



«ԻՆՏԵՐԱԿՏԻՎ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄ»
ՀԻՄՆԱԴՐԱՄ



ՀԵՐԹԱԿԱՆ ԱՏԵՍԱՎՈՐՄԱՆ ԵՆԹԱԿԱ
ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՎԵՐԱՊԱՏՐԱՍՏՄԱՆ
ԴԱՍԸՆԹԱՑ 2022

ՀԵՏԱԶՈՏԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔ

Թ Ե Մ Ա

Трудности при обучении каждому
отдельному виду речевой деятельности.

Ա Ռ Ա Ր Կ Ա

Ռ ո լ ս ա գ լ Ե զ ո լ

Յ Ե Ղ Ի Ն Ա Կ

Ա լ վ ա թ դ Ա վ Ե տ ի ս յ ա ն

Մ Ա Ր Զ

Ա թ մ ա վ ի թ

Ո Ւ Ս ՈՒ Մ Ն Ա Կ Ա Ն

Հ Ա Ս Տ Ա Տ ՈՒ Թ Յ ՈՒ Ն

Թ ա ի թ ո վ ի մ ի ջ ն ա կ ա թ գ

դ ա թ թ ո գ

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	2
Глава I	
1. Три уровня трудностей усвоения русского языка как неродного	3
2. Трехуровневая структура речевой деятельности	4
3. Трудности при обучении аудированию	6
Глава II	
1. Основные трудности при обучении говорению	9
2. Три этапа в формировании “технической части” навыков речевой деятельности	13
3. “Школьные факторы риска”	15
Заключение	16
Список литературы:	17

Введение

Русский язык как иностранный - учебный предмет в российских и зарубежных учебных заведениях. Он преподается более чем в 90 странах. Обучение русскому языку как иностранному имеет свои особенности, отличающие его как от владения родным языком, который усваивается в раннем возрасте неосознанно и стихийно (родной язык сначала является средством усвоения ребенком общественного опыта, и лишь затем - средством выражения собственных мыслей), так и от обучения другим общеобразовательным и специальным дисциплинам. Усвоение иностранного языка не дает человеку непосредственных знаний о реальной действительности (в отличие от математики, истории и других дисциплин). Это обстоятельство дало основание некоторым исследователям (например, И.А. Зимней) говорить о «беспредметности» иностранного языка и его предназначенности для овладения содержанием других, «предметных» учебных дисциплин. Таким образом, овладение средствами изучаемого языка (его лексикой, грамматикой, фонетической системой) - это лишь одна из сторон изучения иностранного языка. Главное - для чего эти средства будут использоваться в будущей профессиональной деятельности учащегося. Другое отличие иностранного языка как учебного предмета заключается в его беспредельности, т.е. отсутствии границ в овладении языком. Беспредельность языка вынуждает преподавателей стремиться к ограничению объема изучаемого языка, достаточного для его практического применения с учетом потребностей обучающихся. Так, владение 2000 лексических единиц считается вполне достаточным для понимания 75% любого иноязычного текста. В результате создаются языковые минимумы для разных этапов и профилей обучения. Таким образом, отличительными особенностями учебного предмета «русский язык как иностранный» по сравнению с курсом родного языка считаются следующие: Язык является одновременно и целью и средством обучения (в частности, средством получения специальности на изучаемом языке); в отличие от родного языка, усвоение которого идет неосознанно и интуитивно (путь «снизу вверх»), усвоение иностранного языка осуществляется осознанно и намеренно (путь «сверху вниз») (Л.С. Выготский);

- изучение языка сводится к овладению новыми способами выражения мыслей ;
- учитывается опыт овладения учащимися родным языком ;
- в качестве ведущей рассматривается практическая цель обучения, направленная на овладение языком как средством общения и приобретения умений, необходимых для успешного владения языком .

Глава I

1. Три уровня трудностей усвоения русского языка как неродного

Трудности усвоения русского языка как неродного можно распределить по трём уровням :

- Трудности, общие для любого нерусского;
- Трудности для носителей определённой группы языков (близкородственные, неродственные);
- Трудности для конкретной нации.

