер, 2008. – 398 с.
8. *Брызгунова Е. А.* Звуки и интонация русской речи / Е. А. Брызгунова. – 4-е изд., перераб. – М. : Рус. яз., 1981.–279 с.
9. *Брыскина, О. Ф.* Интерактивная доска на уроке: как оптимизировать образовательный процесс / О. Ф. Брыскина. – Волгоград: Учитель, 2011. – 111 с.
10. *Быстрова, Е. А.* Цели обучения русскому языку, или какую компетенцию мы формируем на уроках / Е. А. Быстрова // Русская словесность. – 2003. – № 1. – С. 35-41.

11. *Вагапова, Д. Х.* Риторика в интеллектуальных играх и тренингах / Д. Х. Вагапова. – М.: Цитадель, 1999. – 460 с.
12. *Вербицкая, Л. А.* Русская орфоэпия / Л. А. Вербицкая. – СПб.: Филол. фак. Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2013. – 113 с.
13. *Власенков, А. И.* Развивающее обучение русскому языку: Пособие для учителей / А. И. Власенков. – М.: Просвещение, 1983. – 208 с.
14. *Виды разборов на уроках русского языка: Пособие для учителя / В. В. Бабайцева, В. М. Шаталова, Г. К. Лидман-Орлова и др. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.*
15. *Винокур, Г. О.* Культура языка / Г.О. Винокур. – 3-е изд. – М., 2006. – 352 с. (Лингвистическое наследие XX века).
16. *Выготский, Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: Книга для учителя / Л. С. Выготский. 3-е изд. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
17. *Вьюшкова, Л. Н.* Учим слушать / Л. Н. Вьюшкова // Рус. яз. в шк. – 1995. – № 5. – С. 8–13.
18. *Гребенкина, Р. Т.* Изучение в школе фонетики и графики русского языка: из опыта работы. Книга для учителя / Р. Т. Гребенкина. – М.: Просвещение, 1989. – 111 с.
19. *Гриндер, М.* Исправление школьного конвейера, или НЛП в педагогике / М. Гриндер. – М.: Независимая ассоциация психологов-практиков, 1995. – 77 с.
20. *Давыдова, Е. В.* Дидактические материалы к учебнику М. В. Панова / Е. В. Давыдова // Первое сентября. – 2012. – №9. – С. 16–23.
21. *Донская Т. К.* Принципы развивающего обучения русскому языку: учеб. пособие к спецкурсу / Т. К. Донская. – Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1985. – 82 с.
22. *Дьяченко, В. К.* Сотрудничество в обучении: Кн. для учителя / В. К. Дьяченко. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.

23. *Жедек, П. С.* Вопросы теории и методики обучения фонетике, орфоэпии, графике и орфографии: программа развивающего обучения / П. С. Жедек. – Томск: Пеленг, 1992. – 96 с.
24. *Журавлев, А. П.* Звук и смысл / А. П. Журавлев. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
25. *Зайцева, С. Н.* Углубленное изучение фонетики в системе лингвистических знаний / С. Н. Зайцева, Э. В. Кромер // Новое в преподавании языка в школе и вузе. Материалы научно-методической конференции, посвященной 70-летию со дня рождения Н. Н. Ушакова. – Иваново: Иван. гос. ун-т, 1998. – С. 49–51.
26. *Князев, С. В.* Еще раз о соотношении фонетики и фонологии / С. В. Князев // Вестник Московского университета. Сер. 9: Филология. – 2001. – № 5. – С. 101–112.
27. *Князев, С. В.* Олимпиады для школьников: фонетические задания / С. В. Князев // Филология: вечная и молодая. Сб. статей к юбилею проф. М. Л. Ремневой / под общ. ред. М. Ю. Сидорова, Л. А. Дунаева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2012. – С. 79–105.
28. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. образования; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. – 39 с.
29. *Ларионова, Л. Г.* Изучение орфографических правил в средней школе: методика и опыт: кн. для учителя / Л. Г. Ларионова. – Ростов н/Д : Ростиздат, 2007. – 162 с.
30. *Лойченко, А. Б.* Урок-повторение темы «Фонетика» / А. В. Лойченко // Рус. яз. в shk. – 1999. – №2. – С. 27–28.
31. *Лось, Т. Н.* Интерактивная доска на уроках русского языка // Творческая педагогика. – 2011. – №3. – С. 85–93.

