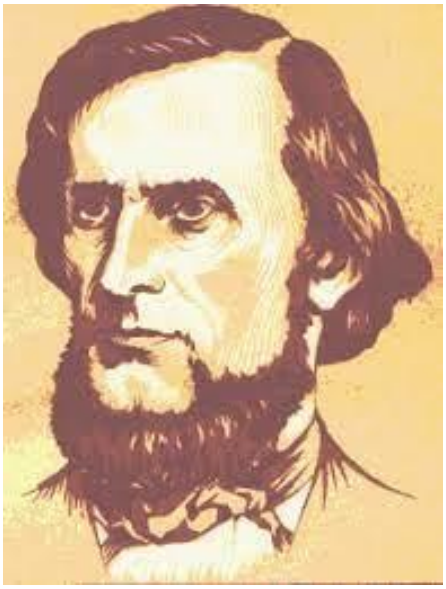
ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ГОРОДА МОСКВЫ
Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы

«Московский городской педагогический университет»

Институт педагогики и психологии образования
Департамент методики обучения

НАЧАЛЬНОЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ СТАНДАРТОВ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

в год 200-летия со дня рождения К.Д. Ушинского



в рамках университетской научной сессии
«ДНИ НАУКИ МГПУ – 2023»

Материалы
Международной научно-практической конференции
преподавателей, аспирантов и студентов
2 марта 2023 г.

Москва 2023

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ГОРОДА МОСКВЫ
Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»

Институт педагогики и психологии образования
Департамент методики обучения

НАЧАЛЬНОЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ СТАНДАРТОВ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

в год 200-летия со дня рождения К.Д. Ушинского

в рамках университетской научной сессии
«ДНИ НАУКИ МГПУ – 2023»

Материалы
Международной научно-практической конференции
преподавателей, аспирантов и студентов
2 марта 2023 г.

Москва 2023

УДК 371.3+808.2
ББК 74.202я43+74.268.141я43
Н 36

Рекомендовано к печати
Ученым советом института педагогики и психологии образования
ГАОУ ВО МГПУ

Составитель и ответственный редактор:
кандидат педагогических наук, доцент, доцент института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
Т.И. Зиновьева

Рецензент:
доктор педагогических наук, профессор, профессор института филологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
А.Д. Дейкина

Начальное филологическое образование и подготовка учителя в условиях внедрения стандартов третьего поколения. Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов (2 марта 2023 года) / Сост. и отв. ред.: Т.И. Зиновьева. – М.: Известия ИППО, 2023. – 400 с.

Сборник подготовлен на основе материалов Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов, прошедшей 2 марта 2023 года в Институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, в год 200-летия со дня рождения К.Д. Ушинского.

В центре внимания современных исследователей оказываются методические решения в области обучения русскому языку, литературному чтению на уроках и во внеурочной деятельности, а также вопросы формирования функциональной грамотности, коммуникативно-речевого развития обучающихся в рамках дисциплин разных предметных областей. Особое внимание уделяется профессиональной подготовке учителя начальных классов к осуществлению процесса начального филологического образования школьников в условиях внедрения ФГОС НОО третьего поколения.

Представленные материалы могут быть использованы в научной работе, в практике начального образования и подготовки учителя.

Печатается в авторской редакции. Оргкомитет конференции за содержание статей ответственности не несет.