Так, для всех изучающих русский язык как неродной особую трудность представляют: категория рода, категория одушевлённости / неодушевлённости, русская предложно-падежная и видовременная системы. Степень трудности в этом случае может быть разной, в зависимости от степени близости родного и русского языков. Русская категория рода охватывает имена существительные, прилагательные, местоимения, глагольные формы (прошедшее время, условное наклонение, причастия), поэтому правильное усвоение многих явлений грамматики русского языка (склонение существительных, согласование прилагательных, порядковых числительных и т.п.) зависит от правильного определения рода.

Каждый язык обладает своей системой распределения существительных по родам - и трудности в усвоении русской категории рода объясняются системными расхождениями родного и русского языков. Но не только ими. В армянском языке вообще отсутствует категория рода. Большое количество ошибок в согласовании по родам вызвано немотивированностью категории рода в русском языке.

Все это приводит к ошибкам типа: мой книга, красивый девочка, горячий вода; большой комната, мама сказал, одна газет, моя папа сильная и т.п. Характерными являются ошибки, связанные с категорией одушевленности/ неодушевленности. Важно видеть трудности изучаемой единицы в комплексе: фонетические, лексические, грамматические, чтобы определить последовательность работы с ними. Например, в простых предложениях: Книга лежит в столе. Брат работал на заводе учитель должен предусмотреть:

- фонетические трудности (слитное произношение предлога существительным, оглушение/озвончение: с завода - в столе и т.п.);
- трудности усвоения падежной формы (различение предлогов в и на различное оформление существительных в предложном падеже: на фабрике, но: в санатории, в лаборатории);

- трудности усвоении глагольного управления (работает где? доволен чем? удивляется чему?);
- трудности усвоения согласования подлежащего со сказуемым в роде, числе (брат работал, книга лежит).

Обучение русскому языку учащихся обязательно должно строиться с учетом особенностей родного языка учащихся и опираться на знание ими основ с грамматики родного языка.

Учитель русского языка, работающий с учащимися-армянами, должен хорошо знать не только строй и богатство русского языка, но и особенности родного языка учащихся: без этого он не может достичь в своей работе желаемых результатов.

В семьях учащиеся говорят по-армянски, многие на местном диалекте. Русский язык в повседневном общении применяется редко. Если же возникает необходимость на нем общаться, то это общение ограничивается малым словарным запасом и отличается неправильным грамматическим построением предложений.

2. Трехуровневая структура речевой деятельности.

Речевая деятельность характеризуется трехуровневой структурой.

Первый уровень – мотивационно-побудительный, на котором на основе потребностей формируются мотивы, запускающие всю деятельность, например, при говорении. Источником речевой деятельности во всех ее видах являются коммуникативные и познавательные мотивы – потребности высказать или принять мысль на неродном языке, познакомиться с культурой носителей этого языка, удовлетворить свои профессиональные запросы. На том же уровне происходит осознание цели деятельности.

Второй уровень – аналитико-синтетический, на котором происходят планирование, программирование и внутренняя организация речевой деятельности, а также отбор и организация языковых средств, необходимых для реализации цели деятельности (выражения своей мысли или понимания чужой).

На третьем, исполнительском уровне выполняется деятельность, которая может быть внешне выраженной (при говорении и письме) или невыраженной (при аудировании и чтении).

В основе речевой деятельности лежит сложный речевой, механизм, в состав которого входят механизмы:

- общефункциональные – осмысление, опережающее отражение, долговременная и оперативная память;
- лексико-грамматического, фонетического и графического оформления высказываний;

- оперирования – сличение, выбор, набор, комбинирование, составление целого из частей, построение по аналогии и др.
- Общефункциональные механизмы, сформированные в речи на родном языке, действуют и на изучаемом языке. Механизмы языкового оформления и оперирования при обучении неродному языку чаще всего приходится или формировать заново, или достраивать, приспособлять к новому языку.
- Весь комплекс физиологических механизмов направлен на формирование продукта, или результата, речевой деятельности — высказывания или текста в процессе говорения или письма и умозаключения в процессе слушания или чтения. При организации обучения учитываются все основные характеристики.

Речи как деятельности: предмет, структура, средства, способы реализации и сам продукт речевой деятельности.

Трудности речевой деятельности на неродном языке объясняются низким уровнем функционирования механизмов речи, приспособляющихся к иностранному языку. Необходимы специальные упражнения, определяющие усилия по развитию отдельных звеньев и всех механизмов вместе.