32. *Луховицкий, В. В.* Методические рекомендации к учебникам «Русский язык» под редакцией М. В. Панова. 5–9-е классы / В. В. Луховицкий. – М.: Русское слово, 2012. – 93 с.
33. *Львов, В. В.* Обучение нормам произношения и ударения в средней школе: 5–9-е кл.: Кн. для учителя / В. В. Львов. – М.: Просвещение, 1989. – 140 с.
34. *Напольнова, Т. В.* Пути организации самостоятельной работы учащихся на уроках русского языка: Пособие для учителя / Т. В. Напольнова, Н. Д. Десяева. – М.: Прометей, 1989. – 182 с.
35. *Осипова, Э. Н.* Материалы к фонемному и морфемному анализу слов: Методические рекомендации / Э. Н. Осипова – Архангельск: ПГУ, 2009. – 11 с.
36. *Панов, М. В.* Зачем школе нужна фонема? / М. В. Панов [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200400303> (дата последнего обращения 09.09.2017).
37. *Парубченко, Л. Б.* Ученый, учитель, художник / Л. Б. Парубченко // Жизнь языка. Сб. ст. к 80-летию Михаила Викторович Панова / Рос. акад. наук. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова; Отв. ред.: С. М. Кузьмина. – М.: Языки славян. культуры, 2001. С. 441–463.
38. *Петрановская, Л. В.* Игры на уроках русского языка. Пособие для учителя / Л. И. Петрановская. – М.: МИРОС-МАИК Наука/Интерпериодика, 2000. – 144 с.
39. *Подгаецкая, И. М.* Воспитание у учащихся интереса к изучению русского языка. Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
40. Программа к учебникам под редакцией М.В. Панова «Русский язык» для 5–9 классов общеобразовательных учреждений / Л.Н. Булатова, В.В. Дибобес, Н.Е. Ильина, И.С. Ильинская, Е.В. Красильникова,

- С.М. Кузьмина, М.В. Панов, Е.Н. Ширяев. – М.: ООО «ТИД «Русское слово – РС», 2008. – 48 с.
41. Примерные программы по учебным предметам. Русский язык 5–9 классы: проект. 3-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2011. – 112 с.
 42. *Разумовская, М. М.* Методические указания к учебнику «Русский язык. 5 класс»/ М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. М. М. Разумовской. – М.: Дрофа, 2014. – 224 с.
 43. Сайт Министерства Образования и Науки РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2873/файл/1372/12.11.28-учебники.pdf> (дата последнего обращения 09.09.2017).
 44. Сайт Федерального института педагогических измерений [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fipi.ru> (дата последнего обращения 09.09.2017).
 45. *Севостьянова, Т. И.* Клуб знатоков – фонетический турнир / Т. И. Севостьянова // Рус. яз. в shk. – 2005. – №3. – С. 48–50.
 46. *Успенский, М. Б.* Вот что с буквами бывает, если буквы оживают: Пособие для педагогов дошк. учреждений / М.Б. Успенский. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 166 с.
 47. *Фолимонов, С. С.* Итоговое повторение темы "Фонетика" (повторительно-обобщающий урок) // Рус. яз. в shk. – 2002. – №2. – С.42–45.

Справочная и энциклопедическая литература для учащихся:

1. *Бернштейн, С. И.* Словарь фонетических терминов. Справочное издание / С. И. Бернштейн; Под ред. [и со вступ. ст.] А. А. Леонтьева; Ин-т языков и культур им. Л. Н. Толстого. – М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1996. – 175 с.
2. *Журавлев, А. П.* Языковые игры на компьютере: Кн. для учащихся ст. классов сред. shk. /А. П. Журавлев. – М.: Просвещение, 1988. – 142 с.