ISBN 978-5-9908442-6-1

© Коллектив авторов, 2023
© ИППО ГАОУ ВО МГПУ, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Дейкина А.Д. Лингвопедагогика К.Д. Ушинского и её аксиологическая сущность ……....	9
Демидова Н.И., Богданова Е.С. О фундаментальной подготовке будущих учителей начальных классов к преподаванию русского языка …….	14
Васильева Л.И. Реализация коммуникативного подхода в обучении будущих бакалавров начального образования на примере дисциплины «Введение в языкознание» в Приднестровье ……..	19
Коханова В.А. Система практической подготовки будущих учителей-словесников в педагогическом вузе ……..	26
Десяева Н.Д., Николаева Н.Д. Критерии отбора дидактического материала по русскому языку в условиях действия ФГОС НОО третьего поколения…….	30
Свириденко О.И. Методические средства формирования коммуникативного компонента культуры белорусской речи учащегося-билингва……	33
Тиринова О.И. Формирование универсальных учебных действий младших школьников в период обучения грамоте…….	37
Лихачев С.В. Приемы формирования самостоятельности обучающихся при изучении русского языка ……	41
Зиновьева Т.И. Обновление подготовки педагогических кадров в контексте идей актуальных нормативно-правовых документов ……..	45
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ К.Д. УШИНСКОГО КАК ИСТОЧНИК ЭВОЛЮЦИИ НАЧАЛЬНОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Криворотова Э.В. К.Д. Ушинский о целях обучения детей Отечественному языку и проблема формирования лингвистического мышления учащихся……	50
Бегунова Е.Г. Развитие идеи К.Д. Ушинского о приучении детей к слушанию в современной методической науке …….....	55
Искужиева Ж.С. Реализация идей К.Д. Ушинского в процессе работы над эстетическим значением слова в начальной школе……..……..	59
Лаврентьева А.И., Кременецкая В.С. Эволюция идей К.Д. Ушинского о развитии «дара слова» в совершенствовании речевой деятельности детей ….	62
Пиче-оол Т.С. Из истории формирования учащихся-читателей в русской начальной школе ……	66
Рашидов А.К. К.Д. Ушинский и его концепция воспитания личности на занятиях по литературе со студентами-инофонами ……..…….	70

Титова И.О. Влияние идей К.Д. Ушинского на развитие методики обучения сознательному чтению ……	73
Филина Е.В. Методика развития речи детей по К.Д. Ушинскому как основа обучения интерпретации текстов в современном мире ……	77
Шумкина О.Н. Деловые статейки К.Д. Ушинского и некоторые вопросы о жанре текстов для чтения ……..	82
КОНЦЕПЦИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ НА ПЕРИОД ДО 2030 ГОДА: ВЫЗОВЫ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ	
Афанасьева Ж.В., Дмитриева А.М. Диагностика готовности современного учителя к работе по формированию специально-речевых коммуникативных умений младших школьников ……..	86
Вахницкая М.Г. Профессионально-коммуникативная ситуация как средство речевой подготовки педагога ……	90
Маликова М.Г. Лингвориторический аспект готовности педагога к обучению младших школьников этикетному диалогу……	94
Медведева Н.В. Когнитивно-коммуникативный подход как стратегия развития коммуникативно-речевого потенциала билингвальной личности будущего учителя русского языка ……...	99
Подолян Л.Х. Использование технологии «синквейн» в речевом развитии студентов на занятиях родной литературы……	102
Шатунова Л.В. Актуализация филологической подготовки будущего учителя начальных классов как языковой личности …….	107
ТРАДИЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ШКОЛ, ИХ ОТРАЖЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ КУРСЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ	
Сильченкова Л.С. Методические традиции К.Д. Ушинского и современная практика филологического образования младших школьников.	111
Арутюнян Э.Г. Формирование у младших школьников концепта «семья» в букварях периода СССР……..	115
Ахметжанова Л.В. Методы и приемы формирования читательской грамотности младших школьников……..	118
Аюпов Т.Р. Формирование у студентов-филологов в Узбекистане интереса к современной русской литературе……..	123
Багаутдинова К.Р. Театрализация как способ формирования креативного мышления младших школьников на уроках литературного чтения……..	126
Бахриева Д.С. Прием словесного рисования при изучении лирики С.А. Есенина в начальной школе……..	130
Боровская Е.Р. Потенциал репродукций картин в воспитании гармонично развитой личности обучающихся (на примере картин И.И. Грабаря)……..	134

