

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**СТАРООСКОЛЬСКИЙ ФИЛИАЛ**  
(СОФ НИУ «БелГУ»)

**ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ**  
**КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

**ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ ГРАМОТНОСТИ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА  
(НА МАТЕРИАЛАХ ЛИЧНЫХ ИМЕН)**

Выпускная квалификационная работа  
обучающегося по направлению подготовки  
44.03.01 Педагогическое образование, профиль: Начальное образование  
заочной формы обучения, группы 92061364  
Азаровой Кристины Геннадьевны

Научный руководитель  
к.фил.н., доцент  
Еременко О.И.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение</b> .....		<b>3</b>
<b>Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ</b>		
<b>ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ</b>		
<b>ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ [НА</b>		
<b>МАТЕРИАЛЕ ЛИЧНЫХ ИМЕН].....</b>		<b>8</b>
1.1. Лингвокультурология как теоретическая основа формирования лингвокультурной грамотности учащихся		8
1.2. Сущность и содержание понятия «лингвокультурная грамотность».....		12
1.3. Имя собственное как носитель лингвокультурной информации.....		17
<b>Глава II. СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ</b>		
<b>ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА</b>		
<b>УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА [НА МАТЕРИАЛЕ</b>		
<b>СОБСТВЕННЫХ ИМЕН].....</b>		<b>24</b>
2.1. Возможности использования имен собственных на уроках русского языка в начальной школе [обзор методической литературы по проблеме исследования]		24
2.2. Диагностика уровня сформированности лингвокультурной грамотности младших школьников.....		31
2.3. Содержание экспериментальной работы по формированию лингвокультурной грамотности младших школьников на уроках русского языка [на материале имен собственных]		38
<b>Заключение</b> .....		<b>5</b>
<b>Библиографический список</b> .....		<b>4</b>
		<b>5</b>
		<b>8</b>

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования в качестве одной из основных задач обозначена следующая: духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей, становление их гражданской идентичности как основы развития гражданского общества» [ФГОС НОО, 2016, 3]. Стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника [«портрет выпускника начальной школы»], среди которых – «любящий свой народ, свой край и свою Родину» [ФГОС НОО, 2016, 3]. Таким образом, на современном этапе развития общества, которое живет в сложной технократической среде, кардинально изменились требования к системе образования. Задачи школы в целом - дать ученику возможность получить такое образование, которое не только обеспечит его необходимыми научными знаниями, практическими умениями и навыками, но и поможет осмыслить накопленные человечеством ценности и традиции. В связи с этим возрастает внимание к проблеме культуры и ее трансляции в школьном образовании.

В настоящее время в методике преподавания русского языка отчетливо просматривается стремление учителей и ученых-методистов в ходе обучения русскому языку ознакомить учащихся с культурой России, ее достижениями, корнями и истоками, способствовать воспитанию у школьников чувства гордости за свой народ и его великую культуру. Все сильнее осознается учеными, учителями и общественностью необходимость обучения русскому языку на широком фоне культуры и истории России, поскольку «русский язык» как предмет школьной программы - предмет мировоззренческий, помогающий формировать духовное начало, влияющий на формирование менталитета и языковой картины мира у школьников, способный, при умелой подаче материала, служить проводником культуры народа. Проблему осознания языка как национально-культурного феномена принято считать

ведущей в современной теории и методике преподавания русского языка как родного: через освоение языка происходит становление личности, формируется ее ментальный характер, поскольку язык как один из основных признаков нации выражает национальную культуру, а культура становится предметом изучения при обучении языку [Е.А. Быстрова, А.Д. Дейкина, Т.К. Донская, Л.И. Новикова, Л.А. Ходякова, Л.Н. Ляпина, Н.Ю. Штрекер и др.]. Таким образом, в конце XX - начале XXI века возросло внимание к проблеме культуры в различных сферах социума, в том числе и в образовательной сфере. Следовательно, исследуемый нами лингвокультуроведческий аспект обучения и воспитания школьников на уроках русского языка в начальной школе - весьма актуальная проблема.

Формирование у младших школьников национального самосознания, духовности и культуры невозможно без формирования лингвокультурной грамотности, которая предполагает знание и понимание лингвокультурологических единиц русского языка. Все вышесказанное обусловило выбор **темы исследования**: «Формирование лингвокультурной грамотности младших школьников на уроках русского языка [на материале личных имен]». Поскольку обозначенная тема сложна и многоаспектна, мы в своем исследовании остановимся на рассмотрении проблемы формирования лингвокультурной грамотности на конкретном языковом материале – личные имена, или антропонимы. Выбор данного языкового материала обусловлен значительным лингвокультуроведческим потенциалом личных имен. О перспективности лингвокультуроведческого подхода к изучению имен собственных свидетельствуют количество появившихся за последние годы исследований культурно-концептуальных особенностей ономастических единиц и их роли в формировании и воспроизведении культурного самосознания этноса, народа, нации [Р.А. Агеева, М.Н. Аникина, Е.Л. Березович, Н.Ж. Бирилло, О.Е. Вороничев, Г.П. Смолицкая и др.].

В процессе анализа лингвистической и методической литературы было выявлено следующее **противоречие**. Личные имена отражают материальную

и духовную жизнь народа, обладают национально-культурной спецификой. Высокий культуроведческий потенциал антропонимов требует обязательного использования этих лексических единиц в процессе начального языкового образования. Однако до настоящего времени нет специальных пособий, словарей, дидактического материала и т.п., которые позволяли бы на практике формировать лингвокультурную грамотность младших школьников на уроках русского языка [на материале личных имен].

**Проблема исследования:** каковы возможности уроков русского языка в формировании лингвокультурной грамотности младших школьников. Решение данной проблемы составляет **цель исследования**.

**Объект исследования:** процесс формирования лингвокультурной грамотности младших школьников на уроках русского языка.

**Предмет исследования:** методические условия формирования лингвокультурной грамотности младших школьников на уроках русского языка [на материале личных имен].

**Гипотеза исследования:** формирование лингвокультурной грамотности младших школьников в процессе начального языкового образования будет проходить эффективно при соблюдении следующих условий:

- личные имена будут отбираться в соответствии с определенными критериями [культуроведческий и коммуникативный];
- используются следующие приемы работы: этимологический анализ и культурно-исторический комментарий антропонимов;
- работа с личными именами проводится не только на уроках русского языка, но в процессе внеурочной деятельности.

В работе решались следующие **задачи**:

- анализ теоретических основ формирования лингвокультурной грамотности младших школьников;
- характеристика структуры и содержание понятия «лингвокультурная грамотность»;

- характеристика личного имени как источника лингвокультурной информации;
- изучение опыта использования ономастической лексики в практике начального языкового образования;
- организация опытно-экспериментальной работе по проблеме исследования.

В работе используются следующие **методы исследования**: анализ научной литературы по теме работы, изучение опыта лингвокультуроведческого подхода к изучению русского языка в начальной школе; анализ национально-культурной специфики личных имен, эксперимент.

**Практическая значимость** работы состоит в том, что в ней представлены конкретные методические рекомендации и упражнения, направленные на формирование лингвокультуроведческой грамотности младших школьников на уроках русского языка [на материале личных имен].

**Экспериментальной базой** является 3 класс МОУ СОШ №33 г. Старый Оскол Белгородской области.

**Структура выпускной квалификационной работы** определялась задачами и логикой исследования. Работа включает: Введение, две главы, Заключение, Библиографический список, Приложение.

Во **Введении** обосновывается выбор темы, ее актуальность, определяются объект, предмет, задачи, цели исследования и его методы, формулируется рабочая гипотеза.

В **первой главе** «Теоретические основы формирования лингвокультурной грамотности младших школьников [на материале личных имен]» характеризуется лингвокультурология как теоретическая основа формирования лингвокультурной грамотности учащихся, раскрывается сущность и содержание понятия «лингвокультурная грамотность», и характеризуется имя собственное как носитель лингвокультурной информации.

Во **второй главе** «Содержание работы по формированию лингвокультурной грамотности младших школьников на уроках русского языка [на материале имен собственных]» характеризуются возможности использования имен собственных на уроках русского языка в начальной школе и описана экспериментально-методическая работа по проблеме исследования.

В **Заключении** обобщены результаты исследования, изложены его основные выводы, подтверждающие гипотезу, намечены перспективы исследования.

В **Приложении** содержатся материалы, отражающие содержание экспериментально работы [дидактический материал, планы-конспекты внеурочных мероприятий].

**Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ  
ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ ГРАМОТНОСТИ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
[НА МАТЕРИАЛЕ ЛИЧНЫХ ИМЕН]**

### **1.1. Лингвокультурология как теоретическая основа формирования лингвокультурной грамотности учащихся**

Теоретической основой работы по формированию лингвокультурной грамотности является такая новая отрасль научного знания как лингвистическая культурология. И поэтому в данном параграфе мы остановимся на анализелингвокультурологических основ нашего исследования.

Возникновение лингвокультурология было обусловлено тем, что лингвистика конца XX - начала XXI в. стала активно интегрироваться с другими науками и приобретала ярко выраженную антропоцентрическую направленность. Еще В. фон Гумбольдт подчеркивал, что при изучении языков мира нужно обращать внимание на человека - носителя языка, так как «изучение языков мира - это также всемирная история мыслей и чувств человечества. Она должна описывать людей всех стран и всех степеней культурного развития; в нее должно входить все, что касается человека» [Гумбольдт, 1984, 43].

В связи со сменой научной парадигмы заметно изменился предмет лингвистики, ученые обратились к новым ипостасям языка и связанным с ним явлениям: языковому сознанию, языковой личности, речевому поведению, лингвокультуре и др. Это связано со стремлением всесторонне описать язык во всех его проявлениях. Так, интерес к взаимодействию языка и культуры породил лингвокультурологию, которая возникла на стыке лингвистики и культурологии.

Приведем некоторые из существующих в настоящее время определений этой области лингвистического знания. Лингвокультурология - наука, которая занимается «исследованием и описанием взаимодействия языка и культуры в диапазоне современного культурно-национального самосознания и его знаковой презентации» [Телия, 1999, 16].

Лингвокультурология - «комплексная научная дисциплина синтезирующего типа, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающая этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового [культурного] содержания при помощи системных методов и с ориентацией на современные приоритеты и культурные установления [система норм и общечеловеческих ценностей]» [Воробьев, 2008, 37].

Лингвокультурология - это «дисциплина, изучающая проявление, отражение и фиксацию культуры в языке и дискурсе» [Красных, 2002, 12].

Анализ вышеприведенных определений позволяет определить сущность лингвокультурологии как науки:

- лингвокультурология представляет собой комплексную [интегративную] научную дисциплину, возникшую на стыке лингвистики, культурологии, этнографии, психолингвистики;
- лингвокультурология изучает взаимосвязь и взаимодействие языка и культуры, языка и этноса, языка и национальной ментальности;
- язык в лингвокультурологии рассматривается как средство проявления, отражения и фиксации культуры, как транслятор культурной информации, языковые единицы - как средство выражения языкового и внеязыкового [культурного] содержания; культура, поскольку она «включена» в язык, описывается сквозь призму языка.

Таким образом, лингвокультурологию интересуют вопросы, связанные с описанием в языке способов отражения культуры, образа мышления народа - носителя лингвокультуры, его способа видения мира.

Лингвокультурология как интегративная наука взаимосвязана и взаимодействует с этнолингвистикой, лингвострановедением, когнитивной лингвистикой и др. Кроме того, лингвокультурология взаимодействует с методикой преподавания русского языка, что проявляется в том, что в последние десятилетия язык рассматривается как средство приобщения к

национальной культуре, а одной из целей преподавания языка является формирование лингвокультурной компетенции обучающихся.

Как известно, язык является одним из важнейших средств социализации личности ребенка. Процесс социализации, как указывает З.К. Сабитова, представляет собой процесс «окультуривания», аккультурации человека, превращения его в члена данного общества. Это происходит в результате «врастания» в культуру, т.е. вступления в контакт с культурными предметами, овладения их культурной значимостью и деятельностью, принятой в данной лингвокультуре [Сабитова, 2014, 45]. И, следовательно, родной язык в этом процессе играет важнейшую роль, так как содержит в себе и передает каждому члену этнического сообщества информацию о мире, истории, культуре предшествующих поколений, «Он прививает человеку вполне определенные приемы думания, он запечатлевает в мозгу человека способы усмотрения и обозначения «отдельностей» окружающего мира; он прививает человеку традиционную систему этических, эстетических и иных оценок. Иначе говоря, под влиянием родного языка продукт природы человеческое существо превращается в артефакт определенной культуры и цивилизации, т.е. в этническую языковую личность» [Морковкин, 1997, 48].

Таким образом, чтобы быть членом той или иной лингвокультуры, нужно быть культурно грамотным - знать не только язык, но и культуру. Известно, что при изучении родного языка ребенок проходит процесс аккультурации, аналогично при изучении иностранного языка необходимо погрузиться в мир и культуру народа - носителя языка [Тер-Минасова, 2004, 34].

По мнению В.В. Воробьева, незнание культурного «ореола» слова оставляет человека на языковом уровне, не позволяет проникнуть в глубокую сеть культурных ассоциаций, т.е. в смысл высказывания, текста [Воробьев, 2008, 49]. Из этого следует вывод, что для проникновения «в глубокую сеть культурных ассоциаций» необходимо наличие особых лингвокультурных знаний, особой компетенции, именуемой современной наукой

лингвокультурной [лингвокультурологической] компетенцией. Под лингвокультурологической компетенцией В.В. Воробьев понимает «знания идеальным говорящим - слушающим всей системы культурных ценностей, выраженных в языке» [Воробьев, 2008, 74-75].

Л.А. Шкатова включает в лингвокультурную компетенцию «овнешненные языком [выраженные в ключевых словах, словосочетаниях, фразеологических единицах и прецедентных текстах] базовые знания во всех сферах человеческой деятельности, позволяющие адекватно понять неспециальную информацию, чтобы ориентироваться в современном мире» [Шкатова, 2009, 739].

М.С. Киселева под лингвокультурологической компетенцией подразумевает «совокупность знаний, умений и личностных качеств, приобретаемых в процессе освоения системы культурных ценностей, выраженной в языке и регулирующей коммуникативное поведение носителей этого языка» [Киселева, 2004, 3].

Наиболее полное и точное определение анализируемого понятия дается З.К. Сабитовой, по мнению которой, под «лингвокультурной компетенцией понимается совокупность приобретенных личностью знаний системы культурных ценностей, выраженных в языке, позволяющая регулировать коммуникативное поведение носителей этого языка и ориентироваться в мире лингвокультуры» [Сабитова, 2015, 46].