Поскольку реализация речи осуществляется в устной или письменной форме, при обучении видам речевой деятельности необходимо иметь в виду экстралингвистические особенности каждой формы.

Экстралингвистические особенности речевой деятельности присущи в высшей степени устной речи и отсутствуют при письменной форме речевой деятельности. Экстралингвистические факторы помогают восприятию речи, однако существуют определенные трудности, связанные, например, с линейностью во времени, необратимостью отзвучавшего отрезка речи, восприятием темпа, задаваемого говорящим, высокой степенью автоматизированности устной речи.

Отличительная черта современной методики преподавания русского языка как иностранного – максимальное приближение условий учебного процесса к условиям естественной коммуникации: акт говорения рассчитан на слушателя, аудирование вообще не может состояться без говорения, письменная речь рассчитана на читателя. В естественной среде виды речевой деятельности выступают в тесной взаимосвязи. Именно поэтому в современной методике разрабатывается проблема комплексного обучения аудированию, чтению, говорению, письму. Такой подход возможен при условии знаний природы каждого отдельного вида речевой деятельности поскольку они имеют и общие, и отличительные характеристики речевого механизма.

3. Трудности при обучении аудированию

Общеизвестно, что слушать и понимать иностранную речь - это очень нелегкое занятие, гораздо более трудное, чем чтение равноценного по языку и содержанию материала.

Говоря о трудностях, возникающих при обучении аудированию, имеются в виду, что, прежде всего, это те трудности, которые возникают при восприятии иностранной речи на слух. При слушании иностранной речи нас может затруднять многое: содержание речи; выбор языковых средств, которыми пользуется говорящий; темп, который он предлагает; особенности речи говорящего: сильное редуцирование или «проглатывание» отдельных звуков, недостаточная отчетливость речи, тембр голоса говорящего, громкость и т.д. Эти трудности группируются следующим образом:

- 1) трудности, обусловленные характером языкового материала;
- 2) трудности, обусловленные содержанием речи;
- 3) трудности, обусловленные способом изложения;
- 4) трудности, обусловленные условиями восприятия.

Трудности, обусловленные характером языкового материала, в свою очередь, можно разделить на фонетические, лексические и грамматические трудности. Фонетические трудности могут быть как общими для всех иностранных языков, так и специфичными для отдельных языков.

Расхождение между написанием и произношением слов особенно типично для русского языка.

Наличие в сознании графического образа слова, отличающегося от звукового, часто препятствует узнаванию этого слова в звучащей речи, в виду большей четкости и прочности первого.

В потоке речи знакомые слова меняют привычное звучание под влиянием прогрессивной или регрессивной ассимиляции. Очень большое затруднение вызывает различный ритмико-мелодический рисунок разных языков.

Большую трудность представляет собой восприятие на слух разнообразных вопросительных конструкций и, в первую очередь, тех, которые не отличаются от утвердительных ни интонацией (специальные вопросы), ни порядком слов.

Характер восприятия иностранного текста на слух в значительной мере определяется тем, насколько содержание текста доступно пониманию слушающего, насколько ему близка и интересна тема.

Подготовленность учащихся к восприятию разнообразных тем, их общее развитие значительно изменяется на протяжении школьного обучения иностранному языку. Поэтому конкретные трудности на каждом этапе обучения будут различными, но типы трудностей остаются неизменными на всех этапах.

На всем протяжении обучения трудными для понимания будут ссылки на факты, связанные с историей, бытом, культурой страны изучаемого языка, так называемые реалии, которые могут быть неизвестны учащимся.

На понимание наличие текста большое воздействие оказывает отсутствие развернутого сюжета, его динамичность. В зависимости от наличия этих качеств тексты можно разделить на описательные и повествовательные. Последние в свою очередь делятся на тексты занимательного содержания и тексты, не содержащие занимательной фабулы.

Описательные тексты, как правило, менее интересны и эмоциональны, поэтому при прослушивании таких текстов труднее вызвать и удержать внимание слушающих. Понимание этих текстов обязательно должно быть детальным, что составляет дополнительную трудность. Но имеются при слушании описательных текстов и свои преимущества, если тексты эти близки по содержанию тому, что известно учащемуся.

Существенной трудностью для понимания является также и характер описания (предметное или качественное описание).