Зыкина С.А. Освоение младшими школьниками семейных ценностей при чтении литературных произведений	138
Игнатовская А.В., Жениленко Н.В., Яценко М.В. Работа над навыком чтения младших школьников……	141
Кулешова А.Д., Формирование читательской грамотности у младших школьников на уроке литературного чтения……	145
Лозовская П.В. Ресурс УМК для начальной школы в аспекте проблемы формирования словаря прилагательных в процессе работы над сказкой…….	149
Мальченко А.О. Концепт «родная земля» на уроках литературного чтения……	152
Петрухина Е.А. Методы развития текстовых умений младших школьников на уроках литературного чтения……..	156
Семенюк Н.М. Театрализованные игры во внеурочной деятельности младших школьников…….	159
Стельмахова Л.А. Значимость этического анализа русских сказок для развития коммуникативных способностей младших школьников……..	163
РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ФГОС НОО ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА	
Кулаева Г.М., Жулева М.И. Использование аутентичного материала в работе по коммуникативно-речевому развитию школьников…….	168
Агафонова В.В. Лингвистические игры как средство развития у младших школьников интереса к уроку русского языка…….....	171
Бадулина О.И. Преемственность в речевом развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста……..	175
Веселова К.Д., Ищенко М.С. Формирование у младших школьников навыков речевого этикета на основе игровых технологий ……	179
Доброрадных А.С. Работа над грамматико-стилистическими ошибками школьников при изучении причастий……..	182
Журавлева В.В. Формирование аргументативной речи младших школьников как педагогическая проблема…….....	185
Зуб Г.С. Обогащение словаря младшего школьника именами прилагательными…….....	189
Ивлева И.В. Текст об искусстве как дидактический материал при изучении русского языка в начальной школе…….	194
Курлыгина О.Е. Работа с текстом при изучении грамматики на уроках русского языка……	198
Мамаева А.К. Использование игровой технологии в процессе изучения синтаксиса в начальной школе…….……	201
Манухина А.О. Дидактическая игра как средство организации познавательной деятельности младшего школьника при изучении имени существительного……..……..	205
Мягкова Н.А. Обогащение лексического запаса младших школьников при изучении имени прилагательного…….	208
Перебейнос Е.Е. Лексическая работа на основе фольклорных текстов на уроках русского языка в начальной школе…….	212

Ревнивых А.С. Формирование грамотной речи младшего школьника на уроках русского языка……	216
Рыхсибаева А.Э. О некоторых методических подходах к изучению фразеологии в начальной школе……	220
Сидорова А.В., Юдина М.Ю. Совершенствование грамматической правильности речи младших школьников с помощью интерактивного тренажера.....…….	224
Соловьева Д.В. Развитие диалогических умений младших школьников в условиях внедрения стандартов третьего поколения……	228
Трегубова Л.С. Реализация основных положений ФГОС третьего поколения в процессе начального языкового образования……	223
Уварова Н.Е. Вопросы формирования орфоэпической грамотности школьников как компонента произносительной культуры …….....	237
Харченко О.О. Предупреждаем стереотипность языкового мышления младших школьников……....	241
КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ	
Ассуирова Л.В. Дидактические возможности текстов культуры……	246
Ажогина Н.А. Развитие вторичной языковой личности обучающихся в условиях реализации ФГОС НОО третьего поколения.....	249
Акобян Э.С. Применение игровых технологий при изучении синонимов в поликультурной школе…….....	252
Аркадьева О.В. Формирование жанровых умений младших школьников на основе метапредметного подхода.....	256
Вольнова А.М. Обучение типам текста учащихся поликультурной начальной школы на основе диагностики……..	260
Големинова Т.А. К вопросу о программе обучения младших школьников речевому этикету и основам гражданской идентичности……...	265
Громова Л.А. Коммуникативно-речевое развитие учащихся в современном поликультурном пространстве.....	268
Кафарова Н.Н. Обучение студентов-инофонов сопоставительной характеристике сложного синтаксического целого в русском и узбекском языках……..	271
Кулешова О.Д. Педагогическая модель социально-коммуникативного развития младшего школьника в поликультурной образовательной среде…..	275
Минкина А.В. Языковая личность ребёнка-инофона в поликультурном классе ……..	278
Попова Е.И. Освоение студентами-инофонами переносного употребления видовременных форм русского глагола средствами анализа текста…….	281
Селеменева Е.М. Воспитание поликультурной личности учащихся в процессе изучения русского языка…….	285
Терешкина К.Д. Применение мультимедийного сторителлинга для формирования коммуникативных умений младших школьников.....	289