Значит, лингвокультурная компетенция предполагает знание и понимание лингвокультурологических единиц, под которыми понимаются «культурно нагруженные единицы языка, в значении которых обнаруживается компонент, выражающий особенности национальной культуры, этнического сознания» [Сабитова, 2015, 117]. Одной из групп «культурно нагруженных единиц языка» являются личные имена, или антропонимы, поскольку «ономастическое пространство, являясь значимым элементом в системе языка и культуры, способствует постижению национальной культуры этноса. В антропонимической системе определенной

лингвокультуры обязательно присутствуют онимы, которые относятся к языковым средствам, хранящим и транслирующим культурную информацию и играющим ведущую роль в формировании национального и, следовательно, языкового сознания, определяя шкалу ценностей и моделей поведения членов лингвокультурного общества» [Бирилло, 2007, 65]. Такие языковые единицы относятся к национально маркированной лексике, оставляют часть лингвокультурного словаря русского языка, и поэтому им должно уделяться особое внимание в процессе начального языкового образования.

## **1.2. Сущность и содержание понятия «лингвокультурная грамотность»**

С лингвокультурной компетенцией тесно связано понятие лингвокультурной грамотности, разработанное американским ученым Э.Д. Хиршем в книге «Культурная грамотность». Автор пишет: «Культурная грамотность, в отличие от специальных знаний, означает знания, понимаемые всеми. Эта та информация, которую наша страна признала полезной и поэтому ее стоит сохранять» [Цит. по Сабитова, 2015, 44]. Э.Д. Хирш рассматривает лингвокультурную грамотность как определенное явление, призванное создать «дух коммунальной кооперации», подразумевая под этим наличие знаний, позволяющих носителю культуры взять газету или книгу и читать её с адекватным уровнем понимания, соотнося читаемое с контекстом и смыслом. Лингвокультурная грамотность, с точки зрения Э.Д. Хирша, «делает нас хозяевами стандартного инструмента познания и коммуникации, таким образом позволяя нам передавать и получать сложную информацию устно и письменно, во времени и пространстве» [Цит. по Сабитова, 2015, 44].

Возникновение понятия «лингвокультурная грамотность» ученые связывают с тем, что «в эпоху современных технологий и массового потока информации человеку очень трудно и порой даже невозможно определиться

в таком разнообразии и отделить «нужное» от «ненужного» или «культурное» от «бескультурного». В такой ситуации у общества или конкретного индивида возникает необходимость прибегнуть к некому словарю, который послужил бы прекрасным помощником в адаптации к социуму и подсказал бы, что необходимо знать любому культурному человеку в современном языковом обществе» [Халупо, 2011, 153].

В младшем школьном возрасте в связи с изучением дисциплин гуманитарного цикла в частности, на уроках русского языка и чтения, происходит становление основ культурной идентичности личности учащихся. В этом процессе важнейшую роль играет вхождение детей в мир национальной культуры. Учащимся начальных классов предстоит получить представление об общекультурном наследии России, узнать о национальных ценностях и традициях русского народа [Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе, 2008, 38]. Одной из задач начального языкового образования становится формирование лингвокультурной компетенции языковой личности ребенка, то есть знания «всей системы культурных ценностей, выраженных в языке» [Воробьев, 2008, 75].

С первого класса ребенок получает знания о родной культуре, выраженные языковой формой. Тематически эти сведения обширны и разнообразны, так как существует множество единиц языка, отражающих особенности лингвокультуры. Одним из видов таких единиц являются антропонимы.

Несомненно, что частью лингвокультурной грамотности младшего школьника является знание о способах именовании человека, принятых среди носителей русского языка. Эти знания дети черпают из языковой практики, но совершенствуются они путем школьного образования. Как известно, изучением происхождения и бытования имен собственных занимается специальная отрасль языкознания – ономастика, изучением личных имен – антропонимика. Сведения из этих наук могут быть использованы учителем начальных классов, как на уроках русского языка, так и на уроках

литературного чтения. Несомненно, что тема «Собственное имя человека» непосредственно связана с этическим аспектом культуры речи, обеспечивает грамотное и вежливое обращение к собеседнику.

Данная тема актуальна уже в самом начале обучения в начальной школе. Так, в учебнике «Чтение и литература» для 1-го класса, составленном О.В. Джежелей, обильно представлен лингвистический и литературный материал для изучения собственных имен. Это и детские фольклорные жанры – дразнилки - шутилки с использованием имен людей [*Коля, Коля, Николай, сиди дама, не гуляй*] и чень полезные списки уменьшительно-ласкательных вариантов имен, и стихотворные произведения, посвященные именам детей [К.И. Чуковский «Марьюшка, Марусенька», З.Александрова «Восемь Тань» и др.]. Кроме того, личные имена встречаются во многих текстах учебника, включены в игровые задания. Полагаем, что эти материалы можно целенаправленно в ономастическом аспекте изучать детьми, сопровождая лингвокультурологическим комментарием.

Возможные трудности детского восприятия личных имен связаны с фактами их устаревания целиком или некоторых вариантов, а также с неактуальностью их бытования в современном языке. Например, помещенный в учебнике вариант *Мара* [от *Мария*] сегодня очевидно архаичен, а *Ася* - возможен от разных личных имен [*Анастасия, Анна*].

Детям будет небезынтересно узнать, что личные имена лежат в основе названий древнерусских городов. В стихотворении Е.Ружанцева «Львы во Львове» обыгрывается соответствие собственного и нарицательного имен Лев - лев», вместе с тем с названием животного название города никак не связано, имя городу было дано при его основании в XIII в. в честь галицкогонязя Льва. Тот же принцип называния отражен и в названиях городов *Ярославль* [город *Ярослава*], *Переяславль* [город *Переяслава*], *Перемышль* [город *Перемысла*] и т.п. [Иванов, 1987, 94].

В тех случаях, когда имена, называющие детей, встречаются в разных литературных произведениях, нам представляется целесообразным соотнести

«детское» имя со «взрослым»: *Соня - София [Софья], Зина - Зинаида, Саня - Александр* и т.п. Особый случай - это приобретение уменьшительными вариантами статуса нормативных [самостоятельных] имен. Так, форма *Аленушка* может рассматриваться и как вариант *Елены*, и как ласкательное от самостоятельного имени *Алена* [сегодня уже нейтрального, не осознаваемого как народное]. То же можно сказать и о варианте *Аринка*: это может быть форма и от ныне самостоятельного *Арина*, и от канонического *Ирина*. И мало кто сегодня соотносит украинизмы *Олесю* - с *Александрой*, а *Оксану* - с *Ксенией* [Сулова, 1991, 41].

Анализ учебников для начальной школы показывает, что личные имена представлены в дидактических материалах и у других авторов учебников для младшей школы. В «Букваре» Р.Н. и Е.В. Бунеевых уменьшительные формы *Саша* и *Шура* оказываются на одной строчке с именем *Александр* [Бунеев, 2017,84]. Соотношение имен следует прокомментировать, тем более, что эти три варианта почти не имеют общих фонем в своей внешней форме. Почему так? Ответ мы найдем, если проследим цепочку: *Александр[-а]* – *Саня - Саша - Сашура - Шура*. Добавим, что *Шура* - обычно имя девочки, для мальчика есть вариант *Шурик* с нейтральным [не оценочным] суффиксом [ср.: *Владик, Рудик*] [там же, 14].

В связи с уменьшительными, ласкательными, уничижительными и прочими «житейскими» видоизменениями имен считаем необходимым привести важное в культурологическом аспекте мнение русского религиозного мыслителя П.Флоренского, посвятившего именам философское эссе. П.Флоренский замечает, как в обществе «в известные времена утрачивается чутье монументальной формы данного имени», и тогда, «вместе с измельчанием самой жизни, первоисточные имена... становятся обществу далекими и непонятными, заменяясь приниженными своими переработками...» [Флоренский, 2006, 101-102]. Сегодня, век спустя после выхода книги философа, мы наблюдаем отмеченную им тенденцию в ее развитии: свое *отчество* взрослые люди [городские, «продвинутые»] не

используют даже в официальном общении, и *имя* предпочитают краткое, неканоническое. Явление это можно объяснить мощной вестернизацией деловых сфер, однако нельзя не согласиться, что это и сигнал ослабления напряженности собственной культурной жизни общества. По этому поводу П. Флоренский пишет, что «имена уменьшительные, выходя за пределы, где подразумеваются чувства особой близости, приобретают вкус явно слащавый и свидетельствуют в таком случае о каком-то размягчении духовного стана культуры. Подлинная реальность с ее онтологической крепостью уже не воспринимается обществом, ему хочется скрыть от себя внутреннюю пустоту суррогатами и украсить притворными и приторными чувствами... Саша... в отношении пожилого, даже старого человека - разве это не противное сюсюкание, делающее вид будто... [он] почему-то всему свету «Саша», хотя на самом-то деле и того, что человек должен видеть в человеке, сплошное большинство в этом, якобы нежно любимом, «Саше», конечно, не видит» [Флоренский, 2006, 103].

Еще одним аспектом работы с личными именами, который может быть использован для формирования лингвокультурной грамотности, является семантика антропонимов. Имена собственные лишены понятийного значения и считается, что их внутренняя форма [этимология] безразлична к именованию человека. Однако есть и противоположная точка зрения. По мнению П.Флоренского, имя человека «наиболее обобщенно показывает нам личность, удерживая ее индивидуальный тип...» [Флоренский, 2006, 75]. И это тоже важная тема для лингвокультурологического комментария, который учитель может предложить на уроке своим ученикам.

Таким образом, как считает Е.В. Карпова, «лингвокультурная грамотность учащегося начальной школы предполагает знание и употребление личных имен в их полной форме и многочисленных уменьшительно-ласкательных вариантах. Мы полагаем, что ребенок может получить и социолингвистическую информацию о распространенности, актуальности, происхождении собственных имен, их отношении к традиции

бытования в русском речевом обиходе» [Карпова, 2014, 58]. Уроки русского языка могут успешно использоваться для формирования лингвокультурной грамотности, так как в учебных книгах для начальной школы представлено значительное количество разнообразных имен собственных, а лексические, словообразовательные, грамматические и другие темы дают возможность учителю организовать разнообразную и многоаспектную работу с антропонимической лексикой.

### **1.3. Имя собственное как носитель лингвокультурной информации**

Работа по формированию лингвокультурной грамотности на уроках русского языка в начальной школе в настоящее время не получила достаточного лингвистического и методического обоснования. Между тем имена собственные, или онимы - это такие лексические единицы, которые выполняет важную функциональную и текстообразующую роль. Уже принято считать доказанным, что в истории любого языка ономастических единиц на порядок больше, чем единиц аппелятивных. Кроме того, и история, и литература, и тем более, культура пишутся не столько датами, сколько именами. Существенная особенность ономастической лексики - ее высокий культуроведческий потенциал, обусловленный ярко-выраженной национально-культурной спецификой этого разряда лексики. Ономастические единицы отражают представления народа, создавшего их, и поэтому являются ключом к постижению менталитета народа. Поэтому в содержание обучения школьников – носителей русского языка обязательно должно включаться ономастическое пространство родного языка, так как работа с именами собственными может быть средством формирования лингвокультурной грамотности младших школьников.

Ономастическая лексика относится к числу национально-окрашенной и обладает не только номинативной, но и кумулятивной функцией, так как ономастическая лексика способна называть объекты истории, географии, культуры и т.д. Онимы правомерно рассматриваются как фоновая

«безэквивалентная» лексика, отражающая национально-специфические особенности соответствующего языка и культуры. «Она [ономастическая лексика] исторична и социальна, отражая как общественные вкусы, так и мировоззрение людей, их общественные традиции» [Супрун, 1993, 58]. Имена собственные, образуя ономастическое пространство, представляют точку реализации национального в языке. Их набор - это определенный и существенный признак конкретного этноса. Поэтому ономастическая лексика составляет значительную часть объема лингвокультурной грамотности учащихся, компонентом которой является не только владение языковыми единицами, но и национально-культурными коннотациями, свойственными этим единицам. Отсюда вытекает необходимость особого внимания к ономастике младших школьников для формирования их лингвокультурной грамотности.

Необходимость специальной работы по формированию лингвокультурной грамотности обусловлена и тем обстоятельством, что ономастическая лексика в составе лексикона младшего школьника занимает, по словам исследователей, особое место, так как «ономастический компонент лексикона младшего школьника представляет интерес как в онтологическом, так и в лингвометодическом аспектах» [Козлова, 2008, 50]. В.И. Супрун справедливо замечает, что «имена собственные ребенок узнает уже в детском возрасте от своих близких вместе с другими сведениями об окружающем мире, активно используя популярные имена и названия ближайших географических объектов в повседневном общении» [Супрун, 1993, 58].

Исследователи отмечают, что в младшем школьном возрасте происходит интенсивное обогащение лексикона широко известными и частотными онимами, и дети активно используют в речевой практике антропонимы, топонимы, литературные онимы [Козлова, 2008, 50]. В.В. Бардакова подчеркивает, что к «началу школьного обучения ребенок уже осознает различие между именами собственными и нарицательными, адекватно, хотя

и не полно, воспринимает опосредованную онимами лингвокультурную информацию» [Бардакова, 2000, 4].

Таким образом, необходимость формирования лингвокультурной грамотности младших школьников требует обязательного использования на уроках русского языка различного культурно- и национально-маркированного языкового материала. Т.Ф. Новикова в частности указывает, что «единицы с национально-культурным компонентом в значении являются основным элементом содержания курса русского языка в культуроведческом аспекте... Тематические лексические комплексы, квалифицируемые как «единицы языка с национально-культурным компонентом значения» могут быть сгруппированы следующим образом: безэквивалентные слова и устойчивые выражения; диалектизмы и регионализмы; названия этнографических реалий, предметов быта; артефакты и знаки национальной культуры; названия праздников, природных явлений, примет; названия реалий, отражающих административно-территориальное устройство, топонимы, микротопонимы, **антропонимы** и т.п. [выделено нами – А.К.]; историзмы, названия исторических событий» [Новикова, 2009, 122].