Фабульный динамический текст легче привлекает внимание, вызывает желание понять слышимое. Здесь скорее определенная направленность восприятия, которая позволяет преодолеть возможные трудности в понимании. Но это происходит только в том случае, когда благодаря психологической близости содержания, слушающему ясна логика развития сюжета.

Для полного понимания смысла высказывания необходимо иметь также ясное представление об отношении говорящего к тому, что он говорит. Это обычно не выражается словами, а вытекает из сказанного или основывается на том, что нам известно о говорящем.

Особую трудность представляет в этом случае разрыв между тем, что говорится, и тем, что говорящий подразумевает.

Трудности для понимания содержания могут быть вызваны и особенностью композиции данного текста. Отсутствие в тексте введения, которое представило бы героев или указало бы на место и время действия, замедляет возникновение нужной направленности восприятия, от которой в значительной мере зависит быстрота и правильность понимания сказанного.

Композиционную трудность представляет собой и такое развитие сюжета, когда действие разворачивается не в одном временном плане, а зигзагообразно, когда наряду с рассказом о событиях, происходящих в настоящем, припоминается вдруг прошлое, говорится о будущем.

Наличие нескольких сюжетных линий раздваивает внимание слушающего и замедляет понимание. Для монологической речи характерны развернутые предложения, полный

стиль произношения. В этом отношении, как и в выборе грамматического и лексического материала, она приближается к письменной речи. Для монологической речи характерно наличие единой темы. Она логично построена, каждое следующее предложение дополняет и развивает предыдущее. Правильная направленность понимания, возникшая в начале рассказа, помогает понять все дальнейшее. Но малейший пробел в понимании, если он касается фактов, существенных для всего содержания, может привести к потере нити повествования, и последующее изложение уже не поможет делу – учащийся, как правило, перестает слушать. Поэтому при восприятии монологической речи особую трудность представляет быстрый темп речи, не позволяющий задержать хотя бы на мгновение более трудную мыслительную задачу. Восприятие монологической речи бывает более или менее длительным и поэтому требует достаточно развитой слуховой памяти. Монологическая речь более естественна в условиях класса – это обычная для преподавания всех учебных предметов форма общения: учитель (или один из учеников) говорит, а весь класс слушает. Поэтому слушанию монологической речи можно достичь большего объема тренировки.

Диалогическая речь ситуативна. Это определяет ее крайнюю лаконичность, как по форме, так и по содержанию. Для нее характерен неполный стиль произношения, эллиптические конструкции, бессоюзная связь. Мысли не излагаются в развернутой форме, говорящие часто ограничиваются намеками, но, между тем, они отлично понимают друг друга на почве общности ситуации.

Диалогическая речь отличается от монологической большей экспрессивностью и эмоциональностью. В процессе диалогической речи, как правило, присутствует зрительная опора (кроме разговора по телефону). Диалогическая речь не всегда является строго последовательной, для нее характерна быстрая смена тем; быстрый обмен репликами требует от говорящего быстроты реакции, хорошей готовности, памяти.

Основные выводы, которые на основании этого анализа можно сделать, состоят в том, что, обучая аудированию, необходимо с определенного момента ставить учащегося в такие условия, в которых он должен будет столкнуться с этими трудностями. Сначала учитель вычленяет их и ограничивает их количество, затем постепенно увеличивает это число и заканчивает работу тренировкой восприятия речи в естественных условиях, когда все эти трудности выступают в комплексе.

Глава II

1. Основные трудности при обучении говорению.

Обучение говорению (как, впрочем, устной речи в целом) - одна из самых сложных задач в преподавании нового, неродного языка. Причины трудностей заключаются в том, что языковой материал, которым должен овладеть человек, выступает в совершенно новом качестве: им нужно овладеть активно, как средством общения, а не просто узнавания и опознавания, что является задачей при рецептивном восприятии языка.

При чтении и слушании улавливается готовый языковой материал, хотя рецептивное восприятие в каждом случае имеет свои особенности: при чтении человек может неоднократно вернуться к неясному месту, в то время как при слушании аудитор подчиняется темпу речи говорящего.