3. *Журавлев, В. К.* Русский язык и русский характер / В. К. Журавлев. – М.: Моск. Патриархат. Отд. религиоз. образования и катехизации. Лицей духов. культуры, 2002. – 255 с.
4. *Журинский, А. Н.* Лингвистика в задачах: условия, решения, комментарии / А. Н. Журинский. – М.: Индрик, 1995. – 208 с.
5. *Ищенко, А.* Блог фонетических исследований 2010-2013 [Электронный ресурс] / А. Ищенко. – Режим доступа: <http://fonetiko.wordpress.com/> (дата последнего обращения 09.09.2017).
6. *Каленчук, М. Л.* Словарь трудностей русского произношения / М. Л. Каленчук, Р. Ф. Касаткина. – М.: Рус. яз., 1997. – 467 с.
7. *Калмыкова, И. Р.* Таинственный мир звуков. Фонетика и культура речи в играх и упражнениях / И. Р. Калмыкова. – Ярославль: Академия развития, 1998. – 239 с.
8. *Крамаренко, Г. М.* Вспомним фонетику и подготовимся к экзамену / Г. М. Крамаренко, А. Б. Малюшкин // Рус. яз. в шк. – 2005. – № 2. – С. 35–41.
9. Лингвистический энциклопедический словарь / коллектив авторов; гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 688 с. – ЛЭС
10. *Львов, В. В.* Орфоэпический словарь русского языка для школьников: А – Я: словарь, справочные материалы / В. В. Львов. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Экзамен, 2015. – 159 с.
11. На берегах Лингвинии. Занимательный задачник по русскому языку: Кн. для учащихся / Под ред. Л. Д. Чесноковой. М.: Просвещение: Учеб. лит., 1996. 285 с.
12. Орфоэпический словарь русского языка: Произношение, ударение, граммат. формы: Ок. 65 000 слов / Рос. акад. наук. Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова; [С.Н. Борунова и др.]; под ред. Р.И. Аванесова. – 8-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 2000. – 684 с.

13. *Панов, М. И.* Эффективная коммуникация: история, теория, практика: словарь-справочник / М.И. Панов. – М.: ООО «Агентство КРПА Олимп», 2005. – 960 с.
14. *Постникова, И. И.* Фонетика – это интересно: Кн. для учащихся / И. И. Постникова, И. М. Подгаецкая. – М.: Просвещение, 1992. – 94 с.
15. Сайт «Грамота.ру» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gramota.ru/> (дата последнего обращения 09.02.2018).
16. Сайт «Транскрипция слов онлайн. Фонетика и произношение» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://easypronunciation.com/ru> (дата последнего обращения 09.02.2018)
17. *Ушинский, К. Д.* Родное слово: Книга для детей и родителей / Сост., предисл., примеч., словарь, подгот. текста Н. Г. Ермолиной. – Новосибирск: Мангазея: Дет. лит. Сиб. отд-ние, 1999. – 447 с.
18. Энциклопедия для детей. – Т. 10. Языкознание. Русский язык./ Глав. ред. М. Д. Аксенова. – М.: Мир энциклопедий Аванта+: Артель, 2007. – 704 с.

Средства обучения и образовательные технологии:

К образовательным технологиям, используемым для освоения программы спецкурса, относятся: решение фонетико-фонологических задач, требующих анализа квазиз жизненной ситуации, лингвистического и литературного материала, разработка обучающих презентаций, веб-квестов, работа с интерактивной доской, составление лингвистических сказок, поиск путей решения проблемных ситуаций. Процесс обучения осуществляется с помощью приемов интерактивного взаимодействия: введение ролей «консультантов», «гидов», «учителей», «наставников», выполняемых учащимися при изучении материала и организации работы.

Методические рекомендации для учителя к работе со спецкурсом:

Для эффективного формирования лингвистической компетенции учащихся при решении фонетико-фонологических задач на уроках русского языка и в рамках спецкурса «Я и Мир Фонетики» учителю необходимо:

1) поддерживать фонетико-ориентированную мотивацию учебной деятельности учащихся, побуждающую к работе с фонетическим материалом, непрерывной и стабильной работе с разделом «Фонетика»;

2) обеспечивать усвоение учащимися основных теоретических сведений о языке в целом (знаний о разделах языка, единицах языка, их значениях, функциях, основных лингвистических понятиях и др.) и разделе «Фонетика» – в частности;

3) развивать универсальные способности учащихся: способность к аргументации, в том числе лингвистической, способность к установлению причинно-следственных связей как возможный переход к осмыслению системы языка, способность к творческому переосмыслению лингвистического материала;

4) способствовать овладению аналитическими умениями работы с фонетическим материалом через постановку проблемных вопросов по содержанию раздела;

5) осуществлять работу по составлению, анализу, отбору лингвистических сказок;

6) проводить системный анализ квазиз жизненных ситуаций, связанных с материалом раздела;

7) уделять внимание выполнению лингвистически правильного фонетического разбора (п.1.2 и п.3.3 настоящего исследования);

8) использовать модульную систему обучения как форму работы, допускающую варьирование содержания материала и структуры освоения;