В рамках культурологического направления интерпретация имён собственных охватывает не весь ономастикон в целом, а лишь избирательные имена собственные, которые маркированы национальной культурой и «обладают особой известностью». К таковым в первую очередь следует отнести антропонимы. О происхождении имён, отчеств и фамилий вполне уместно вести разговор с младшими школьниками, поскольку в настоящее время растёт интерес общества к своему прошлому, к своей истории, к традициям поколений. Используя имена и фамилии на уроках русского языка, мы не только значительно повышаем интерес учащихся к уроку в целом, но и способствуем их приобщению к общечеловеческой культуре. А это доказывает, что данный слой лексики является выражением русской ментальности. Следовательно, изучение сущности и специфики

использования антропонимов в процессе обучения, включение этого материала в уроки русского языка будет способствовать формированию русской ментальности. Антропонимы – это богатейший источник для формирования познавательной сферы, патриотической и историко-культурной сторон личности младшего школьника. В сознании ребёнка имя слито с его носителем так, что является его определяющей и важнейшей частью. Интерес к имени не праздное любопытство, поскольку личное имя – дело не личное, оно – социальный знак, необходимый всем.

Разносторонняя работа с антропонимами позволит сформировать у ребёнка чувство собственной значимости, научит уважать своих предков; воспитает у него чувства гражданского самосознания, позволит расширить представления о связях между людьми всей планеты; осознание своей родословной, своих корней будет воспитывать в нём чувство ответственности не только за себя, но и за свою семью, свой род.

В личных именах заложен большой исторический, национальный смысл, поскольку наименование лица – традиция чисто национальная. Наиболее широкими культурными коннотациями обладают имена литературные и исторические. Они несут в себе много культурной информации, связанной с тем периодом, когда эти личности существовали. Имена наиболее значительных исторических деятелей обладают так называемым «энциклопедическим значением», составляющим знания коммуникантов об эпохе, роли, заслугах, победах и поражениях [*Александр Невский, Пётр I, Владимир Мономах*].

А.В. Суперанская отмечает, что отличительной особенностью собственного личного имени является достаточно большая степень его вариативности, предпосылки которой заложены как в самом характере имени собственного [их более слабая, чем у апеллятивов, связь с понятием], так и в возможностях языка, позволяющего онимам трансформироваться фонетически, морфологически, акцентологически и даже лексически в очень широком диапазоне без всякого ущерба для своей номинативной

способности, поскольку нередко основным для их восприятия оказывается более или менее приблизительный общий облик, а не строго установленная совокупность определенных фонем [Суперанская, 2013, 30].

При рассмотрении семантики личных имен, по мнению исследователей, интересно обратиться к речи младших школьников. Так, Э.О. Гаврикова отмечает, что одним из распространенных способов семантической модификации личных имен в речи детей является деонимизация – замена при именовании антропонима апеллятивом: *Серьга - Серега, Маргарин - Маргарита, Крыска, Матрешка - Маша, Крестик - Кристина, Катушка, Котенок - Катя, Галушка, Галчонок - Галина, Демон - Дима, Пахан, Петух, Петушок - Петр, Пальчик - Павел, США - Саша, Санчоус, Санчо - Саня, Костыль - Костя, Косяк, Косточка, Василек - Вася, Лева - Лена, Светлячок - Света, Росток, Ростишка - Ростислав, Ромашка - Рома, Тимотей - Тимур, Юла - Юля, Вилка - Виолетта, Леший - Леша*. Основанием для такого вида трансформации личных имен в детской речи служит, по мнению Э.О. Гавриковой, две причины: 1] стремление к мотивации и проявление так называемой ложной этимологии; 2] звуковые ассоциации, которые побуждают к обыгрыванию формы личного имени и его семантики [Гаврикова, 2011, 146].

В детской речи отчество также подвергается семантизации: младшие школьники пытаются таким образом восстановить связь имени с апеллятивом, от которого оно было образовано: Алла Леонардовна – *Алла Леопардовна*, Ольга Вячеславовна – *Ольга Славная*, Людмила Поликарповна – *Людмила Перекатовна*, Диана Борисовна - *Дивана Борисовна*, Елена Сергеева – *Елена Сердеевна*, Марина Валерьевна – *Малина Вареньевна* и т.п.

К личным именам относятся также и фамилии, которые выполняют в языке функцию идентификации и социальной легализации. Фамилии являются весьма условным антропонимическим знаком, абстракцией, и по этой причине в детской речи фамилии подвергаются различным модификациям: *Витюгов* превращается в *Утюгова*, *Слугарев* - в *Снегерев*,

*Пактусов-вКактусова, Пантелькин –в Петелькина, Бастрюков – в Быстрикова, Бальцева – Мальцеву, Куфтин–в Кофтина, Багун – в Бегуна, Хохрякова – вХомякову.* Как указывает Э.О Гаврикова, ассоциации в сознании ребенка вызываются не только фонетическим обликом слова, но и его семантикой. Например, в речи детей фамилия *Окунев* подменяется *Рыбкиным*, а *Щеглов* становится *Птичкиным*. «Иллюстрации такого рода свидетельствуют, по мнению автора, о том, что дети наполняют антропонимы сигнификативным содержанием» [Гаврикова, 2011, 148].

Таким образом, ономастика соотносится с системой культурно маркированных ценностей и представлений, усваиваемых в процессе приобщения к соответствующей лингвокультуре. Поэтому личные имена, образующие одну из групп ономастической лексики, обладают значительным лингвокультуроведческим потенциалом. Изучение личных имен на уроках русского языка в начальной школе обязательно потребует привлечения экстралингвистических и лингвокультурологических сведений [историко-этимологические сведения, мифологические представления, связанных с онимами, и т.п.]. И поэтому в процессе формирования лингвокультурной грамотности обязательно требуется обращение к антропонимической лексике, которая является важнейшей частью лингвокультурологического словаря любого языка.

## ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Теоретической основой работы по формированию лингвокультурной грамотности является такая новая отрасль научного знания как лингвистическая культурология. Лингвокультурология представляет собой комплексную [интегративную] научную дисциплину, возникшую на стыке лингвистики, культурологии, этнографии, психолингвистики; лингвокультурология изучает взаимосвязь и взаимодействие языка и культуры, языка и этноса, языка и национальной ментальности, а язык в лингвокультурологии рассматривается как средство проявления, отражения и фиксации культуры, как транслятор культурной информации, языковые

единицы - как средство выражения языкового и внеязыкового [культурного] содержания; культура, поскольку она «включена» в язык, описывается сквозь призму языка.

В младшем школьном возрасте на уроках русского языка и чтения происходит становление культурной идентичности учащихся. Одна из задач начального языкового образования формирование лингвокультурной компетенции ребенка, то есть знаний всей системы культурных ценностей, выраженных в языке. Важнейшим компонентом лингвокультурной компетенции является лингвокультурная грамотность, которая предполагает знание и употребление личных имен в их полной форме и многочисленных уменьшительно-ласкательных вариантах. Кроме того, как отмечают исследователи, младший школьник должен получить и социолингвистическую информацию о распространенности, актуальности, происхождении собственных имен, их отношении к традиции бытования в русском речевом обиходе.

Поэтому личные имена, образующие одну из групп ономастической лексики, обладают значительным лингвокультурологическим потенциалом. Изучение личных имен на уроках русского языка в начальной школе обязательно потребует привлечения экстралингвистических и лингвокультурологических сведений [историко-этимологические сведения, мифологические представления, связанных с онимами, и т.п.]. И поэтому в процессе формирования лингвокультурной грамотности обязательно требуется обращение к антропонимической лексике, которая является важнейшей частью лингвокультурологического словаря любого языка.

## **Глава II. Содержание работы по формированию лингвокультурной грамотности младших школьников**

## **на уроках русского языка [на материале имен собственных]**

### **2.1. Возможности использования имен собственных на уроках русского языка в начальной школе [обзор методической литературы по проблеме исследования]**

В процессе работы над темой исследования важно было изучить опыт учителей и методистов, в котором анализируются возможности использования имен собственных в процессе начального языкового образования. Для этого мы изучили материал журналов «Начальная школа», «Начальная школа плюс До и После», «Начальное образование», анализировали статьи в учебно-методических и научных сборниках, в которых учителя делятся своим опытом работы.

Изучение методических материалов, периодических изданий продемонстрировало интерес учителей-практиков и методистов к имени собственному. Но в то же время анализ показал, что на уроках русского языка ономастический материал используется прежде всего при изучении правописания имён собственных, а именно - написание их с заглавной буквы.

Остановимся далее на анализе заинтересовавших нас публикаций. Так, Т.В. Шмелёва считает, что имя собственное таит в себе богатейшие возможности языкового развития, так и для культурного образования школьника. Именно в этом она видит образовательную ценность науки об именах собственных – ономастики [Шмелёва, 2007, 90-95]. Автор считает, что важнейшей проблемой является проблема различения ребёнком на ранних стадиях формирования лексикона имён собственных и нарицательных. Это непростой процесс занимает, по мнению Т.В. Шмелевой, определённое место в языковой биографии ребёнка. Приходя в школу, младшие школьники хорошо понимают эти различия, их не удивляет, что у каждого есть собственное имя. Они знают имя своего города или деревни, своей улицы, своей собаки. Кроме того, младшие школьники активно придумывают имена собственные, например, своим игрушкам, а иногда и приятелям.

Т.В. Шмелёва подчеркивает, что имя собственное часто становится предметом интереса ребёнка: не может быть неинтересным человеку собственное имя, не может быть неинтересно и то, почему именно так называется место, где он живёт. Что оно обозначает, имя города или посёлка? Откуда взялось? Есть такие или похожие имена у других мест обитания. И педагог утверждает, что все эти вопросы готовы обсуждать младшие школьники и искать на них ответы. А за ответами и надо обращаться к ономастике. На примере книга И.Ю. Храбровой «Сборник диктантов для маленьких новгородцев» Т.В. Шмелева показывает, как можно использовать это региональный дидактический материал для знакомства младших школьников с ономастической лексикой на уроках. Например, при обучении детей правилам использования мягкого знака Т.В. Шмелёва предлагает брать не любые слова, а новгородские топонимы: *Ильмень* и *Ловать*, *Шелонь* и *Сольцы*. Эти слова ребёнок слышал много раз, а как они выглядят «письменно», может и не знать. «Разобрав» проблему их написания, можно спросить, как туда добраться из города, послушать рассказы детей, побывавших там летом.

При изучении правила написания прописных букв также можно использовать региональные новгородские названия: *Самое большое озеро – Ильмень*; *Самая длинная река – Ловать*; *Самое глубокое озеро – Валдайское*. А вот когда дело дойдёт до правописания *жи* и *ши*, ученики запишут в своих тетрадях: *валдайская вышивка* и *озеро Ужин*, *посёлок Шимск*. Т.В. Шмелёва утверждает, что ономастические названия любого края России дают такую богатейшую возможность сделать упражнения в правописании маленькими путешествиями по родному городу и краю.

Т.В. Шмелева предлагает еще один путь введения ономастической лексики в культурный багаж младших школьников. Проанализировав имена самых разных городских объектов, автор обнаружила, что среди них встречается много имён с географической семантикой. А такие названия, как считает Т.В. Шмелева, дают возможность познакомиться с географией

области [улица *Мстинская*, улица *Шимская*,]; всей страны [улица *Большая Петербургская*, улица *Московская*, улица *Псковская*; магазины «*Русь*», «*Балтика*», «*Нева*», «*Пальмира*»] и зарубежья [магазины «*Клондайк*», «*Европейская мода*», кафе «*Азия*»].

Т.В. Шмелёва справедливо считает, что ономастика помогает школьнику как в усвоении учебных дисциплин, так и в культурном освоении родного города, родной страны и времени, в котором он живёт. Ономастическая составляющая занимает важное место в языковой компетенции современного культурного человека. «Её основа – стихийная ономастическая рефлексия, которую обнаруживает всякий думающий человек, но придать ей более последовательный вид, соотнести с элементарными научными представлениями может начальная школа» [Шмелёва, 2007, 94]. Т.В. Шмелёва считает, что работу над формированием ономастических представлений школьника следует начинать с антропонимики, и прежде всего с имени собственного учащегося. Дети с интересом узнают, что их имена уходят корнями в библейскую древность, Древнюю Грецию, Древний Рим. А далее работу следует продолжить, знакомя младших школьников с разными способами выбора имени, дать детям представление о святцах и именинах, об особых отношениях со своим небесным покровителем. В процессе знакомства с личными именами можно определить самые популярные имена среди мальчиков и девочек. А потом возникает вопрос, какие имена были популярны во времена их родителей. Оказывается, это можно узнать по отчествам – это тоже небольшое открытие для младших школьников. В заключении Т.В. Шмелёва подчеркивает, что все антропонимические знания школьника могут соединиться в письменной работе четвероклассников «Ономастический автопортрет», которая станет заключительной для изучения ономастики в школе.

Л.В. Козлова в статье «Антропонимы в начальной школе» представляет краткий исторический обзор становления и развития антропонимии русского языка и рассматривает возможности использования различного

дидактического материала при изучении правописания собственных имён в начальной школе [Козлова, 2008, 50 – 55]. Автор отмечает, что самой древней антропонимической единицей является личное имя. У восточных славян в VI – X вв. личные имена были многочисленными и разнообразными [*Медведь, Ждан, Любим, Третьяк, Редька* и т.д.]. После принятия христианства с 988 г. под влиянием церкви стали распространяться предусмотренные церковным канонам и календарём христианские имена. С XIV в. начинают складываться «вторые» личные имена [*Ярослав, Ярославович, Кузьмич, Кузьминична*]. Помимо имени, отмечает Л.В. Козлова, в обычаях русского народа принято было давать человеку прозвище [*Елена Прекрасная, Василиса Премудрая, Никита Кожемяка, Дмитрий Донской, Александр Невский, Ярослав мудрый, Иван Калита*]. По мере распространения христианства в русском языке начинают широко использоваться заимствованные имена [*Александр, Андрей, Зоя, Петр, Георгий, Аркадий*].

В процессе изучения правописания собственных имён Л.В. Козлова предлагает использовать следующие задания.

1. Послушайте стихотворение А.Л. Барто из цикла «Младший брат». Расскажите, что вы узнали о мальчике.

*Бой часов, и скрип дверей,  
И посуды звон  
Слышит маленький Андрей  
По утрам сквозь сон.  
Как больной, сидит Андрюша  
На ковре перед крыльцом.  
У него в руках игрушка –  
Погремушка с бубенцом.  
Но сегодня в честь Андрея стало солнышко добрее.  
Нынче мальчику полгода – вот и ясная погода.  
На Андрейке – телогрейка, кофты. Рукавицы,*

*Полосатый шарф Андрейке принесли сестрицы.*

Ещё раз послушайте стихотворение и выпишите варианты одного и того же имени. Какие ещё варианты этого имени вы можете предложить?