Наивысшую степень трудности представляет самостоятельное выражение мыслей и чувств средствами неродного языка, говорящий должен овладеть не только синтаксико-морфологическим строем языка, но и сложной системой сочетаемости слов, которая всегда специфична и, как правило, не совпадает с сочетаемостью в родном языке субъекта речи. Сознательное конструирование и анализ форм языка - лишь один из начальных этапов овладения языком. Результатом обучения должно стать интуитивное владение языковым и речевым материалом [Цветкова 1991:194-195].

К основным трудностям обучения говорения следует отнести мотивационные проблемы, такие как:

- учащиеся стесняются говорить на иностранных языках, боятся сделать ошибки, подвергнуться критике;
- учащиеся не понимают речевую задачу;
- у учащихся не хватает языковых и речевых средств для решения поставленной задачи;
- учащиеся не вовлекаются в коллективное обсуждение предмета лекции по тем или иным причинам;

учащиеся не выдерживают в необходимом количестве продолжительность общения на иностранном языке.

Вопрос формирования навыка чтения далеко не так прост, как может показаться некоторым родителям и педагогам. Навык чтения является одним из сложнейших навыков человеческой деятельности. Естественно, что это длительный процесс. Он распадается на

ряд этапов (вряд ли вы встречали ребенка, который после знакомства с буквами сразу же начинал читать и понимать (!) тексты). До этого момента ребенку придется преодолеть несколько этапов:

1 этап - Учим и запоминаем буквы;

2 этап - Учимся читать слоги разной степени трудности;

3 этап - Читаем и понимаем смысл прочитанного слова;

4 этап - Читаем и воспринимаем прочитанные слова как часть какого-то смыслового целого: словосочетания, предложения, текста.

Письмо и чтение - базовые школьные навыки, без эффективного владения ими обучение затруднено или просто невозможно. На базе этих навыков строится все дальнейшее обучение, если эти навыки недостаточно сформированы или плохо сформированы, невозможно обучение русскому языку и математике, литературе и природоведению, иностранному языку и другим предметам.

Письмо и чтение - сложнейшие интегративные навыки, объединяющие в единую структуру деятельности все высшие психические функции - внимание, восприятие, память, мышление.

Письмо и чтение - это составляющие единого процесса - письменной речи. Важно подчеркнуть, что обучение технике письма и технике чтения не имеют самостоятельной ценности, если не приводят к письменной речи, не создают потребность в ней, не дают навыки письменной речи. Следует добавить -механические навыки и письма, и чтения, которые к тому же несовершенны и неэффективны. Учитель должен не просто знать, к чему приводит неадекватная методика обучения, но должен понимать механизмы формирования этих навыков и глубоко разбираться в причинах проблем, возникающих в процессе обучения.

Несформированность навыков письма, чтения и письменной речи - очень серьезная социальная проблема, т.к. ведет к первичной и функциональной неграмотности.

В то же время овладеть письменной речью можно «... только при условии, если в первые школьные годы ребенок усвоил и выработал ряд приемов вплотную подведших его к процессу письма, подготовивших и неимоверно облегчивших для него владение идеей и техникой записи». То есть, с одной стороны, при обучении письму и чтению должно идти освоение технической стороны этих навыков, с другой - «обучение письму, как навыку, приводит именно к нежизненному письму, к гимнастике пальцев, а не к культурному развитию ребенка». В отношении механического чтения у Л.С. Выготского еще более жесткое суждение: «чисто механическая способность читать, скорее задерживает, чем продвигает вперед культурное развитие ребенка».

Многие проблемы формирования навыков чтения и письма и трудностей обучения связаны с методикой обучения, с ее соответствием функциональным особенностям и возрастным возможностям детей, с условиями организации учебного процесса и требованиями, которые предъявляются ребенку. Некоторые педагоги и родители считают причиной трудностей письма и чтения - «неспособность», «плохую подготовленность» или нежелание ребенка научиться хорошо читать и писать. Безусловно, есть дети функционально незрелые, не готовые к освоению этих сложных навыков, и в этих случаях несоответствие методики и неадекватные требования дают еще больший негативный эффект. От того, как относятся взрослые (и учитель, и родители) к возникающим у ребенка трудностям, от того, понимают ли их причину, знают ли как помочь ребенку, зависит успех любой помощи.

При анализе причин трудностей обучения письму и чтению, как и при выделении любых школьных проблем, выделяются разные причины: и внешние (так называемые экзогенные), к числу которых относятся экологические, социокультурные и школьные факторы риска, и внутренние (так называемые эндогенные), связанные с познавательным развитием ребенка.