Трегубова Л.С., Авдеева О.П. Формирование орфографического навыка учащихся-инофонов на основе игровой технологии……	293
Хейфец Е.Е. Методика «красная нить» для обучения школьников сочинению-рассуждению на основе топоса «определение»…….	298
ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИН РАЗНЫХ ПРЕДМЕТНЫХ ОБЛАСТЕЙ	
Агапова Г.Х. Научно-познавательные тексты краеведческой направленности как средство овладения младшими школьниками коммуникативными умениями……...	303
Добычина И.С., Смирнова М.С. Коммуникативно-речевое развитие младших школьников при изучении предмета «Окружающий мир»……	307
Кинчак А.Д. Актуальные подходы к обучению младших школьников элементам геометрии …….	310
Коваленко Е.С. Механические головоломки в развитии пространственного мышления……	313
Комаров В.Н. Агрессивное поведение у детей: причины и методы решения…….	318
Наумова Е.А. Формирование функциональной грамотности в начальной школе на основе ФГОС третьего поколения…….	321
Петрова Д.Ю. Понятие «информационная грамотность» в современной науке……	324
Протасова А.Д. Вопросы формирования лексикографических умений школьников в методической литературе……	327
Саркисян М.А., Муртазина Н.А. Интерактивные игры в обучении нумерации чисел……..	331
Сидорова И.С. К вопросу о формировании финансовых умений у младших школьников……..	335
Смирнова М.С. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся на уроках по предмету «Окружающий мир»……...	339
Ткачёва К.А. Формирование функциональной (читательской) грамотности обучающихся начальной и основной школы в рамках требований ФГОС третьего поколения…….	342
ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ	
Апарина, Ю.И., Белкина Е.С. Аспекты обновления ФГОС НОО третьего поколения и пути их реализации ……...	346
Богданова А.В. Формирование языковой личности обучающихся в условиях внедрения стандартов третьего поколения……..	350
Бурикова В.А., Манакова В.П. Эффективность метода проектов в обучении английскому языку в начальной школе……..	354

Быкова И.Е. Учебные пособия для предметно-языкового интегрированного подхода в начальном обучении иностранному языку…….	358
Данюшкина К.А. Преемственность в изучении лексики на уроках английского языка в начальной и средней школе (на материале УМК Spotlight) ……..	362
Иванова Е.В. Использование видеоматериалов на начальном этапе обучения английскому языку…….....	365
Ильягуева А.Р. Диагностика степени сформированности у младших школьников навыка иноязычного говорения……..	369
Кострюкова А.И., Апарина Ю.И. Технология развития критического мышления как средство повышения результативности обучения английскому языку……..	372
Кульбацкая А.А. Педагогические условия формирования культурологических знаний на уроках иностранного языка в начальной школе……	377
Машурова Д.В., Лобачева М.С. Использование сказок при обучении английскому языку в начальной школе……...	381
Овсянникова Н.В. Формирование у младших школьников навыка иноязычного говорения при использовании аутентичных видеоматериалов….	385
Смирнова А.Р., Шубарич Х.В. Использование драматизации на уроках иностранного языка в начальной школе……	388
Тихонова Е.А., Павлова А.С. Роль образовательной среды в обучении английскому языку в начальной школе……	391
Томский Н.А. Применение принципа аппроксимации в преподавании английского языка……...	395

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

А.Д. Дейкина,
доктор педагогических наук, профессор;
профессор Московского педагогического государственного университета
E-mail: adeykina@list.ru

ЛИНГВОПЕДАГОГИКА К.Д. УШИНСКОГО И ЕЁ АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ

В данной статье рассматривается концептуальное видение К.Д. Ушинским «общечеловеческого образования» со стороны ценностных свойств в преподавании русского языка. Выделены методологические позиции в осмыслении роли русского языка как фундамента отечественной школы в деле воспитания детей. Актуализировано внимание к вопросу формирования чувства национального самосознания средствами русского родного языка.

Ключевые слова: наставник, принцип воспитывающего обучения, народность, ценностная характеристика.

В Год педагога и наставника правомерно обратиться к педагогическому наследию К.Д. Ушинского. «…язык <…> является величайшим народным наставником», – символично, что так определил наставничество великий русский педагог Константин Дмитриевич Ушинский (1823–1871), основатель научной педагогики в России. В юбилейный год 200-летия со дня рождения великого педагога следует глубже проникнуть в его педагогическую систему, имеющую основательную аксиологическую направленность с опорой на русский язык.