2. Прочитайте и отгадайте старинные русские загадки. В них употребляются имена людей. Выпишите старинные имена и образуйте от них фамилии.

*Узловат Кузьма, развязать нельзя [Цепь]*

*У носатого Фоки постоянно руки в боки,*

*Фока воду кипятит и, как зеркало, блестит [Самовар]*

*Морщинистый Тит всю деревню веселит [Гармонь]*

*Сидит Игнатка на грядках, весь в заплатках. Кто его потрогает, тот и заплачет [Лук].*

*Бьют Ермилку по затылку. Он не плачет, только носик прячет [Гвоздь].*

Л.В. Козлова считает, что изучая антропонимы, ученики расширяют свои представления о словарном составе русских имён, знакомятся с различными вариантами одного и того же имени, усваивают полную формулу собственных имён: фамилия, имя, отчество.

Возможности работы с ономастической лексикой показаны в статье Е.С. Лебедевой [Лебедева, 2000, 48-49]. Автор описывает свой первый урок. Вначале она предложила ученикам загадку: «Не мёд, а ко всему льнёт». Ответ дети произнесли мгновенно: это слово. Есть и другая отгадка: имя. Знакомясь с детьми, Е.С. Лебедева интересовалась, как обращаться к каждому. Серьёзный парнишка с заднее парты сказал: «Александр». А другой, улыбочивый и подвижный, представился проще: «Саша». Далее Е.С. Лебедева рассказала детям, где и когда появилось то или иное имя, как попало к нам, что означает в переводе на русский язык. Вместе с ребятами выявили наиболее популярные и достаточно редкие имена. В качестве домашнего задания Е.С. Лебедева попросила написать небольшое сочинение на тему: «Я и моё имя», порекомендовав книгу Л.В. Успенского «Ты и твоё

имя». В качестве вспомогательного материала предложила несколько вопросов: *Как меня зовут? Почему меня так назвали? Что я знаю о своём имени?*

Е.С. Лебедева отмечает, что задание с радостью восприняли не только мальчишки и девчонки. Многие мамы и папы с удовольствием вспомнили то время, когда выбирали имя для своего малыша. Что касается происхождения и значения имён, тут и некоторые взрослые были приятно удивлены, узнав, к примеру, что имя *Роман* значит «римлянин», а имя *Алексей* переводится с греческого как «защитник».

Е.С. Лебедева пишет, что не меньший интерес вызвал разговор о происхождении фамилий. Педагог попросила своих учеников поделиться семейными преданиями, а если захочется, то и пофантазировать, сочинить сказку или юмористический рассказ.

Автор статьи отмечает, что изучение ономастики на уроках русского языка способствует развитию речи, мышления, познавательных интересов учащихся, открывает перспективы интеграции широкого круга дисциплин.

М.В. Вострикова в статье «Топонимика как элемент краеведческой работы» утверждает, что топонимика является важнейшим элементом краеведческой работы. Она служит прекрасным средством стимулирования интереса к изучению прошлого и настоящего края путем поиска связей между географическими условиями местности и отражением их в географических названиях. По мнению автора статьи, топонимический материал вызывает большой интерес у учащихся начальной школы: постоянно задают вопрос о происхождении географических названий. Проведенный М.В. Востриковой опрос среди учащихся 3 класса показал, что 90 % учащихся хотели бы узнать больше об истории своего города, его названии, особенностях языка жителей; 90 % ездят летом в деревню и 60 % из них хотели бы узнать историю ее названия; все хотят узнать происхождение своего имени. Кроме положительного влияния на развитие познавательного интереса, изучение топонимики способствует повышению

уровня общей грамотности и культуры речи учащихся, так как правила написания и произношения географических названий также входят в ведение топонимики. Поэтому материал топонимики дает широкие возможности для развития познавательного интереса учащихся, а, следовательно, и их мышления.

М.В. Вострикова предлагает некоторые приемы, помогающие запоминанию топонимов: четкое и правильное произнесение впервые встречающихся названий; сопровождение топонима географическим термином, определяющим род объекта [море, озеро, река, гора, хребет]. По мнению автора, использование на уроках топонимического материала может способствовать повышению уровня общей грамотности и культуры речи учащихся, так как правила произношения и написания географических названий находятся в ведении топонимики. Так, на уроках русского языка автор использует дидактические материалы, составленные на основе топонимического материала [диктанты, упражнения, тексты для списывания и т.д.].

М.В. Вострикова при изучении топонимов дает учащимся понять, что географические названия имеют особенность изменяться. Чаще это касается названий городов, поселков, улиц, реже – рек, гор. Переименование производится специальным постановлением властей. Цель его обычно одна из трех: увековечить кого-либо или что-либо; ликвидировать неблагозвучное или политически неподходящее название; ликвидировать одноименность объектов – улиц, городов, поселков и т.д.

Как утверждает автор статьи, в настоящее время новые топонимы отражают имена выдающихся людей – героев Великой Отечественной войны, труда, военачальников, ученых, писателей. Это, несомненно, является свидетельством уважения к человеку, что и отразилось в названиях городов, населенных пунктов, улиц и площадей в больших городах.

Автор уделяет большое внимание одной из главных задач краеведения – воспитанию гражданина нашего Отечества. В связи с этим вопросы

социальной экологии, ее значимости и решаемости в нашем государстве имеют прямое отношение к планированию и проведению работы по краеведению. По мнению автора, привлечение материала по топонимике позволяет доступнее раскрыть общие закономерности изучаемых явлений, применять знания о закономерностях к анализу краеведческого материала. Использование топонимического материала воспитывает у учащихся стремление к самостоятельному пополнению знаний, заставляет более внимательно вглядываться в окружающую жизнь [Вострикова, 2006, 38-44].

Проблемы формирования культуроведческой компетенции учащихся при изучении имени собственного затрагиваются И.Ю. Токаревой [2010], которая описывает методику лингвокультурологических приращений при изучении имени собственного. В статье автор приводит систему заданий, способствующих формированию культуроведческой компетенции учащихся. Задания разработаны на материале различных групп имен собственных [антропонимов, топонимов и др.]. Кроме того, в статье представлены задания, которые направлены на организацию проектной деятельности учащихся на уроке по теме «Улицы моего города».

Таким образом, анализ методической литературы показывает, что можно выделить несколько аспектов использования имен собственных на уроках русского языка: реализация культуроведческого подхода в процессе языкового образования; формирование орфографической грамотности учащихся; реализация регионального подхода; формирование социальной ориентации ребёнка, в процессе осознания им себя как личности.

## **2.2. Диагностика уровня сформированности лингвокультурной грамотности младших школьников**

С целью выявления уровня сформированности лингвокультурной грамотности младших школьников была организована экспериментально-

методическая работа на базе 3 класса МОУ СОШ № 33 г. Старый Оскол Белгородской области. В эксперименте принимали участие 20 учащихся экспериментального класса.

В процессе теоретического исследования психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования нами были выделены два структурных компонента лингвокультурной грамотности: знаниевый и деятельностный. Для исследования каждого из данных компонентов лингвокультурной грамотности мы определили следующее содержание: знаниевый компонент представляет собой комплекс основных понятий, актуальных для ономастики: имя собственное, типы имён собственных, роль имён собственных в жизни общества; деятельностный компонент предполагает сформированность у учащихся умений анализа языковых единиц, относящихся к личным именам, сформированности навыка правильного и уместного употребления антропонимов.

Эксперимент включал в себя три традиционных этапа: констатирующий; формирующий; контрольный. В данном параграфе описывается констатирующий этап экспериментальной работы.

Цель констатирующего этапа эксперимента - провести диагностику уровня сформированности лингвокультурной грамотности младших школьников. Для достижения данной цели необходимо было решить следующие задачи: 1] разработать критерии определения уровней сформированности каждого из компонентов лингвокультурной грамотности; 2] установить уровни сформированности структурных компонентов лингвокультурной грамотности младших школьников. Для решения названных задач использовались следующие методы: анкетирование; выполнение письменной работы.

Для выявления исходного уровня [высокий, средний, низкий] сформированности структурных компонентов лингвокультурной грамотности нами были разработаны критерии, в основу выделения которых были положены методические разработки Л.В. Козловой, В.В. Бардаковой,

Е.Л. Овчинникова, Т.В. Шмелевой, В.И. Супруна и др., в работах которых анализируется ономастический лексикон младших школьников, а также описываются особенности формирования ономастического лексикона младших школьников.

Охарактеризуем уровни сформированности знаниевого компонента лингвокультурной грамотности. Высокий уровень был выделен у тех учеников экспериментального класса, которые дали ответы практически на все предложенные вопросы. Такие ученики: 1] знают свою фамилию, полное имя и отчество; 2] знают происхождение своего имени и фамилии; 3] знают, какие имена называются собственными; 4] имеют представления об отличии имён собственных и нарицательных. Средний уровень выявлен у тех учащихся, которые дали правильные ответы на половину вопросов. Такие учащиеся: 1] знают свою фамилию и отчество, но не имеют представления о полном имени; 2] располагают некоторыми сведениями о происхождении своего имени и фамилии, но при этом допускают ошибки; 3] знают не все типы имен, относящихся к именам собственным; 4] допускают ошибки в дифференциации имён собственных и нарицательных. К низкому уровню были отнесены те учащиеся, которые дали правильные ответы на третью часть предложенных вопросов. Эти ученики: 1] не могут правильно назвать своё отчество и полное имя; 2] ничего не знают о происхождении своего имени и фамилии; 3] не могут определить, какие имена называются собственными; 4] не умеют разграничивать имена собственные и нарицательные.

Уровни сформированности деятельностного компонента лингвокультурной грамотности. К высокому уровню мы отнесли учеников, которые 1] активно и уместно используют различные имена собственные в речи; 2] правильно образуют отчества; 3] правильно образуют уменьшительно-ласкательные формы имени; 4] обладают сформированным орфографическим навыком написания большой буквы в именах собственных. Средний уровень мы выявили у тех младших школьников, которые 1]

используют мало различных имён собственных в речи и зачастую неуместно; 2] допускают ошибки при образовании отчеств; 3] затрудняются в подборе уменьшительной формы имени; 4] орфографический навык написания большой буквы в именах собственных у них сформирован частично, поэтому им часто требуется помощь учителя. Низкий уровень выявлен нами у тех детей, которые: 1] не умеют правильно использовать различные типы имён собственных в речи; 2] допускают многочисленные ошибки при образовании отчеств; 3] не могут подобрать уменьшительную форму имени от полной; 4] не воспринимают начальную букву в имени собственном как ошибкоопасное место, поэтому часто делают ошибки при написании имен собственных.

При проведении диагностики нами использовалась анкета и письменная работа. Всего нами использовалась одна письменная работа, две анкеты, в каждую из которых были включены вопросы, направленные на выявление уровня сформированности всех вышеперечисленных компонентов лингвокультурной грамотности.

Результаты ответов на вопросы анкет №1-2 использовались нами при определении уровня сформированности знаниевого компонента лингвокультурной грамотности. Анализ анкеты № 1 показал следующее. Из 20 обучающихся, принявших участие в анкетировании, 13 человек правильно выполнили задание «Напиши свою фамилию, полное имя, отчество»; 5 человек привели фамилию, отчество и краткую форму имени; 2 человека - только фамилию и краткую форму имени. Отсюда можно сделать вывод, что большинство детей знает о существовании полной и краткой формы имени, но эти знания носят поверхностный характер.

Отвечая на вопрос «Знаешь ли ты происхождение своего имени и фамилии?», большинство учащихся ответили, что не знают этого [13 человек], 5учеников знают только происхождение имени. Только двое учеников дали положительный ответ, указав происхождение имени и фамилии. В целом ответы на этот вопрос говорят о том, что учащиеся не интересуются происхождением своего имени и тем более фамилии.

Проанализировав ответы детей на вопрос «Какие ты знаешь самые распространённые на твой взгляд имена?», можно сделать вывод, что антропонимы в детском лексиконе представлены достаточно широко. 14 учащихся назвали не менее пяти различных имён, 4 – только имена, встречающиеся в данном классе и 2 человека написали лишь по два личных имени. В ответах представлены различные имена, но наиболее распространёнными оказались следующие антропонимы: *Катя, Вика, Андрей, Мария, Денис, Данил, Анастасия*. Следует отметить, что именно эти личные имена встречаются у учащихся экспериментального класса.

На 4-ый вопрос анкеты большинство детей дали правильный ответ [16 человек]. Однако обнаружились и такие ученики, которые не понимают, что такое имя собственное [4 человека], один из них подчеркнул только имена людей, двое - имена людей, отчества людей, фамилии людей. Один ребенок допустил всего одну ошибку, не указав, что к именам собственным относятся имена людей.

Вопрос №5 оказался самым сложным для учащихся экспериментального класса. Только один учащийся правильно выполнил все задания. 12 детей допустили ошибки [от одной до трех], а остальные семеро детей вообще с заданием не справились. Во-первых, были ошибки на различение имен собственных и нарицательных. Те слова, которые могут быть как именами нарицательными, так и именами собственными, вызвали наибольшие трудности. Во-вторых, затруднения вызвала одновременная классификация имен собственных и нарицательных и написание имен собственных с большой буквы. Выполнение этого задания показало несоответствие теоретических знаний третьеклассников их практическим навыкам, что говорит о недостаточном уровне сформированности умения применять орфографические правила на практике.

Сформированность знаниевого лингвокультурной грамотности определялась нами также при помощи анкеты №2, в которой нужно было закончить предложения. Анализируя ответы детей на первый вопрос о

значении своего имени, мы сделали следующие выводы: 4 человека знают, что обозначает их имя, дали развёрнутые ответы, один ученик даже написал, из какого языка было заимствовано его имя; 3 человека высказывали лишь предположения, давая такие ответы: «красивая, добрая» [Ксения], «добрая, весёлая» [Света], «смелый» [Рома]. Остальные 13 детей не смогли ответить на данный вопрос.

На вопрос «Я горжусь своим именем, потому что...» учащиеся давали самые разнообразные ответы, среди которых были «оно красивое» [3 ученика], «мне его выбирали родители/мама/бабушка/сестричка» [6 человек], «оно редкое» [2 человека], «мне нравится моё имя» [3 человека], «меня назвали в честь бабушки/папы/актрисы» [3 человека] и ответили просто «да» или «горжусь», не поясняя почему, 3 ребенка.