Для того чтобы помочь ребенку при трудностях обучения письму и чтению была эффективной необходимо знать причины, которые вызвали трудности, уметь их выделять и дифференцировать .

Дефицит внимания к развитию ребенка чаще всего приводит к нарушению или несформированности речи, отсутствию необходимых навыков координации движений, организации деятельности. Однако, если у таких детей нет эндогенных факторов риска, они могут (при благоприятных условиях обучения) быстро наверстать упущенное.

Процесс чтения очень сложен, а способность различать и называть буквы (чаще бывает, что помнит ребенок далеко не все буквы) - только один элемент этого процесса. Нередко давление взрослых столь велико, что ребенок, на первых порах пытавшийся читать, начинает категорически отказываться это делать. Но бывает и другой вариант, когда ребенок, вынужденный читать, на самом деле дифференцирует одну - две буквы в начале слова, а затем пытается это слово угадать. Это совсем несложно, когда он «читает» знакомую сказку, но таким образом формируется нерациональный, неэффективный механизм чтения. Переучить ребенка будет очень сложно, и чаще всего это не удастся, а трудности чтения могут остаться на всю жизнь.

Среди внешних факторов риска необходимо особо выделить так называемые «школьные факторы риска», те факторы, которые связаны с неэффективной организацией учебного процесса, неадекватными методиками и требованиями.

Многие специалисты считают, что причиной возникновения трудностей письма и чтения на начальных этапах формирования этих навыков, могут быть **различные нарушения речевого развития**. При изучении речевого развития детей с трудностями письма и чтения в основном исследуют актуальный уровень речевого развития, включающий в себе развитие сенсомоторной стороны речи, навыки языкового анализа, грамматического строя речи, словообразовательных процессов, понимания логико-грамматических отношений и связную речь. Доказано, что нарушение или недоразвитие именно этих составляющих может привести к нарушениям формирования навыков письма и чтения.

Однако зачастую проблемы речевого развития и дефицит фонематического восприятия «путают» с расстройствами «рабочей» памяти и проблемами организации внимания, запечатления, хранения и восстановления информации, которые играют важную роль на начальных этапах формирования навыков чтения и письма. Трудности могут быть связаны также с расстройством кратковременной памяти или «перегрузкой» рабочей памяти, что вполне естественно при учебной перегрузке, интенсификации и нерациональной организации учебного процесса. У детей с трудностями формирования навыков письма и чтения нередко отмечается выраженная неравномерность психического развития, недостаточная сформированность высших психических функций (внимания, памяти, мышления), дисгармония в развитии отдельных интеллектуальных функций.

У детей с трудностями формирования навыков письма и чтения отмечена низкая, неустойчивая работоспособность, повышенная истощаемость, неустойчивое внимание, низкая познавательная активность, что может быть обусловлено возрастной несформированностью регуляторных структур мозга, характерных для многих детей 6-6,5 лет. Фактически обучение письму и чтению начинается в том возрасте (6-6,5 лет), когда у значительной части детей (до 70%) еще не сформированы механизмы произвольной регуляции сложных видов деятельности (а письмо и чтение это сложные виды произвольной деятельности, требующей, концентрации внимания, программирования, текущего контроля деятельности).

У значительной части детей, поступающих в школу, отмечена возрастная несформированность речи (до 60%) моторики (30-35%), зрительного и зрительно-пространственного восприятия (до 50%), зрительно-моторных и слухо-моторных координации (до 35%). Все это - базовые познавательные функции, обеспечивающие формирование навыков письма и чтения, а несформированность этих функций может стать причиной трудностей формирования навыков письма и чтения.

Таким образом, возникновение трудностей обучения письму и чтению в начальной школе может быть связано с самыми разными причинами: с условиями жизни и организации обучения, с индивидуальными и возрастными особенностями развития и состоянием

здоровья ребенка. Чаще всего влияние и экзогенных, и эндогенных причин - совместное, комплексное. Важно уметь выделять и различать их, для того чтобы можно было выбрать меры эффективной помощи ребенку.