9) обращаться к технологии создания проектов как к форме итоговой работы, позволяющей видеть степень осмысления материала, самостоятельность исследования и глубину понимания;

10) чередовать диалоговые формы организации занятий: уроки-путешествия, уроки-квесты, уроки-лаборатории и др.;

11) использовать приемы обучения в сотрудничестве: выполнение учащимися функций «консультантов», «гидов», «учителей», «наставников» при изучении материала позволяет пересмотреть взгляды на собственную подготовку, продумать и спрогнозировать систему вопросов и ответов, а также воспитать в себе такие качества, как терпение, усидчивость, уверенность в себе;

12) пользоваться при изучении раздела «Фонетика» возможностями интерактивных средств обучения, которые соответствуют особенностям восприятия современных школьников, выросших в цифровую эпоху (в том числе работа с интерактивной доской, проектирование обучающих презентаций, использование обучающих тренажеров и др.);

13) осуществлять работу с фонетическим материалом при разнообразных формах контроля учителя, формах взаимоконтроля, самоконтроля, а также рефлексии учащихся.

С психолого-педагогической точки зрения, учителю следует обратить внимание на собственную роль на уроке и расставить акценты в собственном отношении к процессу обучения. Стоит помнить, что важно обогащать внутренний мир учащихся, подавать хороший пример, способствовать их «правильному удивлению» на уроке, быть образцом и притом не навязывать свои идеалы (по концепции К.Д.Ушинского). Важно воспитывать понимание духовных ценностей по мере развития, которые отражены в «Пирамиде потребностей» А. Маслоу, американского психолога, основоположника гуманистической психологии. Данная модель получила отражение в литературе в 70-е гг. XX в. в учебнике У. Стоппа в «Иерархия потребностей» и сыграла важную роль в развитии теории мотивации. Согласно иерархии потребностей, учащемуся следует понимать, что человеческое развитие строится от физиологических, низших, материально обусловленных потребностей к эмпирическим, высшим, духовно обусловленным. То есть

чем выше учащийся поднимается в своем интеллектуальном развитии, тем более глубокие вопросы его должны интересовать.

Учителю необходимо «научить учиться»: следуя в данном случае одной древней китайской пословице, педагог должен не «дать рыбу, чтобы человек был сыт целый день», но «научить ее ловить, чтобы человек был сыт всю жизнь». Учащемуся необходимо дать ту самую «удочку»: научить пользоваться приобретенными знаниями для достижения поставленных целей, ставить перед собой высокие цели, не сдаваться на пути к их достижению, научить заниматься саморазвитием, признавать и анализировать собственные ошибки, реализовать себя в жизни – это задачи, которые должен ставить перед собой учитель при обучении языку (И.Гессен, Я.Коменский, К.Д.Ушинский) и формировании лингвистической компетенции учащихся.

Обращаясь к концепциям психологического развития, отметим исследования Л. С. Выготского и Д.Б. Эльконина в этой области. Для нас важным является содержание понятий Л. С. Выготского «зона актуального развития» (ЗАР), «зона ближайшего развития» (ЗБР) и «зона потенциального развития». Зона актуально развития – комфортное для обучения знаниевое пространство, в котором учащийся ориентируется хорошо и способен решить поставленные задачи. В зоне ближайшего развития находятся те задачи, решение которых учащийся способен осуществить с минимальной помощью родителей или педагога. Зона потенциального развития для учащегося остается «террой инкогнитой» ровно до тех пор, пока он не начинает работать на перспективу, то есть ориентироваться на задачи из зоны ближайшего развития. В таком случае расширяется пространство всех трех зон, и задачи из зоны потенциального развития переходят в зону ближайшего развития, а потом становятся решаемыми задачами зоны актуального развития. Так происходит процесс развития обучения: именно работа на перспективу обеспечит у учащихся не только прочное закрепление знаний, но и потребность к постоянному развитию, что очень важно для успешной социализации.

При этом немаловажную роль должна играть возможность в любой момент обратиться к учителю, что будет внушать уверенность у учащегося в итоговой правильности решения и развивать самостоятельность.

Необходимо сказать и о важном психологическом приеме, который именуется в психологии как «эффект Пигмалиона» или «Эффект Розенталя» по фамилии американского психолога Р. Розенталя, открывшего данное явление в 1966 году. Суть заключается в следующем: учитель самостоятельно создает ожидаемый результат, внушая учащимся, что они могут больше, чем на нынешний момент. Постоянное ожидание большего, чем учащийся может сделать, в совокупности с правильной мотивацией может способствовать личностному росту.