На вопрос «Русскими именами являются...» большинство детей [15 человек] ответили *Иван* [на самом деле это имя древнееврейского происхождения]. И только одна ученица написала имя *Людмила*, которое, действительно, являющееся русским по происхождению. Трое детей ничего не смогли ответить на данный вопрос.

Знание детьми причины необходимости наименования людей мы выясняли, предложив младшими школьникам продолжить фразу: «Имена собственные нужны для того, чтобы...». Были получены следующие ответы: «не путать людей», «обратиться к человеку», «у каждого человека, животного или города было своё название». 6 человек не смогли объяснить, для чего нужны имена собственные. Таким образом, в данном вопросе большинство детей под именами собственными подразумевали антропонимы.

Вопрос «Думаю, что изучение истории имён собственных...» у многих учащихся вызвал затруднение. Продолжение этой фразы было следующим: «будет интересным», «откроет много нового», «поможет больше узнать», «поможет узнать, как появилось моё имя», «поможет узнать, почему что-то

получило такое название». Как видим, знание истории имён собственных дети связывают, в основном, с получением новой информации.

Сформированность деятельностного компонента лингвокультурной грамотности учеников экспериментального класса мы определяли с помощью письменной работы. Целью первого задания было выявление навыков уместного употребления имён собственных в речи. 6 человек успешно справились с заданием, так как смогли составить связные распространённые тексты. 9 учеников частично выполнили задание, затруднение у этих детей вызвало включение в текст всех словосочетаний. Так, смогли использовать только четыре словосочетания [4 человек]; составили не текст, а одно распространённое предложение [2 человека]; не использовали словосочетания для составления текста, а взяли только имена собственные [3 человека]. 5 учеников попытались составить текст, используя 1-3 словосочетания, но связный текст у них не получился.

При выполнении задания, в котором требовалось образовать отчества и фамилии женщин от заданных личных имён, затруднение вызвали имена *Арсений* и *Илья*. 7 учеников не смогли образовать от них ни имена, ни фамилии, либо образовали неправильно. 11 детей допустили по 1-2 ошибки. Успешно справились с этим 2 ученика.

В третьем задании требовалось образовать уменьшительно-ласкательные формы имени и указать при этом полную форму имени. Результаты были получены следующие: двое школьников не смогли подобрать уменьшительно-ласкательные формы к именам *Маша* и *Аня*, но при этом указали правильно их полные имена. Практически никто из детей не смог подобрать уменьшительно-ласкательные формы, а также и полное имя к имени *Артём*. Только трое детей справились с заданием, но допустили ошибки в написании имён.

Четвёртое задание вызвало у младших школьников учащихся значительный интерес, так как дети с удовольствием находят и исправляют ошибки. Но в то же время с данным заданием справились не все дети. Ряд

детей не заметили ошибки и поэтому не смогли их исправить, допустив при этом новые ошибки. 12 школьников исправили ошибки [от 1 до 3 ошибок].

Анализ выполнения данного задания показывает, что вставляя пропущенные буквы, многие дети несколько раз меняли своё решение, оставляя то прописную букву, то строчную букву. В конечном итоге получились следующие результаты: 2 человека безошибочно выполнили задание, 12 человек допустили от 1-3 ошибок [в основном затруднение вызвали слова *пират* [в значении человек] и *орёл* [в значении птица]. Девять учащихся допустили многочисленные ошибки, некоторые дети не приступали к выполнению этого задания.

Таким образом, анализ результатов анкетирования и письменной работы позволил определить, что в экспериментальном классе на этапе констатирующего эксперимента компоненты лингвокультурной грамотности сформированы следующим образом: знаниевый компонент: 15% учащихся показали высокий уровень, 50% учащихся – средний уровень, 35 % - низкий; деятельностный компонент: 10% учащихся – высокий уровень, 45% учащихся – средний, 45% - низкий.

Учитывая полученные данные констатирующего этапа исследования, можно сделать вывод, что в процессе начального языкового образования следует обязательно уделять внимание формированию лингвокультурной грамотности младших школьников. Сведения, полученные в целом о сформированности лингвокультурной грамотности учащихся экспериментального класса и о каждом ребенке в отдельности позволяет правильно построить учебный процесс и организовать эффективную работу по формированию лингвокультурной грамотности на уроках русского языка.

### **2.3. Содержание экспериментальной работы по формированию лингвокультурной грамотности младших школьников на уроках русского языка [на материале имен собственных]**

Цель формирующего этапа исследования – организовать экспериментальную работу по формированию лингвокультурной

грамотности младших школьников на уроках русского языка [на материале имен собственных]. Задачи этого этапа: 1] подобрать дидактически материал к урокам русского языка [предложения, тексты, содержащие антропонимы]; 2] разработать упражнения и задания для уроков русского языка, направленные на формирование лингвокультурной грамотности младших школьников на материале личных имен; 3] разработать лингвокультурной комментарий к личным именам, включающий этимологический и культурно-исторический комментарий антропонимов.

В процессе формирующего эксперимента использовались следующие формы работы с личными именами: проведение ономастических пятиминуток; комментарий к личным именам, представленным в учебнике «Русский язык»; выполнение творческих заданий.

Для того, чтобы организовать эффективную работу по формированию лингвокультурной грамотности учащихся, необходимо было проанализировать программу и учебники по русскому языку для начальной школы. Объектом нашего анализа стала программа и учебники, входящие в УМК «Начальная школа XXI века», которые используются в экспериментальном классе. Автор программы – С.В. Иванов, авторы учебников – С.В. Иванов, А.О. Евдокимова, М.И. Кузнецова, Л.В. Петленко, В.Ю. Романова. Программа С.В. Иванова имеет линейную структуру, что не позволяет выходить за рамки темы урока. Однако в текстах учебника «Русский язык» для 3 класса представлено значительное количество антропонимов, что позволяет учителю организовать работу с личными именами, следовательно, данный учебник содержит определенный потенциал для расширения знаний младших школьников о личных именах. В ходе изучения программного материала мы целенаправленно вводили задания, направленные на формирование лингвокультурной грамотности учащихся.

Для реализации задач обучающего эксперимента перед изучением того или иного программного материала нами анализировался учебник и отбирались личные имена, которые встречаются в упражнениях, а также

подбирался дополнительный материал к уроку. Прежде всего мы отбирали антропонимы, которые представляют интерес для формирования лингвокультурной грамотности младших школьников. При отборе нами использовались определенные критерии. Учитывая значительный культуроведческий потенциал личных имен, ведущим в отборе антропонимов, был культуроведческий критерий. Практическая реализация данного критерия означает, что в процессе работы с личными именами необходимо не только обогащать словарь школьников антропонимами и учить правильно их употреблять, но и посредством таких имен вводить учащихся в мир национальной культуры и истории. Так, в соответствии с этим критерием были отобраны антропонимы: *Владимир Красное Солнышко, Ярослав Мудрый*, имена *Иван, Мария* и др., являющиеся важными для русского языкового сознания.

Следующий критерий – коммуникативный, в соответствии с которым для работы на уроке отбирались наиболее употребительные и частотные антропонимы, которые представляют интерес с точки зрения использования их в процессе речевого общения. И в этом случае мы прежде всего учитывали ономастический материал, который представлен на страницах школьных учебников, но при этом дополняли его и другой коммуникативно значимой ономастической лексикой.

В ходе формирующего эксперимента нами использовались следующие приемы работы, направленные на формирование лингвокультурной грамотности младших школьников: 1] этимологический анализ антропонима, который предполагает определение происхождения личного имени, установление его семантики; 2] культурно-исторический комментарий антропонимов. Необходимо подчеркнуть, что культурно-историческое комментирование активно используется в современной лингвокультурологии, а культурно-исторический анализ является важнейшим методом этой отрасли лингвистики. Культурно-исторический анализ основан на принципах изучения лексики в связи с духовной и

материальной культурой и историей народа, и, следовательно, позволяет вскрыть связь семантики слова с реалиями, а также проследить исторические изменения, пережитые первичной формой и значением слова. Культурно-историческое комментирование необходимо использовать в процессе работы с антропонимами, многие из которых имеют затемненную внутреннюю форму, и чтобы определить их семантику необходимо обращение к истории языка.

Приведем далее фрагменты уроков, которые проводились в процессе формирующего этапа эксперимента.

Учитель. - Ребята! Нравится ли вам наш учебник по русскому языку? Чем?

- Кто автор учебника? [С.В. Иванов]

- С.В. – это инициалы. А как могут звать автора?

– А где в учебнике можно найти такую информацию? Кто-нибудь знает? Есть предложение посмотреть в конце учебника.

На уроке 18 в упр. № 9 рассматриваются имена героев книги Н. Носова «Незнайка и его друзья» и даются задания, связанные с выяснением происхождения фамилий. Выполнение этого упражнения мы предварили чтением стихотворения Е. Измайлова о заглавной букве в именах собственных.

Учитель. Я прочитаю стихотворение, а вы скажите, зачем в русском языке нужны заглавные буквы.

*Буква обычная выросла вдруг.*

*Выросла выше букв-подруг.*

*Буква расти не сама захотела,*

*Букве поручено важное дело.*

*Ставится буква у строчки в начале.*

*Чтобы начало все замечали.*

*Имя, фамилия пишутся с нею.*

*Чтобы заметнее быть и виднее,*

*Чтобы звучали гордо и громко*

*Имя твое, имя улицы, города.*

*Буква большая совсем не пустяк,*

*В букве большой – уважения знак.*

При обсуждении стихотворения школьники повторили случаи написания большой буквы в именах собственных, а после выполнения упражнения мы продолжили разговор об именах литературных героев. Мы обратили внимание третьеклассников на то, что писатель может как использовать известные имена, свойственные людям, так и придумывать их самостоятельно. Мы предложили детям вспомнить имена литературных героев, относящиеся к этим двум группам: *Аленушка, Иванушка, Машенька, Василиса*, а также *Карабас-Барабас, Золушка, Синьор Помидор, Айболит, Красная Шапочка, Чипполино* и др.

Далее была проведена следующая работа с антропонимами.

Учитель. Какие еще слова относятся к именам собственным? [дети назвали фамилии и отчества] Фамилии людей обычно связаны с историей наших предков и указывают на:

- род занятий [*Кузнецов, Ковалев, Гончаров, Рыбаков*];
- внешность [*Носов, Губарев, Глазков, Большеротов, Кривоногов, Безухов*];
- общественное положение [*Бояринцева, Холопов, Князев, Воеводин*];
- место жительства [*Москвин, Смоленский, Кишиневский, Рязанов*];
- национальность предков [*Греков, Поляков, Русин, Украинцев*];
- физические недостатки [*Хромов, Косоротов, Левша, Щукарь, Кривошеин, Кособоков*];
- имена предков [*Иванов, Петров, Сидоров, Степанов, Трофимов, Васильев, Леонов*];
- сходство с животными по внешности, по характеру или событие, связанное с тем или иным представителем фауны [*Медведев, Лисицын, Голубев*].

Учитель. Послушайте стихотворение С.Я. Маршака и ответьте на вопросы.

*Стыд и позор Пустякову Василию:*

*Он нацарапал на парте фамилию.*

*Чтобы ребята во веки веков*

*Знали, что в классе сидел Пустяков.*

– Подумайте, как могла возникнуть такая фамилия? А почему эта фамилия не является такой распространенной, как *Кузнецов, Гончаров, Ковальский*?

Учитель. Вспомните или придумайте фамилии, которые произошли:

- от названий имен людей;
- от названий профессий;
- от названий местности;
- от названий физических особенностей людей.

При повторении суффиксов существительных [урок 39] мы вновь обратились к именам собственным. Выполняя упр. № 12, школьники подбирали уменьшительно-ласкательные суффиксы к именам.

Учитель. Сегодня у нас именинник Саша. Давайте составим список его ласковых имен [*Александр – Саша, Саня, Сашенька, Шура, Шурочка, Алексаша* и др.]. Дома вспомните и напишите, как ласково называют вас родители.

Учитель. Мы привыкли называть друг друга коротким именем, а знаете ли вы полный вариант следующих имен: *Слава, Надя, Света, Люба, Сева, Вика, Ваня, Паша, Люда, Коля, Вова, Нина, Соня, Женя, Рома, Настя, Света*?

Учитель. Старинные русские имена сохранились в русских народных загадках, например:

*Я румяную Матрешку от подруг не оторву,*

*Подожду, пока Матрешка упадет сама в траву [яблоко].*

Почему яблоко сравнивается с матрешкой? Матрешка – это ласковое имя, а какое имя полное? Как называть взрослого человека? Ответить на вопросы вам поможет вторая загадка:

*Стоит в углу Матрена, здорова, ядрена, пасть открывает, что дают, глотает [печь].*

Культурно-исторический комментарий: Запишите эти два варианта одного и того же имени. Припишите к ним исходное имя, прослушав текст: «В Древнем Риме слово «Матрона» выражало величайшее уважение к женщине: его удостаивались только наиболее почтенные римские гражданки. У нас же возникшее из него имя Матрена стало одним из самых «простонародных» и приобрело в старой Руси переносное значение: «простушка».

На этом же уроке в процессе выполнения упражнения школьники учатся при помощи суффиксов образовывать отчества. После выполнения упражнения мы использовали занимательный материал об именах собственных.

Учитель. Отгадайте русские народные загадки. В них употребляются имена людей. Запишите старинные имена и образуйте от них фамилии.

*Узловат Кузьма, развязать нельзя [цепь].*

*Морщинистый Тит всю деревню веселит [гармонь].*

*У носатого Фоки постоянно руки в боки*

*Фока воду кипятит и, как зеркало, блестит [самовар].*

*Бьют Ермилку по затылку.*

*Он не плачет, только носик прячет [гвоздь]*

*Сидит Игнатка на грядках, весь в заплатках.*

*Кто его потрогает, тот и заплачет [лук].*

Используя материал учебника «Русский язык» для 3 класса, мы стремились обращаться к личным именам при любом упоминании имен собственных в упражнениях. Например, в тексте упр. № 7 [урок 5] есть имена *Мила* и *Тома*. В ходе выполнения упражнения мы дали задание

образовать от них полные имена. А при выполнении упр. № 13 [урок 10] мы предложили ученикам образовать короткое имя, а также ласковые имена от имен *Наталья, Татьяна, Илья, Ульяна, Ольга*, которые встречаются в тексте упражнения.