Теория воспитания в системе педагогических воззрений К.Д. Ушинского сильна именно той ценностно осмысляемой связью развития душевных и интеллектуальных сил ребёнка с родным (русским) языком, сущность которой выражена в прецедентных оценках автора: «Язык есть самая живая, самая

обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое, историческое живое целое» [4: с. 557]. Это и другие подобные суждения дают право говорить о педагогике К.Д.Ушинского как лингвопедагогике и о ценности лингвистического знания и речевого опыта для становления личности ребёнка. В дидактике он утвердил принцип воспитывающего обучения, разработал принципы отбора содержания учебного материала и методы обучения применительно к особенностям умственного развития ребёнка. В 60-х гг. 19-го века К.Д. Ушинский отразил свои идеи в ряде педагогических изданий: в книгах для первоначального классного чтения «Детский мир» (1861 г.) и «Родное слово» (1862 г.), в фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1868-69 гг.), в методическом руководстве «О первоначальном преподавании русского языка» и других программных работах. В них воплощено трепетное отношение к Детству, к родному языку, к личности ребёнка. Это было свойственно прогрессивным современникам К.Д. Ушинского: В.И. Далю, И.С. Тургеневу, Л.Н. Толстому, Н.А. Некрасову, Ф.И. Буслаеву, Н.И. Пирогову и др. Они оставили яркие высказывания о русском языке, воплотив в них национально-культурные, духовно-нравственные ориентации на ценность родного (русского) языка, свои убеждения в его уникальности, самобытности, гармоничности. Одна из самых ярких характеристик родного русского языка, его народности, естественности, природной силы дана К.Д. Ушинским, определившим значение изучения родного языка: «Не условным звукам только учится ребёнок, изучая родной язык, но пьёт духовную жизнь и силу из родимой груди родного слова» [4: с. 558].

В мировоззрении К.Д. Ушинского обозначены чёткие принципы относительно роли и места русского языка в национальной системе образования: историзм, народность, диалогичность, культуроориентированность и др. «Самобытный характер понятия «народность», раскрытый К.Д. Ушинским в ряде работ, позволил ему создать национальную систему обучения и воспитания», – пишет Т.К. Донская [3: с. 39]. Теория и практика великого педагога прошла проверку временем и укрепилась педагогическими идеями А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Ш.А. Амонашвили и др., трудами психологов, предложивших концепцию развивающего обучения (Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и др.), методическими стратегиями словесников (М.Р. Львова, М.Т. Баранова, Т.К. Донской, Н.Л. Мишатиной и др.). Она находит отражение в современных стандартах образования, прежде всего в определении гуманистической роли русского языка как предмета и метапредмета.

Для стратегии развития российского образования ценны национально-патриотическая основа и её гуманитарный дискурс, содержание которых

блистательно излагал К.Д. Ушинский в публицистических статьях и педагогических трудах. В них автор предстаёт наблюдательным наставником, высокообразованным аналитиком, незаурядным публицистом, прекрасным писателем.

К.Д. Ушинский сформулировал концептуальную, внутреннюю идею изучения русского родного языка, родной речи детей младшего возраста, указав на связь национального языка и национального сознания: «…весь след своей духовной жизни народ бережно сохраняет в народном слове». Именно через родной язык постигаются особенности характера, бытия, развития родного народа, его менталитет (Я. Коменский, Ф.И. Буслаев, К.Д. Ушинский, И.И. Срезневский, Л.Н. Толстой, В.П. Шереметевский, В.А. Сухомлинский, М.Р. Львов, Н.М. Шанский и др.). Замечательно яркую, художественную характеристику национальных черт каждого народа и соответственно его языка оставил К.Д. Ушинский в своей статье «Родное слово»: «Лёгкая, щебечущая, острая, смеющаяся, вежливая до дерзости, порхающая, как мотылёк, речь француза; тяжёлая, туманная, вдумывающаяся сама в себя, рассчитанная речь немца; ясная, сжатая, избегающая всякой неопределённости, прямо идущая к делу, практическая речь британца; певучая, сверкающая, играющая красками, образная речь итальянца; бесконечно льющаяся, волнуемая внутренним вздымающим её чувством и изредка разрываемая громкими всплесками речь славянина» [4: с. 561].

Она отражает концептуальное видение им сущностных свойств национального языка: «…в языке каждого народа выражается особенный характер, почему язык является лучшей характеристикой народа» [4: с. 561].

К.Д. Ушинский показал в своих трудах, что родной язык – это вернейший наставник, способный воспитывать в духе народа, то есть национально. По учению Ушинского, преподавание всякого предмета может действовать гуманитарно, но гуманизирующее влияние родного языка, как части национальной культуры, совершенно особенное.