Учитель при формировании лингвистической компетенции может воспользоваться еще одним важным принципом: «Уча других, учись сам», - взятым из «Конуса обучения» американского педагога Э. Дейла. Среди наиболее эффективных способов получения знаний ученый выделяет те, в которых осуществляется комплексная работа, максимально приближенная к реальной учительской деятельности. Это может значительно повысить эффективность усвоения материала на уроке, будь то использование учителем ролей «консультантов» или введение формы «урока без учителя» (см. Глава 3). Работа в парах по объяснению материала, совместная работа над ошибками тоже может способствовать лучшему усвоению материала обоих участников пары. Учитель при этом должен занимать позицию стороннего наблюдателя и стараться не вмешиваться без резкой необходимости в данный учебный и процесс, внушая таким образом учащимся уверенность в себе.

Быть человеком увлеченным и демонстрировать живой интерес к предмету учителю просто необходимо, иначе данное «педагогическое лицемерие» будет раскрыто: заинтересованный учитель – заинтересованный учащийся (по мысли С. Полоцкого). По мнению В. А. Сухомлинского, учитель – инициатор творческого процесса. В связи с этим согласимся с

известным афоризмом советского физика Л. А. Арцимовича о том, что учащийся не сосуд, который надо наполнить, а факел, который надо зажечь.

Учителю при формировании лингвистической компетенции следует придерживаться правильного мотивационного фона: при анализе работ делать акценты больше на удачных местах, чем на ошибках, что должно воспитывать в учащихся стремление делать хорошо.

Важной составляющей, на которую учителю следует обратить внимание при формировании лингвистической компетенции учащихся, является подготовка и подача дополнительного теоретического материала, который должен именно *помогать* в усвоении материала и ни в коем случае не путать.

В заключение приведем пример дополнительного теоретического материала по темам «Звуки в потоке речи. Сильные и слабые позиции звуков» и «Фонема», который может быть предоставлен учащимся для ознакомления в распечатанном виде и прокомментирован учителем.

■ Звуки в потоке речи. Сильные и слабые позиции звуков.

Мы с вами знаем, что есть большая разница между тем, что мы произносим, и тем, что мы пишем. Например, мы можем произнести [л'ук], написать «луг» или «лук»; произнести [л'и'сá], а написать «леса» или «лиса». Почему так происходит?

Дело в том, что звуки в потоке нашей речи произносятся по-разному. Безусловно, есть звуки, которые слышатся четко и ясно ([мáм]а, [óч']е[н']). В этом случае они стоят **в сильной позиции**, и ошибиться в написании букв очень сложно.

Часто, слыша чужую речь, мы понимаем не все слова: звуки будто «сливаются» друг с другом (умы[цъ]), «копируют» соседей ([з]бить), «притворяются» другими звуками (сне[к]). Таким образом, возникает **слабая позиция** звуков, так называемое «ошибкоопасное место» в слове.

Когда же возникают сильная и слабая позиции звуков?

1) Сильная позиция для гласных звуков – под ударением. При этом гласные звуки мы тянем:

ст[ó]л, кр[ú]к, кр[á]н

С согласными звуками немного сложнее, потому что их больше. Ошибиться мы можем только в парных согласных (перепутать «напарника»), поэтому все непарные согласные звуки по звонкости/глухости будут стоять в сильных позициях (по звонкости/глухости):

ко[м], горо[х], птене[ц]

То есть в сильной позиции находятся *сонорные звуки* [р], [л], [м], [н], [ј'] и *глухие непарные* [х],[ц],[ч'],[щ'] – при написании букв в таких словах тоже довольно сложно ошибиться.

Кроме того, остальные согласные (парные звуки) тоже могут слышаться четко и участвовать в различении смысла. В этом им помогают «друзья»: гласные и сонорные звуки. Они, вставая после глухих и звонких парных, как бы придают им сил, помогают звучать в полный голос:

[с]ок, [к]рик, у[з]нать

Значит, **сильная позиция для остальных согласных – перед гласными или перед сонорными звуками.**

Скажем и о слабых позициях для звуков.