2. Три этапа в формировании “технической части” навыков речевой деятельности

Процесс чтения на начальном этапе тоже разделяется на отдельные операции, и они не менее сложны, чем в процессе письма. Ребенок должен освоить весь набор письменных знаков (букв), научиться сознательно различать и выделять их, соотносить эти графические знаки с отдельными звуками, усвоить правила воссоздания из графического образца слова его звучащий вариант, потом нужно узнать это слово, понять его смысл. И только научившись выполнять все эти «технические» операции, ребенок может учиться понимать не только слово, но и текст.

В формировании «технической части» этих навыков можно выделить три основных этапа:

Первый - аналитический, включающий вычленение и овладение основными элементами действия.

Второй - синтетический - объединение отдельных элементов в целостное действие при высокой степени сознательного контроля.

Третий - автоматизация - сформированное целостное действие, выполняемое без фиксированного внимания на отдельных элементах.

Многие дети начальной школы в процессе формирования навыка письма «застревают» на втором этапе и не переходят к третьему. Графически и орфографически правильное письмо в этом случае затруднены, поэтому навыки письменной речи остаются несформированными. То же самое происходит при формировании навыка письма. Ребенок уже хорошо дифференцирует буквы, читает слоги и слова, но высокий уровень контроля остается, и большое внимание к тому «как читать» мешает восприятию смысла текста.

Эффективность формирования первого («технического») этапа обучения письму и чтению во многом определяет успешность освоения этих навыков. Именно поэтому так важно знать и понимать, от чего возникают трудности на этих этапах обучения.

Не стоит забывать, что в тот момент, когда начинается обучение письму и чтению (сейчас средний возраст первоклассников примерно 6,5 лет) многие из этих необходимых для формирования навыков, функций еще недостаточно сформированы (незрелы) у многих детей. Многолетние исследования Института возрастной физиологии РАО показали, что около 70% первоклассников имеют недостаточную сформированность произвольной регуляции и контроля деятельности, примерно 30% имеют несформированность звукобуквенного анализа, у 35% выявляется несформированность зрительного и зрительно-пространственного восприятия, у 30-35% недостаточно сформированы

механизмы нервно-мышечной регуляции и моторного контроля. Важно заметить, что возрастная несформированность этих функций у определенного числа детей в 6-6,5 лет функций нормальна и естественна, и обусловлена различными темпами созревания детей. Таких детей нельзя «оценивать» как «неподготовленных», возрастную несформированность функций нельзя рассматривать как «задержку» развития. Такие дети обязательно есть в любом классе, и взрослым необходимо знать, с какими проблемами при обучении письму и чтению дети чаще всего сталкиваются. К сожалению, пока ни психология, ни физиология, ни педагогика не располагают данными о том, какое из звеньев этой сложной структуры имеет решающее значение при обучении, но, тем не менее, ясно, что «выпадение» любого из звеньев затрудняет формирование навыка.

Важнейшим элементом обучения письму является звуковой, или звукобуквенный анализ. Процесс звукового анализа, выделение фонем и перевод их в графемы также осуществляется осознанно, и если на первом этапе не уделять достаточное внимание звукобуквенному анализу, не дать ребенку достаточно времени для проведения этой работы, успешного формирования навыка не будет, а недостатки могут закрепиться, и скорректировать их в дальнейшем будет очень трудно. Особого внимания будут требовать дети с недостатками произношения, слуха, а также дети с фонетико-фонематической недостаточностью, так как на следующих этапах этот процесс «уходит» из-под контроля сознания. Ребенок уже не будет фиксировать свое внимание на этом процессе, но сам механизм звукобуквенного анализа остается и, в случае затруднений, вновь выступает на первый план, тормозя формирование навыка, определяя большое количество ошибок. Как правило, подобные нарушения письма наиболее четко проявляются во втором классе, особенно во время контрольных и диктантов. Это вполне объяснимо, т.к. во втором классе резко возрастает объем письменных работ, увеличивается темп деятельности, растет количество правил, которые необходимо использовать.

«В ходе обучения дети овладевают техникой письма обычно раньше, чем письменной речью... как способностью письменно выражать свои мысли» (Д.Б. Эльконин. Развитие устной и письменной речи учащихся, 1998. - С.16). Анализ формирования письменной речи показал, что для учащихся в 1 и 2 классах основная трудность состоит в выделении мысли из ряда других, а в 3 и 4 она сменяется трудностью определения связи между разными мыслями и составления смыслового целого. Значит в 1 и 2 классе дети еще концентрируют внимание на каждом слове или предложении, и только в 3 и 4 классе (когда «техническая» сторона письма не требует фиксированного контроля) возможен анализ смысловых связей внутри текста.