На уроке по изучению темы «Словосочетание» мы предложили учащимся поработать над скороговорками на этапе словарной работы. Были предложены скороговорки, включающие имена с удвоенными согласными: *Пилил Филипп полено из лип. На рынке Кирилл крынку и кружку купил.*

Учитель: Ребята, сегодняшний урок мы начнём с работы над скороговорками, которые записаны на доске. Поработаем сначала над звуком, затем над темпом и произнесём эти скороговорки быстро. Обратили вы внимание на то, что в скороговорках есть личные имена? Назовите их, в чём особенность правописания этих имён? А что эти имена обозначают? Могут они относиться к русским? [По словарю имён проверяется значение антропонимов *Филипп* и *Кирилл*].

Назовите ещё имена, в которых тоже пишется удвоенная согласная. Запись в тетрадях и на доске имён *Анна, Алла, Геннадий, Инна, Жанна*. Подчеркните удвоенные согласные, внимательно посмотрите на слова и запомните их правописание. Говорят, что слова хорошо запоминаются, если подключить необычную память, например, вспомнить известных поэтов, певцов, музыкантов, актёров, которые носят или носили это имя, давайте попробуем. Младшие школьники вспоминают известных людей [Анна Ахматова, Алла Пугачева, Геннадий Хазанов, Инна Чурикова, Жанна Бичевская, Филипп Киркоров, Кирилл Лавров].

Среди имён с удвоенными согласными есть довольно старые, которыми сейчас не называют детей, это имена *Илларион, Инполит, Иннокентий*, другие же имена распространены, часто встречаются, и поэтому знать их правописание должен каждый образованный человек.

В процессе констатирующего этапа эксперимента мы выяснили, что младшие школьники испытывают трудности при дифференциации слов,

которые могут быть и собственным, и нарицательным именем существительным. На одном из уроков мы напомнили младшим школьникам об этой особенности и привели интересные примеры.

Учитель. Назовите слова, которые могут быть и собственным и нарицательными именами существительными. Школьники называли клички животных [собака *Шарик*, бычок *Апрель*, бычок *Богатырь*, корова *Зорька*, кот *Пират* и др.].

Учитель: Придумайте и запишите словосочетания с этими словами, чтобы в одном случае это было имя нарицательное, а в другом – имя собственное [закрепление навыка написания большой буквы в именах собственных].

Учитель: В русском языке может происходить и обратный процесс, когда имена собственные могут превращаться в нарицательные, наполняясь при этом новым лексическим значением: *Дизель* [фамилия изобретателя] – *дизель* [двигатель внутреннего сгорания]; *Ньютон* [фамилия английского учёного] – *ньютон* [единица измерения силы, названная в честь учёного].

На дом дети получили задание привести свои примеры перехода имён собственных в нарицательные.

В процессе формирующего эксперимента формирование лингвокультурологической грамотности младших школьников проводилось нами не только на уроках, но в процессе внеурочной работы. Использовались такие формы внеурочной деятельности, как Уголок русского языка и классные час и беседы. Конспект классного часа представлен в Приложении 1.

Для развития интереса младших школьников к именам собственным в Уголке русского языка мы оформили сменяющуюся страничку. Один раз в неделю школьники подбирали интересную информацию о происхождении имен и фамилий. Почти ежемесячно в классе были именинники. Стало традицией, что к этому дню в Уголке русского языка появляется не просто поздравление, а красочно оформленная информация о значении

православного имени, о жизни святого, в честь которого дано имя. Сначала мы дарили эти поздравления именинникам, но потом дети предложили к окончанию начальной школы составить небольшую книжку из этих историй и подарить следующему поколению учеников. И весь следующий учебный год мы планируем работать над оформлением этой книжки.

Мы также договорились в этот день не называть именинника по фамилии, а использовать только имя, желательно уменьшительно-ласкательные его формы. Например, в классе есть два мальчика по имени Андрей. К их именинам мы поместили в Уголке русского языка поздравление, стихотворение А. Барто из цикла «Младший брат» и задание к нему: выпишите варианты одного и того же имени. Какие еще варианты этого имени вы можете предложить?

*Бой часов, и скрип дверей, и посуды звон*

*Слышит маленький Андрей по утрам сквозь сон.*

*большой, сидит Андрюша на ковре перед крыльцом.*

*У него в руках игрушка – погремушка с бубенцом.*

*Но сегодня в честь Андрея стало солнышко добрее:*

*Нынче мальчику полгода - вот и ясная погода!*

*На Андрейке – телогрейка, кофты, рукавицы,*

*шарф Андрейке принесли сестрицы.*

В ходе формирующего урока мы использовали разнообразные дидактические игры. Например, игра «Я работаю волшебником» не только пробуждает интерес к работе, но и формирует умение применять полученные знания в новых ситуациях. В ходе игры школьники получают задание превратить имена нарицательные в имена собственные: *Птица орел – [город Орел]; Цветок роза – [девочка Роза]; Воздушный шарик – [собака Шарик]*.

В ходе формирующего эксперимента младшим школьникам предлагались занимательные задания. Например:

Задание 1. Кто это? Что вы о нем знаете? Учитель предлагает записать фамилии известных людей и ответить на вопросы: Кто это? Как его зовут? Что он сделал? Какова его профессия? Что он создал?

*Пушкин, Андерсен, Барто, Перро, Серов, Васнецов, Толстой, Чайковский, Ломоносов.*

Чтобы не перегружать уроки русского языка излишней занимательностью, некоторые задания мы помещаем в Уголок русского языка. Из опыта использования дополнительных сведений по ономастике мы сделали вывод о том, что материал, помещенный в Уголке, должен обязательно «работать». Если поместили в Уголке стихотворение, нужно обратить на него внимание, а через некоторое время попросить ответить на поставленные вопросы. Например, мы поместили в Уголке стихотворение С.Я. Маршака и задание к нему: Прочитайте и попытайтесь объяснить происхождение фамилий, использованных С. Михалковым.

*В фамилиях различных лиц.*

*Порою нам знакомых,*

*Звучат названья рыб и птиц,*

*Зверей и насекомых:*

*Лисичкин, Раков, Индюков,*

*Селедкин, Мышкин, Телкин,*

*Мокрицын, Волков, Мотыльков,*

*Бобров и Перепелкин [С. Михалков].*

На уроке мы обратили внимание детей на задание, а на следующем уроке проверили его выполнение. Еще через урок мы уделили несколько минут обсуждению происхождения русских фамилий от названий животных.

В ходе уроков русского языка мы работали над личными именами, в которых заложен большой исторический и культурный смысл. Обучение родному языку должно быть неразрывно связано с усвоением культуры русского народа, а методическая система обучения языку должна последовательно реализовывать включение в лексикон младшего школьника

таких слов. Итогом этой работы было создание словаря ономастических терминов.

Проведенные занятия показали, что ономастическая лексика, в частности антропонимы, вызывают значительный интерес младших школьников. Включение ономастического материала в структуру уроков позволяет не только поддерживать заинтересованность и высокий эмоциональный настрой, но и поднимает на новую ступень их духовную культуру и обогащает знаниями обучающихся в области правописания, происхождения, классификации личных имен, вследствие чего способствует формированию лингвокультурной грамотности учащихся.

На контрольном этапе исследования мы преследовали цель – определить эффективность проведенного формирующего эксперимента, для чего было необходимо решить следующие задачи: 1] установить динамику в формировании лингвокультурной грамотности учащихся экспериментального класса; 2] сравнить полученные результаты исследования с констатирующим этапом, подвести итоги экспериментальной работы и сделать методические выводы.

При проведении контрольного среза нами использовались те же анкеты, что и на констатирующем этапе эксперименте. Анализ анкет по определению знаниевого компонента позволил нам установить следующее. Ученики экспериментального класса дали более полные и расширенные ответы. Дети усвоили, какие имена называются собственными, не путали их с именами нарицательными. По результатам анкетирования видно, что все практически все учащиеся экспериментального класса правильно определяют имена собственные [19 человек].

На вопрос анкеты о том, знают ли учащиеся происхождение своего имени и фамилии, большинство детей ответили положительно [15 человек], указав семантику своей фамилии и имени. 3 ученика назвали только значение имени, а 2-е учащихся не смогли ответить на этот вопрос.

Анализ ответов на вопрос «Какие ты знаешь самые распространённые на твой взгляд имена?» показал, что запас различных имён собственных в речи детей значительно увеличился. 18 учеников привели 8-10 имен. 2-е детей назвали по пять имен.

С заданием на дифференциацию имён собственных и нарицательных учащиеся вполне успешно. 13 детей не допустили ошибок, 5 школьников допустили по одной ошибке. Трое учеников допустили более одной ошибки.

Сформированность деятельностного компонента ономастической компетенции мы устанавливали с помощью следующих заданий.

Первое было направлено на определение сформированности навыков уместного употребления имён собственных в речи. 13 учеников успешно справились с данным заданием и составили связные распространённые тексты. 5 учеников не смогли включить в свой текст 1-2 словосочетания. 2-е детей составили не текст, а одно распространённое предложение.

Задание на образование отчеств и фамилий женщин от данных имён в практически не вызвало затруднений. 17 детей успешно справились с заданием, но были и такие, кому не удалось правильно образовать отчество от имени *Арсений* [2 человека] и фамилию от имени *Илья* [1 человек]. При этом двое детей допустили по четыре ошибки.

Задания на исправление ошибок в тексте вызвало у детей особый интерес. Однако не все ученики смогли с ним справиться успешно. Некоторые учащиеся не смогли увидеть ошибки, кроме того, допустили и другие ошибки [3 человека]. Не исправили от 1 до 3 ошибок 9 учеников. 8 школьников полностью правильно выполнили этот задание.

Пятое задание, где требовалось вставить пропущенные буквы, 8 человек выполнили без ошибок, 10 детей допустили от 1 до 3 ошибок, 2 учащихся допустили более трёх ошибок или не вставили некоторые буквы.

Анализ ответов учащихся на вопросы второй анкеты показал следующее. На первый вопрос о значении своего имени большинство

учащихся ответило правильно [14 человек]. 3 человека высказывали лишь предположения. Остальные 3 человек не ответили на этот вопрос.

На вопрос «Я горжусь своим именем, потому что...» учащиеся давали такие ответы: «имя красивое» [5 человек], «мне его выбирали родители/мама/бабушка/сестричка» [5 человек], «оно редкое» [1 человек], «мне нравится моё имя» [5 человек], «меня называли в честь бабушки/папы/актрисы» [3 человека] и ответили просто «да» или «горжусь», не поясняя почему, - 1 ученик.

На вопрос «Русскими именами являются...» многие дети ответили правильно [11 человек]. В частности были названы имена: *Людмила, Светлана, Владимир, Ярослав*. 6 учеников назвали имена, среди которых были как русские, так и нет. 3-ое учеников не смогли вспомнить русские имена.

Причины необходимости наименования людей и объектов мы выясняли в вопросе «Имена собственные нужны для того, чтобы...». Мы получили следующие ответы: «не путать людей», «обратиться к человеку», «у каждого человека, животного или города было своё название». 6 человек не смогли объяснить, для чего нужны имена собственные. Таким образом, в данном вопросе большинство детей под именами собственными подразумевали антропонимы.

Вопрос «Думаю, что изучение истории имён собственных...» у многих учащихся вызвал затруднение. В результате мы получили такие ответы: «поможет больше узнать», «будет интересным», «откроет много нового», «поможет узнать, как появилось моё имя», даст информацию, почему что-то получило именно такое название». В результате, знание истории имён собственных дети связывают, в основном, с получением новой информации.

Таким образом, результаты анкетирования и письменной работы показывают, что в экспериментальном классе на этапе контрольного эксперимента уровень сформированности лингвокультурной грамотности повысился, о чем свидетельствуют следующие результаты:

- знаниевый компонент: 35% учащихся показали высокий уровень, 60% учащихся – средний уровень, 15% - низкий;
- деятельностный компонент: 20% учащихся продемонстрировали высокий уровень, 55% детей – средний уровень, а 25% школьников – низкий уровень.

Сравнительные результаты сформированности уровня лингвокультурной грамотности младших школьников на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлены в Таблице 2.1.

Таблица 2.1.

Результаты сформированности знаниевого и деятельностного компонента лингвокультурной грамотности учащихся экспериментального класса на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Уровни сформированности лингвокультурной грамотности	Знаниевый компонент лингвокультурной грамотности		Деятельностный компонент лингвокультурной грамотности	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий уровень	15%	35 %	10%	20%
Средний уровень	50%	60 %	45%	55%
Низкий уровень	35 %	15 %	45%	25%

Результаты эксперимента показали, что учащиеся экспериментального класса овладели основными понятиями ономастики, осознали роль имён собственных в повседневной жизни. У детей пробудился интерес к собственному имени. Проанализировав результаты контрольного эксперимента, мы установили, что в результате проведенной работы уровень сформированности лингвокультурной грамотности повысился, причем заметно повысились показатели по уровню сформированности знаниевого компонента лингвокультурной грамотности. Однако проведенных уроков оказалось недостаточно для формирования желаемого уровня деятельностного компонента лингвокультурной грамотности.

## ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Проблема использования ономастической лексики на уроках русского языка нашла отражение в публикациях многих ученых-методистов и

учителей-практиков [Т.В. Шмелёва, Л.В. Козлова, Е.С. Лебедева, М.В. Вострикова и др.]. Анализ публикаций по теме исследования позволяет определить цели использования имён собственных в процессе языкового образования: формирование орфографической грамотности учащихся; реализация культуроведческого аспекта; формирование регионального компонента языкового образования; формирование социальной ориентации ребёнка, в процессе осознания им себя как личности; знакомство с этимологией имён собственных.

Результаты констатирующего этапа эксперимента свидетельствуют о том, что у большинства учащихся низкий уровень сформированности лингвокультурной грамотности. И поэтому нами была разработана программа формирующего эксперимента, в соответствии с которой были выделены основные направления работы по формированию лингвокультурной грамотности младших школьников: проведение ономастических пятиминуток; работу с именами собственными, представленными в учебнике «Русский язык», выполнение творческих заданий.

При отборе личных имен для уроков русского языка нами учитывались определенные критерии отбора, а именно - культуроведческий и коммуникативный. В процессе экспериментальной работы нами использовались следующие приемы, направленные формирование ономастической компетенции младших школьников: этимологический анализ антропонима, то есть установление происхождения имени собственного и его смысла; культурно-исторический комментарий личных имен. Работа по формированию лингвокультурной грамотности проводилась не только на уроках русского языка, но и в процессе внеурочной деятельности.