2) Слабые позиции для согласных звуков (парных по глухости/звонкости) – на конце слова и после шумных согласных:

дру[к], [с]казать, дро[ст]

Слабая позиция для гласных звуков – без ударения. При этом некоторые гласные звуки изменяются лишь количественно (мы произносим их короче), а некоторые – качественно. Сравним:

[у]гол – [у]глы

Качественно звук [у] не поменялся, мы лишь стали произносить его короче. Без ударения **не изменяются** звуки [и], [ы], [у]. Другая ситуация со звуками [о], [а], [э], об этом стоит рассказать подробнее. Без ударения они меняются качественно, становятся менее различимыми. Сравним:

к[о]д – к[а]ды – к[ь]дировка

с[а]д – с[а]ды – с[ь]довод

п[а]ть – п[и]так – п[ь]терня

л[э]с – л[и]са – л[ь]совой

Буква «о», в зависимости от ударения в слове, представлена тремя разными гласными звуками [ó], [Λ], [ъ]. Буква «а» - звуками [á], [Λ], [ъ]; буква «я» - звуками [á], [и³], [ъ], буква «е» - звуками [э], [и³], [ъ].

Звуки в слогах перед ударением и за ударением слышатся не очень четко.

Звуки [о] и [а] в слоге перед самым ударением (в 1 предударном слоге) «сближаются», прячутся друг за друга. Поэтому, если перед ними твердый согласный звук, слышится [Λ] – «крышечка» или «домик» (сам символ напоминает что-то среднее между «о» и «а»): к[ó]д – к[Λ]ды, с[á]д – с[Λ]ды.

Звуки [’á] (в букве «я» или в сочетании «ча-ща») и [’э] (в букве «е») в 1 предударном слоге «сближаются» с [и]. Поэтому, если перед ними мягкий согласный звук, слышится [и³] – «и» с призвуком «э» (опять же символ напоминает что-то среднее между «и» и «э»): п[’á]ть – п[’и³]так, л[’э]с – л[’и³]са.

Если звуки [о], [а], [э] стоят дальше, чем в 1 предударном слоге (во 2,3,4 предударном или заударном слогах), то произносятся очень сжато, упрощенно (редуцированно). В этом случае мы можем на месте гласного звука поставить символ, характеризующий твердость/мягкость предыдущего согласного: [ъ], [у].

[ъ] («ер», твердый редуцированный) ставится на месте безударных [о], [а], когда перед ними стоит твердый согласный звук: к[ъ]дировка, кошк[ъ].

[у] («ерь», мягкий редуцированный) ставится на месте безударных [’á] (в букве «я» или в сочетании «ча-ща») и [э] (в букве «е»), когда перед ними стоит мягкий согласный звук: п[’у]терня, л[’у]совой, капл[’у].

Таким образом, мы получаем таблицу, отражающую изменение звуков [о], [а], [э] в потоке речи:

Таблица 16

Изменение гласных звуков в потоке речи

2 предударный слог	1 предударный слог	Ударный слог	Заударный слог
[ъ] [мълΛкó]	[Λ] [Λкнó]	[ó] [дóм]	[ъ] [гóлът]
[ъ] [съдΛвóт] [’ъ] [п’ътΛч’óк]	[Λ] [кΛм’ин] [’и³] [п’и³тнó]	[á] [сáт] [’á] [с’áт’]	[ъ] [мáмъ] [’ъ] [пáм’ът’]
[’ъ], [п’ъл’и³нá]	[’и³], [м’и³тлá],	[э], [л’эс]	[’ъ], [пóл’ъ]

Мы должны понимать, что **звук и буква не одно и то же**.

■ Фонема.

В результате работы с сильными с слабыми позициями у нас с вами может возникнуть вопрос: «Что же помогает нам написать правильно букву?» Ведь при письме и чтении мы постоянно осуществляем три этапа: *произнесли – подумали – записали*. Или наоборот: *прочитали – подумали – произнесли*.

Произнесли что? Звук. Записали что? Букву. А подумали о чем? Подумали о том, как этот звук должен выглядеть в сильной позиции, чтобы помочь нам написать букву, т.е. подумали о **фонеме**. Получается, что фонема – это абстрактная (неощутимая) единица языка, которая бывает представлена в речи рядом чередующихся звуков с разных позиций. Например:

к[ó]д – к[Δ]ды – к[Ъ]дировка ([ó], [Δ], [Ъ] являются реализацией <о>);

ко[т] – ко[д]ы ([т], [д] являются реализацией <д>).

Иными словами, фонема отражает сильную позицию звука и помогает написать 90% слов (оставшиеся 10% слов пишутся по орфографическим правилам).