При обучении чтению, также как и при обучении письму, чрезвычайно важно эффективное освоение элементарных (технических) навыков чтения, т.к. механическая способность складывать буквы в слова, задерживает формирование эффективного навыка чтения.

3. “Школьные факторы риска”

При анализе причин трудностей обучения чтению можно выделить и внешние, и внутренние факторы риска.

Дополнительными факторами, осложняющими формирование навыка чтения является возрастная несформированность комплекса познавательных функций, обеспечивающих реализацию возрастная несформированность комплекса познавательных функций, обеспечивающих реализацию каждого действия в сложной структуре процесса чтения. В возрасте 5-6 лет (когда детей начинают активно учить чтению) у большинства детей недостаточно сформированы механизмы произвольной регуляции деятельности, концентрации внимания, зрительно-пространственного восприятия, зрительной и рабочей памяти и т.п., поэтому для многих детей, даже выучивших все буквы, процесс чтения остается очень сложным.

*Нетрудно представить себе, что трудности концентрации внимания, несформированность зрительно-пространственного восприятия и зрительной памяти, нарушение фонетико-фонематического восприятия способны резко снизить скорость чтения. Напомним, что у многих первоклассников эти базовые функции, необходимые для формирования навыка чтения, еще недостаточно сформированы и значит быстрое чтение для них недостижимая задача.

Необходимо особо выделить так называемые «школьные факторы риска, которые приводят к нарушению формирования навыка чтения.

1. Несоответствие методик обучения возрастным и функциональным возможностям детей (форсирование скорости чтения на начальных этапах обучения), недостаточный учет сформированности когнитивных функций, обеспечивающих процесс чтения.
2. Стрессовая тактика педагогических воздействий (жесткость требований, неудовлетворительные оценки, негативная оценка ребенка).
3. Интенсификация процесса обучения (резкое сокращение учебных часов) на обучение грамоте.

Все эти факторы могут быть самостоятельной причиной возникновения трудностей обучения чтению, но могут осложнять те проблемы формирования навыка чтения, которые связаны с развитием и здоровьем ребенка.

Заключение

Велика и ответственна роль учителя русского языка в национальной школе. Он не только учит детей своему предмету, но и решает средствами русского языка важные воспитательные задачи.

Родным языком дети овладевают задолго до поступления в школу, а с русским большей частью начинают знакомиться только в школе. При этом дети сразу попадают в условия учебного двуязычия, когда им даются знания и прививаются умения и навыки параллельно на двух языках - родном и русском, и это не только облегчает учащимся-армянам изучение русского языка, но и выдвигает свою проблему. Суть этой проблемы в том, что, с одной стороны, изучение русского языка в армянской школе опирается на знания родного языка, с другой - родной язык затрудняет усвоение русского языка.

Русский и армянский языки относятся к разным языковым группам. Успех работы учителя русского языка в армянской школе во многом зависит от того, в какой степени он сумеет учесть особенности родного языка учащихся.

Список литературы:

1. Елухина Н.В. Некоторые трудности понимания на слух на среднем этапе обучения и пути их преодоления // «Иностранные языки в школе». 1969. - № 4, стр. 31.
2. Елухина Н.В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления // «Иностранные языки в школе». 1977. - № 1, стр. 38.
3. Елухина Н.В. Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способности устно общаться // «Иностранные языки в школе», 1996. -№ 4, стр. 25.
4. Елухина Н.В. Подготовка учителям текста для аудирования // «Иностранные языки в школе», 1974. - № 2, стр. 40.
5. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся, 1998. б.Нагулин Д.Ю. Трудности, возникающие при обучении аудированию.
6. Обухова Д.Б. Говорение как вид речевой деятельности. Методика формирования навыка говорения на среднем этапе обучения.
7. Ярица. Обучение говорению на русском языке как неродном.
8. Выготский Л.С. Аудирование как цель и средство обучения.
9. Методика преподавания русского языка как иностранного/Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. и др.-М., 1990.
- 10.Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку. / Под ред. Лысаковой И.П.-М., 2004.
- 11.Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А.А.- М., 1991.