На контрольном этапе эксперимента с целью проверки эффективности проделанной работы было проведено анкетирование и письменная работа, аналогичные тем, что проводились на констатирующем этапе эксперимента.

Результаты контрольного этапа свидетельствуют о том, что младшие школьники усвоили основными понятиями ономастики, осознали роль имён собственных в повседневной жизни, поняли, что антропонимы непосредственно связано с историей народа. У детей пробудился интерес к собственному имени. Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента показало, что уровень сформированности лингвокультурной грамотности повысился. При этом более высокие результаты отмечаются по сформированности знаниевого компонента. Деятельностный компонент лингвокультурной грамотности сформирован хуже, однако и здесь отмечается положительная динамика.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Личные имена, называемые в русистике антропонимами, играют в языке особую роль. С выяснения имени начинается знакомство людей друг с другом. Личные имена чрезвычайно важны для общения и взаимопонимания

людей. Они составляют значительную часть лексики любого высоко развитого языка и заслуживают того, чтобы их изучали. Это изучение должно начинаться с первого класса, поскольку оно способствует формированию личности младшего школьника. Использование имён собственных на уроках русского языка не только значительно повышает интерес учащихся к уроку в целом, но и способствует их приобщению к общечеловеческой культуре, к истории своего народа. Работа с такой лексикой позволит формировать лингвокультурную грамотность младших школьников в процессе начального языкового образования.

Теоретической основой работы по формированию лингвокультурной грамотности является лингвокультурология, которая представляет собой комплексную [интегративную] научную дисциплину, возникшую на стыке лингвистики, культурологии, этнографии, психолингвистики. Лингвокультурология изучает взаимосвязь и взаимодействие языка и культуры, языка и этноса, языка и национальной ментальности.

В настоящее время важнейшей целью языкового образования признается формирование лингвокультурной компетенции ребенка, то есть знаний всей системы культурных ценностей, выраженных в языке. Один из главных компонентов лингвокультурной компетенции - лингвокультурная грамотность, которая предполагает знание и употребление личных имен в их полной форме и многочисленных уменьшительно-ласкательных вариантах. Кроме того, как отмечают исследователи, младший школьник должен получить и социолингвистическую информацию о распространенности, актуальности, происхождении собственных имен, их отношении к традиции бытования в русском речевом обиходе.

Поэтому личные имена, образующие одну из групп ономастической лексики, обладают значительным лингвокультурологическим потенциалом. Изучение личных имен на уроках русского языка в начальной школе обязательно потребует привлечения экстралингвистических и лингвокультурологических сведений [историко-этимологические сведения,

мифологические представления, связанных с онимами, и т.п.]. И поэтому в процессе формирования лингвокультурной грамотности обязательно требуется обращение к антропонимической лексике, которая является важнейшей частью лингвокультурологического словаря любого языка.

Проблема использования различных групп ономастической лексики на уроках русского языка нашла отражение в публикациях многих ученых-методистов и учителей-практиков [Т.В. Шмелёва, Л.В. Козлова, Е.С. Лебедева, М.В. Вострикова и др.]. Анализ передового педагогического опыта показал, имена собственное используются на уроках русского языка с различными целями: формирование орфографической грамотности учащихся; реализация культуроведческого аспекта; формирование регионального компонента языкового образования; формирование социальной ориентации ребёнка, в процессе осознания им себя как личности; знакомство с этимологией имён собственных.

Результаты констатирующего этапа эксперимента свидетельствуют о том, что у большинства учащихся низкий уровень лингвокультурной грамотности. И поэтому нами была разработана программа формирующего эксперимента, в соответствии с которой были выделены основные направления работы по формированию лингвокультурной грамотности младших школьников: проведение ономастических пятиминуток; работу с именами собственными, представленными в учебнике «Русский язык», выполнение творческих заданий.

При отборе личных имен для уроков русского языка мы опирались на определенные критерии отбора, а именно - культуроведческий и коммуникативный. В процессе экспериментальной работы нами использовались следующие приемы, направленные формирование ономастической компетенции младших школьников: этимологический анализ антропонима, то есть установление происхождения имени собственного и его смысла; культурно-исторический комментарий личных имен. Работа по формированию лингвокультурной грамотности проводилась

не только на уроках русского языка, но и в процессе внеурочной деятельности.

На контрольном этапе эксперимента с целью проверки эффективности проделанной работы было проведено анкетирование и письменная работа, аналогичные тем, что проводились на констатирующем этапе эксперимента. Результаты контрольного этапа свидетельствуют о том, что младшие школьники усвоили основными понятиями ономастики, осознали роль имён собственных в повседневной жизни, поняли, что антропонимы непосредственно связано с историей народа. У детей пробудился интерес к собственному имени. Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента показало, что уровень сформированности лингвокультурной грамотности повысился. При этом более высокие результаты отмечаются по сформированности знаниевого компонента. Деятельностный компонент лингвокультурной грамотности сформирован хуже, однако и здесь отмечается положительная динамика.

Результаты проведённого нами следования позволяют сделать заключение, что теоретические и опытно-экспериментальные задачи были решены, выдвинутая гипотеза о том, что формирование лингвокультурной грамотности младших школьников в процессе начального языкового образования будет проходить эффективно, если личные имена будут отбираться в соответствии с определенными критериями [культуроведческий и коммуникативный]; используются следующие приемы работы: этимологический анализ и культурно-исторический комментарий антропонимов; работа с личными именами проводится не только на уроках русского языка, но в процессе внеурочной деятельности.

Подводя итог, следует указать, что сформулированная нами цель исследования достигнута, экспериментально проверены методические условия формирования лингвокультурной грамотности младших школьников. В то же время проблему формирования лингвокультурной грамотности нельзя считать полностью решенной. Требуют дальнейшего

исследования многие стороны формирования лингвокультурной грамотности, поскольку в начальных классах изучению антропонимов отводится, на наш взгляд, чрезвычайно мало времени. А эта тема важна и интересна, так как традиционные грамматические, орфографические, пунктуационные и орфоэпические понятия усваиваются учениками естественно, в ходе решения познавательных, собирательских и исследовательских задач, которые ставит перед ними изучение имён собственных.

#### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Аникина М.Н. Лингвострановедческий анализ русских антропонимов [Личное имя, отчество, фамилия]: автореф. дис. ... канд. филол. наук / М.Н. Аникина. – М.: Ун-т дружбы народов, 1988. – 14 с.

2. Бардакова В.В. Специфика литературной ономастики детской художественной прозы / В.В. Бардакова // Автореф. дис. канд. филол. наук. – М., 2000. – 19 с.
3. Березович Е.Л. Русская топонимия в этнолингвистическом аспекте: автореф. дис. ... доктора филол. наук / Е.Л. Березович. – Екатеринбург: УГУ, 1998. – 25 с.
4. Бирилло Н.Ж. Общеизвестные онимы и национально-культурные ассоциации, вызываемые ими / Н.Ж. Бирилло // Язык. Общество. Культура: сборник научных трудов. – Вильнюс, 2007. – С. 65-69.
5. Бунеев Р.Н. Букварь: учебник по обучению грамоте и чтению / Р.Н. Бунеев и др. - М.: Баласс, 2009. 112 с.
6. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка / Ф.И. Буслаев. - М.: Просвещение, 2004. - 373 с.
7. Быстрова Е.А. Цели обучения русскому языку, или какую компетенцию мы формируем на уроках / Е.А. Быстрова // Русская словесность. – 2003. - №1. – С. 35-41.
8. Воробьев В.В. Лингвокультурология / В.В. Воробьев. - М.: РУДН, 2008. – 254 с.
9. Вороничев О.Е. Об устаревших фактах ономастики / О.Е. Вороничев // Русский язык в школе. – 2001. - № 1. – С. 70-74.
10. Вострикова М.В. Топонимика как элемент краеведческой работы / М.В. Вострикова // Начальная школа. – 2006. - № 6. – С. 38-44.
11. Гаврикова Э.О. Семантика имени собственного в языковом сознании ребенка / Э.О. Гаврикова // Современная филология: материалы междунар. заоч. науч. конф. - Уфа: Лето, 2011. — С. 145-148.
12. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1984. – 231 с.
13. Дейкина А.Д. Воспитание национального самосознания при обучении родному языку / А.Д. Дейкина // Русский язык в школе. – 1993. - №5. – С. 57-69.

14. Дмитриева Л.М. Топонимическая картина мира: отражение бытийных ценностей / Л.М. Дмитриева // Язык: Человек. Картина мира: материалы Всероссийской конференции. - Омск, 2000. – С. 37-41.
15. Донская Т.К. Слово о родном русском языке / Т.К. Донская. – СПб.: Сударыня, 2004. – 244 с.
16. Дручинина Г.А. Использование гидронимов Белгородской области в краеведческой работе на уроках русского языка в начальной школе / Г.А. Дручинина, Л.М. Курганская // Белгородская область вчера и сегодня [к 45-летию образования области]: материалы региональной научно-практической конференции. – В 2-х т. Т.1 – Белгород: Изд-во БелГУ, 1999. – С. 45-51.
17. Ефанова Л.П. Региональная ономастика как составляющая учебного процесса в школе и вузе / Л.П. Ефанова // Проблемы изучения живого русского слова на рубеже тысячелетий: материалы III Всероссийской научно-практической конференции. Ч. III. - Воронеж: ВГПУ, 2005. - С. 299-305.
18. Жиленкова И.И. Региональная топонимика [ойконимия Белгородской области]: учебное пособие к спецкурсу / И.И. Жиленкова. - Белгород: Изд-во БелГУ, 2001. – 134 с.
19. Иванов В.В. Исторический комментарий к занятиям по русскому языку в средней школе: пособие для учителей / В.В. Иванов, З.А. Потиха. - М.: Просвещение, 1987. 112 с.
20. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. - М.: Просвещение, 2008. – 231 с.
21. Карпова В.Е. Лингвокультурная грамотность: личные имена / В.Е. Карпова // Реализация ФГОС НОО: опыт и перспективы: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. – Калуга: КГУ, 2. – С.54-58.

22. Карпова Е.В. Лингвокультурная грамотность: личные имена / Е.В. Карпова // Реализация ФГОС НОО: опыт и перспективы: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2014. - С. 54-58.
23. Картавенко В.С. Топонимия и культура речи / В.С. Картавенко // Русская словесность. – 2009. - № 2. – С. 63-67.
24. Климкова Г.Л. Изучение топонимии родного края как средство формирования культуроведческой компетенции учащихся на уроках русского языка / Г.Л. Климкова // Этнолингвистика и современное образование: межвузовский сборник научных статей. - СПб.: Сударыня, 2009. - С. 205-207.
25. Ковалев Г.Ф. Ономастическое исследование и изучение родного края / Г.Ф. Ковалев // Воронежское лингвокраеведение. межвузовский сборник научных трудов. Выпуск 1. - Воронеж: ВГУ, 2005. – С. 3- 21.
26. Козлова Л.В. Антропонимы в начальном обучении / Л.В. Козлова // Начальная школа. – 2008. - №5. - С. 50 -55.
27. Козлова Л.В. Ономастическая лексика в школьном изучении / Л.В. Козлова // Русское слово в контексте культуры: материалы конференции, посвященной 190-летию Ф.И. Буслаева. – Орел: ООО «Издательский дом «Орлик» и К», 2008. – С. 155-158.
28. Кохичко А.Н. Педагогическая концепция осознания младшими школьниками российских национальных ценностей средствами русского языка: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.Н. Кохичко. - Челябинск, 2011. – 46 с.
29. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология / В.В. Красных. – М.: Гнозис, 2002. – 211 с.
30. Кулюпина Г.А. Микропонимы как отражение народной памяти / Г.А. Кулюпина // Творческое наследие Н.Н. Стрехова и современная социально-гуманитарная мысль: сб. материалов Всероссийской научной конференции. - Белгород: БелГУ, 2003. - С. 225-228.

31. Кусова М.Л. Формирование у младших школьников положительного отношения к базовым национальным ценностям через восприятие языка как явления национальной культуры / М.Л. Кусова, И.А. Чиликова // Начальная школа плюс До и После. – 2014. - № 6. - С. 30-33.
32. Лебедева Е.С. Уроки ономастики: научный поиск и творчество учащихся / Е.С. Лебедева // Русский язык в школе. - 2000. - № 2. - С. 48-49.
33. Ляпина Л.Н. К вопросу о реализации культуроведческого аспекта в процессе изучения русского языка в школе / Л.Н. Ляпина // Современные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка в вузе и школе: сборник научных трудов. - Выпуск 7. - Воронеж: Научная книга, 2009. - С. 239-244.
34. Майорова Т.В. Ономастика в лингвокраеведческой работе / Т.В. Майорова // Русский язык в школе. - 2000. - №4. - С.43-45.
35. Мишати́на Н.Л. Лингвокультурологический подход к развитию речи: автореф. дис. ...канд. пед. наук / Н.Л. Мишати́на. – М., 2000. – 24 с.
36. Моркокин В.А. Русские агнонимы [слова, которые мы не знаем] / В.В. Морковкин, А.В. Морковкина. – М., 1997. – 145 с.
37. Никонов В.А. Имя и общество / В.А. Никонов. - М.: Просвещение, 1974. – 121 с.
38. Новикова Л.И. Построение модели процесса обучения русскому языку и разработки концепции обучения школьников в культуроведческом аспекте / Л.И. Новикова. – Наука и школа. – 2005. - № 2. – С. 42-44.
39. Новикова Т.Ф. Слова с национально-культурным компонентом значения на уроке русского языка / Т.Ф. Новикова // Современные проблемы глоттодидактики. – Pzeszow, 2009. – С. 117-122.
40. Овчинникова И.Г. Лексикон младшего школьника [характеристика лексического компонента языковой компетенции] / И.Г. Овчинникова, Н.И. Берсенева, Л.А. Дубровская, Е.Б. Пенягина. – Пермь, 2000. - 280 с.
41. Орлова Е.О. Формирование топонимической грамотности как проявление культурно-социального аспекта языкового образования

- младшего школьника / Е.О. Орлова // Начальное языковое образование в современном обществе: сборник научных статей по итогам Международной научно-практической конференции. – СПб.: САГА, 2008. – С. 226-233.
42. Осипова И.В. Проблема реализации культуроведческого подхода в школьном курсе русского языка / И.В. Осипова // Языковое образование в современном обществе - 2010: сборник научных статей по итогам международной научно-практической конференции. – СПб.: САГА, 2010. - С. 191-196.
43. Пашкова Е.И. Лексика с национально-культурным компонентом значения на уроках русского языка / Е.И. Пашкова. – Русский язык в школе. – 2009. - № 2. - С. 64-67.
44. Сабитова З.К. Лингвокультурология: учебник / З.К. Сабитова. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. – 528 с.
45. Смолицкая Г.П. Культурно-исторический аспект ономастического словаря / Г.П. Смолицкая // Историко-культурный аспект лексикографического описания русского языка: сборник научных статей. – М.: Академия, 1995. – С. 102-113.
46. Смолицкая Г.П. Об одном этническом аспекте топонимии / Г.П. Смолицкая // Этническая топонимика: сборник научных статей. – М.: Наука, 1987. – С. 23-28.
47. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного / А.В. Суперанская. - М.: Академия, 2013. – 185 с.
48. Супрун В.И. Ономастическая компетенция как параметр языковой личности / В.И. Супрун // Проблемы формирования языковой личности учителя-русиста. - Волгоград: Перемена, 1993. - С. 58 -59.
49. Сулова А.В. О русских именах / А.В. Сулова, А.В. Суперанская. - Л.: Лениздат, 1991. – 216 с.
50. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: МГУ, 2004. – 265 с.