Так, «мыслительный» путь, который мы совершаем при чтении/говорении и письме, выглядит следующим образом:

[вΔдá] (безударный [Δ]) – *проверочное* [вóды] (в сильной позиции [ó] или фонема <о>) – пишем «вода».

Руководствуясь этим знанием, мы можем обезопасить себя от большинства орфографических ошибок.

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение

«Гимназия № 23»

Рассмотренона заседании кафедры
учителей русского языка и
литературы

Зав. кафедрой

_____ (_____)

Протокол №1

от «__» ____ 20__ года

Согласовано

Зам. директора по УВР

МБОУ «Гимназия № 23»

_____ (_____)

«__» ____ 20__ года

Утверждаю

Директор

МБОУ «Гимназия № 23»

_____ (_____)

«__» ____ 20__ года

Программа спецкурса по русскому языку в 5 классе**«Я И МИР ФОНЕТИКИ»****Составитель:**

Карасева Дарья Сергеевна,

учитель русского языка и литературы

Приложение 2. Образцы анкетирования учащихся 5 класса на разных этапах исследования

а) На этапе перед изучением раздела «Фонетика».

Задание 1. Если бы Вам пришлось строить дом «Система языка», то какую бы из семей («Стилистика», «Синтаксис», «Морфология», «Лексика», «Словообразование», «Морфемика», «Фонетика») Вы бы поселили на 1 этаже? Почему?

Задание 2. Продолжите высказывания.

Я думаю, что фонетика – это...

Если самый младший член семьи «Морфемика» – это морфема, то самый младший член семьи «Фонетика» - это...

Задание 3. Прочитайте внимательно фрагмент сказки.

Жили-были братья «Д» и «Т», которые очень любили меняться местами. Однажды встретили они двух друзей «К» и «О» и стали с ними играть в чехарду. Встал брат «Д» после «К» и «О», и получилось «КОД», потом то же самое сделал и брат «Т» - и получилось «КОТ». Но решил «Д» спрятаться на конце слова и сделался таким тихим, что никто не смог отличить его от брата, ведь теперь слышалось всегда «КОТ».

Что бы Вы посоветовали сделать «К» и «О», чтобы отличить братьев?

Может ли в этом помочь друг «Ы»? Если может, то как?

Задание 4. Заполните пропуски, используя слова «буква» и «звук».

В слове «ПОЕЗД» шесть _____ и пять _____. На конце слова слышится _____. «Т». Чтобы мы могли произнести _____ «Д» и не ошибиться при написании, необходимо поставить слово, например, в форму множественного числа. В этом случае можно с уверенностью написать _____ «Д».

Ф.И., класс:

б) На этапе непосредственно после изучения раздела «Фонетика».

Задание 1. Как вы думаете, связаны ли данные домики между собой? Если, да, то дополните схему (рис.1) стрелками и поясните, какая связь между домами.



Рис.1. Улица Русского языка

Задание 2. Продолжите высказывания.

Фонетика помогает нам...

Если бы не было звуков речи, то...

Задание 3. Прочитайте внимательно фрагмент истории.

Перед Новым годом Саша решил написать письмо Деду Морозу, но не знал, что пожелать. Долго он думал, а потом решил свой подарок нарисовать. Саша изобразил робота-волшебника из новой коллекции «Лего», а внизу сделал приписку, чтобы Деду Морозу было понятнее: «Это волшебный мак». На Новый год мальчик получил букет цветов.

Как вы думаете, почему Саша получил не тот подарок, который хотел?

Почему у мальчика возникла орфографическая ошибка?

Задание 4. Заполните пропуски.

В слове «ЕЛОВАЯ» _____ звуков и _____ букв. В сильной позиции находятся звуки _____, слабой позиции _____. Если произнести слово «ЕЛОВАЯ», то можно вначале услышать звук _____, который представлен в букве _____. Такой же звук слышится в словах _____ и _____. В слове _____ такой звук пропадает, потому что _____. При этом пишется буква _____.

Ф.И., класс:

в) На этапе через несколько месяцев после изучения раздела «Фонетика».

Задание 1. Представьте пирог «Система языка». Какой бы из слоев («Стилистика», «Синтаксис», «Морфология», «Лексика», «Словообразование», «Морфемика», «Фонетика») Вы бы поместили в самом низу? Почему?

Задание 2. Продолжите высказывания.

Для меня фонетика – это...

Не ошибиться в выборе буквы нам помогает(-ют) ...