Национальное языковое сознание многозначно по содержанию и выражается через а) осознание того, что современный период в развитии языка – звено в цепи, б) проявление уважительного (сыновнего) отношения к языку как культурному наследию, завещанному поколениями предков, в) восприятие этических норм, обычаев и традиций нации, в том числе в речевом поведении.

Лингвоаксиологическая направленность педагогики К.Д. Ушинского выражена не плакатно, не декларативно, а принципиально и последовательно, в широком понимании свойств русской души, отражённых в языке.

Позиции педагога-мыслителя К.Д. Ушинского в отношении русского языка обозначены высоко патриотично, сущностно:

- «в языке одухотворяется весь народ и вся его родина»;

- язык «не только выражает собой жизненность народа, но есть именно самая эта жизнь»;

- ребёнок «входит в духовную жизнь окружающих его людей единственно через посредство отечественного языка…».

Важно обратиться к педагогическому и методическому наследию К.Д. Ушинского в настоящий момент, когда идёт, во-первых, обдумывание методологии, и она меняется, ей задаётся новыми стандартами новый, другой ход, возникает необходимость поставить в центр внимания ценностные приоритеты; во-вторых, совмещение подходов гуманитариев с подходами в естественно-математических науках на основе необходимости духовно-нравственного воспитания средствами русского родного языка; в-третьих, укрепление лингвометодической позиции показывать динамику, т.е. развитие русского языка в плане функциональности его языковых форм, самоорганизации как сложной системы, открытости.

К.Д. Ушинский масштабно определил роль отечественного языка в образовании и его место среди других учебных предметов: «Преподавание отечественного языка в первоначальном обучении составляет предмет главный, центральный, входящий во все другие предметы и собирающий в себе их результаты» («Родное слово». Книга для учащихся).

Национальный воспитатель Константин Дмитриевич Ушинский писал в своих педагогических сочинениях: «В языке народа одухотворяется весь народ и вся его родина… Это ясно высказывается в родной песне, в родных напевах, в устах народных поэтов… в истории духовной жизни народа». Современный исследователь М.В. Богуславский отмечает в наследии великого творца русской национальной педагогики К.Д. Ушинского этот ценностный пласт: «Ценностные ориентиры фольклора нашли своё воплощение в народной педагогике, приоритет и непреходящую значимость которой в отечественной педагогической науке впервые выделил К.Д. Ушинский» [1]. В современной аксиологической направленности образовательной среды и предметного обучения важно сохранить, по Ушинскому, «животрепещущее проявление родного языка: «использовать такой дидактический материал, который отражает своеобразие фольклорных элементов языка, наличие исторического пласта лексики, этнокультуроведческие слова и выражения, передающие реалии, присущие русскому народу и появившиеся на русской земле.

В образовании детей талантливый педагог К.Д. Ушинский видел приоритеты не потребительские, а духовные. Изучение его трудов помогает: расширить зону позитивных суждений в отношении к национальной культуре, повысить интерес к отечественной российской культуре, в частности культуре

слова, преодолеть девальвацию нравственных качеств в обществе, получить примеры особой духовности, интегрировать в лингвистическое образовательное поле критерии эстетики и смыслов и др.

Лингвопедагогика К.Д. Ушинского – школа гармонии чувств и смыслов: «…если для развития рассудка важна его *[языка]* логическая постройка, то ещё более важны те идеи и те чувства, которые на нём выражаются».

Концепция К.Д. Ушинского позволяет сформулировать тенденции современного образования с опорой на аксиологическую сущность русского языка и его преподавания:

с начальной школы и последовательно на протяжении обучения русскому языку утверждать учащихся в понимании понятий: родной русский язык, русский язык – уникальная культура, русский язык – национальный язык русского народа, русский язык – государственный язык в РФ;

при изучении предметных областей русского языка (фонетики, графики, лексикологии и др.) доказательно, обоснованно укреплять учащихся в убеждении о ценности лингвистического знания на каждом уровне в системе русского языка (уникальности как всей системы, так и её отдельных единиц: звуков, слов, словосочетаний и др.);

средствами русского языка как предмета и на основе межпредметных связей осуществлять воспитание иного (не утилитарного), ценностного отношения и к отечественному языку, и к русской литературе, и к истории, с существенными этапами которой связано развитие языка, и к этике бытия и эстетике речи, и к этике речевого общения между людьми и др.;