51. Токарева И.Ю. Формирование культуроведческой компетенции учащихся при изучении имени собственного / И.Ю. Токарева // Русская словесность. – 2010. - № 6.
52. Флоренский П. Имена / П. Флоренский.- М.: АСТ. Фолио, 2006. – 211 с.
53. Халупо О.И. Языковая культура и лингвокультурная компетенция / О.И. Халупо // Вестник Челябинского государственного университета. – 2011. - №3. - с.152-155.
54. Холодырева О.Н. Культуроведческие аспекты языкового образования / О.Н. Холодырева // Языковое образование в современном обществе - 2010: сборник научных статей по итогам международной научно-практической конференции. – СПб.: САГА, 2010. – С. 196-203.
55. Чиликова И.А. Формирование у младших школьников интереса к словам с национально-культурным компонентом значения / И.А. Чиликова / Начальная школа плюс До и После. – 2013. - № 1. – С. 1-4.
56. Чтение и литература. 1 кл.: учебник: В 2ч. 4.1 / Авт.-сост. О.В. Джежелей. - М.: Дрофа. 2003. – 121 с.
57. Шкатова Л.А. Словарь лингвокультурной грамотности как компонент контрольно-измерительных материалов / Л.А. Шкатова / Проблемы истории, филологии и культуры – 2009. - № 2 [24]. – М., 2009. – С. 738-741.
58. Шмелёва Т.В. Детская ономастика / Т.В. Шмелёва // Начальная школа. – 2007. - № 5. - С. 90-95.
59. Штрекер Н.Ю. Формирование представления о родном языке как национально-культурном феномене в свете требований ФГОС НОО / Штрекер Н.Ю., Осипова Н.А. // Реализация ФГОС НОО: опыт и перспективы: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2014. - С. 22-26.

60. Яковлев Т.В. Этнокультуроведческий подход в обучении родному языку в начальной школе / Т.В. Яковлева, В.В. Демичева // Начальная школа. – 2006. - № 11. - С. 65-70.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### ПРИЛОЖЕНИЕ 1

#### **Классный час «Тайны имен»**

**Цели:** формировать интерес к истории происхождения своего имени; вызвать эмоциональное стремление к поисковой, исследовательской работе по истории происхождения своего имени, имен друзей, родителей, близких.

**Оборудование:** Таблички с названиями залов; рисунки сказочных героев; карточки с именами и текстами.

#### **Ход мероприятия**

I. Организационный момент

II. Сообщение темы классного часа.

Учитель. Сегодня мы отправимся в путешествие по Стране Больших букв. вспомните, когда вы впервые познакомились с большой буквой и что о ней узнали? Дети отвечают.

– Тема классного часа: «Тайна имени». Наше путешествие будет проходить в историческом музее, название которого зашифровано в буквах и значках, записанных на доске. Расшифруйте название музея. На доске:

Как вас зовут?

III. Прочитайте название зала, в который мы попадем в первую очередь. На доске:

– Почему нас так зовут?

– Подумайте и ответьте: кто может вам задать такой вопрос? Сейчас я прочитаю отрывки из сказок, а вы назовите имена упоминаемых в них персонажей.

По ходу правильных ответов учитель прикрепляет на доску рисунки с изображениями сказочных персонажей.

1. В чашечке тюльпана на зеленом листике сидела девочка. Она была маленькая-маленькая, всего в один дюйм. Ее так и прозвали... [Дюймовочка.]

2. Девочка, беленькая, как снежок, и кругленькая, как шарик, говорит старикам: «Я из вешнего снегу скатана, вешним солнышком пригрета и нарумянена. Зовут меня...» [Снегурочка.]

3. Как зовут доброго доктора, который лечил зверей, птиц и насекомых в сказке К.И. Чуковского? [Айболит.]

4. Как зовут малышей-коротышек из сказки Н. Носова «Приключения Незнайки и его друзей?» [Незнайка, Тюбик, Знайка, Пулька...]

– Как мы запишем имена героев сказки?

Д. С заглавной буквы.

Дети записывают имена в тетрадях.

У. Почему их так зовут? Ответы детей.

– Посмотрите, какие выразительные имена авторы сказок дали своим персонажам – не нужно долго разгадывать, что они означают. Снегурочке дали такое имя, потому что она сделана из снега; Дюймовочке – за ее маленький рост [дюйм равен 2,5 см]; Знайке – за его любознательность; Айболиту – за то, что он лечит тех, у кого что-то болит. А теперь отправимся в другой зал.

На доске:

ТАК БЫЛО

– Какие же имена были раньше? Дети отвечают.

– Древние русские имена разнообразны. Часто они содержали в себе характеристики людей. Имя давалось человеку как примета, по которой его можно было выделить из состава семьи или родственников. Так, когда-то человеку давалось числовое имя: родился первый ребенок в семье, его называли Перва или Первой, второй – Второй, Вторак, третий – Третьяк. Давалось имя и по внешнему виду: Черныш, Чернавка – по цвету волос или

кожи; Мал – за малый рост. Имя могло отражать черту характера и поведения человека: Добр, Храбр, Смеяна, Умник; время его рождения в году: Зим, Вешняк, Мороз; профессию: Шуба, Ложка, Пушка. Давались имена, связанные с животным и растительным миром: Волк, Кот, Трава. Был и другой период в истории русских имен, когда их выбирали по церковным календарям. В этом случае имя давалось в соответствии с именем святого, которое приходилось на день рождения или крещения ребенка по календарю.

На доске:

*Коль ты родился в день Ефима,  
То назван именем таким.*

Но вот уже более 100 лет родители свободно выбирают своим детям имена независимо от календаря. Теперь переходим в другой зал. На доске:

**ТЫ И ТВОЁ ИМЯ**

*Между живущих людей безымянным никто не бывает вовсе: в минуту рождения каждый – и низкий, и знатный – имя свое от родителей в сладостный дар получает... [Гомер]*

– У каждого из вас есть имя. Запишите его в тетради. Как вы напишете имя, с какой буквы? Почему?

Дети отвечают. Имена оказались записаны по-разному: у некоторых – полное, у некоторых – сокращенное. Это стало поводом для беседы.

– Какое имя ты записал? Д. Саша.

У. Кто так тебя зовет?

Д. Мама, папа, друзья.

У. Это полное имя или сокращенное?

Д. Сокращенное.

У. Когда ты будешь взрослым, как тебя будут называть?

Д. Александр.

У. Ребята, почти каждый из вас записал свое сокращенное имя. А теперь произнесите и запишите свое полное имя. Дети выполняют задание.

– Однако не все имена могут иметь сокращенную или полную форму. Например, имя Нина употребляется только в одной форме, полной, хотя на первый взгляд она кажется короткой. У нас в классе у некоторых ребят тоже есть такие имена, например, Андрей, Руслан.

Предлагаю вам игру «Не ошибись». Я называю полное имя – вы произносите его сокращенное звучание, и наоборот: Оля – Ольга

*Николай – Коля*

*Юра – Юрий*

*Виктор-Витя*

*Валя – Валентина*

*Татьяна – Таня*

*Вова – Владимир*

*Светлана – Света*

*Лена – Елена*

– А теперь скажите, как вас ласково называют бабушки и мамы? А как ласково вы называете братика или сестричку?

Дети отвечают.

– Прослушайте стихотворение Корнея Ивановича Чуковского и скажите: сколько всего в нем упомянуто девочек?

Дети, отвечая, приходят к выводу о том, что речь в стихотворении шла о четырех девочках. Учитель раздает детям карточки с прочитанным текстом.

– Прочитайте ласковые формы других имен по примеру названных в стихотворении Чуковского:

1] Наталья, Наточка, Наташенька, Наталенька, Натуленька, Натусенька. Касенька.

2] Екатерина, Катенька, Катюша, Катерина,

3] Любовь, Любонька, Любаня, Любаша, Любушка, Любочка.

4] Марьюшка, Марусенька, Машенька и Манечка

– Что сделало имя ласковым? Д. Суффикс.

У. Назовите суффиксы, встретившиеся в именах этого текста. Что общего в словах каждой строчки? Д. Корень.

У. Что такое корень? Назовите корень в именах девочек из стихотворения. Дети отвечают и выделяют корни и знакомые суффиксы в тексте.

– Запишите в тетрадях два имени своих друзей, родственников, а рядом – ласкательные формы этих имен. Как вы их запишете? В именах выделите суффикс и корень.

Дети выполняют задание.

– Ласковая форма имени выражает доброжелательное отношение говорящего. Однако нередко можно услышать в нашей речи неполные или ласкательные имена, а лишь пренебрежительную их форму: Васька, Ванька, Вовка, Танька. Использование таких форм имен обижает людей, унижает их достоинство. Мне бы не хотелось слышать у нас в классе подобное обращение друг к другу.

Прочитайте название следующего зала. На доске: ЧТО ЗНАЧИТ ТВОЁ ИМЯ?

– Задумывались ли вы над тем, что значит ваше имя? Многие имена пришли к нам из других языков. Посмотрите: у каждого из вас на парте в конверте лежит карточка, на которой не только записано ваше имя, но и указано, откуда оно пришло в наш язык и что обозначает. Прочитайте каждый о своем имени.

Дети по очереди читают тексты.

Индивидуальные карточки

Александр [греч.]: алексо – защищать, андрос – муж: мужественный борец, защитник людей.

Андрей [греч.]: андрейос – мужественный, храбрый.

Артем [греч.]: артемиус – посвященный Артемиде [богине луны, охоты], артемис – здоровый, невредимый.

Валентин [лат.]: валентис – сильный, крепкий, здоровый.

Дмитрий [греч.] – посвященный Деметре [богине земледелия и плодородия].

Екатерина [греч.] – чистая.

Наталья [древнерус.] – родная.

Сергей [лат.] – высокий, крепкий, здоровый.

У. Запишите в тетрадях свое имя, а рядом – его сокращенные и ласкательные формы. Дети выполняют задание.

– Когда-нибудь вы все станете родителями, и вам придется выбрать имя для своего ребенка. К этому надо отнестись осторожно и обдуманно, чтобы не получилось, как в стихотворении Самуила Яковлевича Маршака «В защиту детей».

Стихотворение читает заранее подготовленный ученик.

*Если только ты умен,  
Не давай ребятам  
Столь затейливых имен.  
Как Протон и Атом.  
Удружить хотела мать  
Дочке белокурой.  
Бот и вздумала назвать  
Дочку Диктатурой.  
Хоть семья ее звала  
Сокращенно Дита,  
На родителей была  
Девушка сердита.  
Для другой искал отец  
Имя похитрее,  
И назвал он наконец  
Дочь свою Идея.  
Звали мама и сестра  
Девочку Идешкой,  
А ребята со двора  
Стали звать Индейкой.  
А один оригинал.  
Начинен газетой,  
Сына Спутником назвал.  
Дочь назвал Ракетой.  
Пусть поймут отец и мать.  
Что с прозванием этим  
Век придется вековать  
Неразлучно детям.*

– Прочитайте название следующего зала. На доске: ТЁЗКИ

– Вы знакомы с этим словом? Что оно обозначает?

Д. Тезки – люди, у которых одинаковые имена.

У. Послушайте стихотворение Зои Александровой «Восемь Тань». Стихотворение читает заранее подготовленный ученик.

*В первом классе восемь Тань –*

*Это прямо наказание!  
 Ведь у них, куда ни глянь.  
 Всюду Таня, Таня, Таня!  
 Если скажут: «Таня, встань!» -  
 Встанут сразу восемь Тань.  
 А ведь можно очень просто  
 Разобраться в новичках...*

– Как вы думаете, каким образом можно разобраться в этом? Д. По фамилии.

У. О фамилиях мы поговорим на другом уроке. А сейчас назовите в нашем классе тезок. Дети отвечают.

V. Итог классного часа.

У. Для чего же нужно имя? Выслушиваются ответы детей.

– Человек проносит имя через всю свою жизнь. Его можно лишить всех благ, богатств, званий, прав, но нельзя лишить имени. Доброго, ласкового, уважаемого человека всегда называют по имени. Людей, создавших себе доброе имя, издавна называют знатными, славными, знаменитыми. Именами [фамилиями] уважаемых, знаменитых, заслуженных людей названы города, улицы, парки.

Что же такое имя? Давайте запишем определение в тетрадях. Дети списывают с доски. На доске:

Имя – отличительное название, обозначение человека, которое дается ему при рождении.

– Что интересного вы узнали об именах? Чем вам запомнился урок? Объясните пословицы: «С именем – Иван, без имени – болван». «Без имени ребенок – чертенок». Что значит выражение «гордиться своим именем»?

Дети отвечают на вопросы.

– В заключение нашего урока я хочу прочитать небольшое стихотворение «Есть четыре начальных слова...».

*Есть четыре начальных слова и каждый народ  
 Их вручает ребенку навечно беречь и любить:  
 Слово ЖИЗНЬ – потому что и он, будет время, умрет,  
 Слово СМЕРТЬ – потому что обязан он правильно жить.  
 Слово РОДИНА – потому что ее продавать на базаре нельзя,  
 И еще ему ИМЯ с рождением мама дает -  
 Пусть его беспорочно по жизни несет...  
 Вот наследство, которое всем нам дается, друзья,  
 И отчета от нас будет требовать вечно народ.*