Задание 3. Прочитайте внимательно фрагмент сказки.

Жили-были братья «Д» и «Т», которые очень любили меняться местами. Однажды встретили они двух друзей «К» и «О» и стали с ними играть в чехарду. Встал брат «Д» после «К» и «О», и получилось «КОД», потом то же самое сделал и брат «Т» - и получилось «КОТ». Но решил «Д» спрятаться на конце слова и сделался таким тихим, что никто не смог отличить его от брата, ведь теперь слышалось всегда «КОТ».

Что бы Вы посоветовали сделать «К» и «О», чтобы отличить братьев?

Может ли в этом помочь друг «Ы»? Если может, то как?

Задание 4. Заполните пропуски, используя слова «буква» и «звук».

В слове «КОСЬБА» шесть _____ и пять _____. В середине слова слышится _____ «З'». Чтобы мы могли произнести _____ «С'» и не ошибиться при написании, необходимо поставить слово, например, в форму _____. В этом случае можно с уверенностью написать _____ «С».

Ф.И., класс:

Приложение 3. Уровни сформированности лингвистической компетенции учащихся и их описание

Таблица 17

Уровни сформированности лингвистической компетенции учащихся и их описание

Уровни сформированности лингвистической компетенции	Соблюдение критериев сформированности лингвистической компетенции	Описание уровней		Критерий 1 и Критерий 2 (способность к аргументации, в том числе лингвистической (объяснение явлений с точки зрения лингвистики), или Критерий 3 (способность к установлению причинно-следственных связей как возможный переход к осмыслению системы языка), или Критерий 4 (способность к творческому переосмыслению лингвистического материала).	– владеет имеющимися теоретическими знаниями, умениями и навыками, и: – способен доказать свою позицию: приводит аргументы, основываясь на лингвистическом материале, но не видит логической связи между элементами, системных связей, пытается проявить творческий подход при ответе на вопрос без опоры на лингвистические данные или не проявляет творческого подхода вообще, или: – видит логическую связь между элементами системы, но не может ее обстоятельно доказать (приводит неточные аргументы или не приводит вообще), при творческом подходе не опирается на лингвистические данные или не проявляет творческого подхода вообще, или: – пытается проявить
Базовый уровень	Критерий 1 (наличие у учащихся лингвистической базы (теоретических знаний и базовых умений по разделу «Фонетика»).	– владеет имеющимися теоретическими знаниями, умениями и навыками, но: – испытывает трудности при доказательстве своей позиции: приводит неточные аргументы (не на лингвистическом материале) или не приводит вообще; – не видит логической связи между элементами и, следовательно, не видит системных связей; – по необходимости и без нее пытается проявить творческий подход при ответе на вопрос, не основываясь на лингвистических данных, или не проявляет творческого подхода вообще.	Продвинутый уровень		

		творческий подход при ответе на вопрос, основываясь на лингвистических данных, но испытывает трудности при доказательстве своей позиции (осуществляет аргументацию без опоры на лингвистический материал или не осуществляет вообще), не видит логической связи между элементами и системных связей.		но не может ее обстоятельно доказать (приводит неточные аргументы или не приводит аргументов вообще),
Повышенный уровень		– владеет имеющимися теоретическими знаниями, умениями и навыками, - и: – способен доказать свою позицию: приводит аргументы, основываясь на лингвистическом материале, видит логическую связь между элементами, системные связи, пытается проявить творческий подход при ответе на вопрос, но без опоры на лингвистические данные или не проявляет творческого подхода вообще, - или: – пытается проявить творческий подход при ответе на вопрос, основываясь на лингвистических данных, видит логическую связь между элементами системы,		или: – пытается проявить творческий подход при ответе на вопрос, основываясь на лингвистических данных, способен доказать свою позицию: приводит аргументы, основываясь на лингвистическом материале, но не видит логической связи между элементами и, следовательно, не видит системных связей.
	Критерий 1, Критерий 2, Критерий 3, или Критерий 1, Критерий 3, Критерий 4, или Критерий 1, Критерий 2, Критерий 4.		Высокий уровень	Соблюдение всех критериев. – владеет имеющимися теоретическими знаниями, умениями и навыками; – способен доказать свою позицию: приводит аргументы, основываясь на лингвистическом материале; – видит логическую связь между элементами, системные связи; – пытается проявить творческий подход при ответе на вопрос, основываясь на лингвистических данных.