в процессе познания русского языка учащимися способствовать на основе принципа воспитывающего обучения развитию чувству национального самосознания: уважения к родному языку и через него уважения к родной земле, родному народу, его истории, его духовности. Для этого важно привлекать лексику, отражающую ментальность русского народа;

в духовно-нравственной сфере личности обострить внимание учащихся к примерам деятельной доброты, ответственного гражданского поведения, сохранения чувства личного, гражданского и национального достоинства, справедливости, честности. Для этого важно опереться на содержание дидактического материала, раскрывающего особенности русского характера, жизненных устоев, черты стойкости, мужества в защите своего отечества и помогающего в самоидентификации человека;

в качестве аксиологической доминанты урока могут выступать слово-концепт, текст-импульс к размышлениям, высказывания выдающихся людей о ценности духовного плана, артефакты русской культуры, эссе с определением жизненных ценностей и др.

Исключительно ценна роль К.Д. Ушинского в определении качественных составляющих обучения и воспитания посредством отечественного языка. Современно звучащие идеи К.Д.Ушинского и его современников получают дальнейшее развитие сегодня: связь языка с историей русской культуры, раскрытие причинных связей лингвистических явлений, живая практика в речи, анализ языковых форм в единстве с содержанием и многое другое. В этой стратегии стержнем учебной работы становится притягательная сила родного языка, «вечно распускающегося цвета <…> духовной жизни» (К.Д.Ушинский).

Лингвопедагогика К.Д. Ушинского чрезвычайно актуальна и плодотворна в понимании Социальное и педагогическое значение переклички времён подчёркивал К.Д.Ушинский.

Литература

1. Богуславский М. Наше всё… Константин Дмитриевич Ушинский. «Учительская газета» №07 от 14.02.2023.

2. Дейкина А.Д. Формирование у школьников взгляда на родной язык как национальный феномен при обучении русскому языку в средней школе. Диссертация в виде научного доклада на соискание степени доктора педагогических наук. – М., 1994.

3. Донская Т.К. Русская национальная школа: проблемы и решения. – СПб.: «Сударыня», 1998. – 108 с.

4. Ушинский К.Д. Родное слово (статья 1861 г.). – Собрание сочинений. – Т.2. – М., 1948. – С. 554–574.

Н.И. Демидова,
доктор педагогических наук, профессор;
профессор Рязанского государственного университета
имени С.А. Есенина
E-mail: whitepost09@yandex.ru
Е.С. Богданова,
доктор педагогических наук, доцент;
профессор Рязанского государственного университета
имени С.А. Есенина
E-mail: helensim@mail.ru

О ФУНДАМЕНТАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена проблеме подготовки будущих учителей начальных классов к преподаванию русского языка. Авторы показывают, что готовность студентов к осуществлению названной деятельности включает как освоение собственно методической теории, так и психолого-педагогических и лингвистических дисциплин. Глубокое освоение последних делает подготовку будущих учителей русского языка фундаментальной.

Ключевые слова: урок русского языка, подготовка студентов к преподаванию русского языка, фундаментальность подготовки учителя.

Методика обучения русскому языку как отрасль педагогического знания носит выраженный прикладной характер, однако имеет и свою теорию, которая представляет интеграцию психолого-педагогических и лингвистических сведений и собственно научно-методических основ, объясняющих закономерности процесса обучения языку и речи. Фундаментальная подготовка студентов к дальнейшей профессиональной преподавательской деятельности в качестве учителей русского языка в начальных классах выходит далеко за рамки предмета «Методика обучения русскому языку в начальных классах» и включает целый комплекс дисциплин, практик и мероприятий, обеспечивающих внеаудиторное профессиональное общение. Обучение методике преподавания русского языка опирается на обширные знания о языковой системе, законах её функционирования, динамике языковой нормы и иных процессах жизни языка, связи языка и культуры. Но и этого недостаточно: учитель как субъект образовательно-воспитательного процесса формирует ценностное отношение к языку, а значит, сам в период собственного профессионального становления осмысливает роль языка в государственной, культурной, научной, повседневной личной жизни. Программы подготовки учителей также включают заметный блок психолого-педагогических дисциплин, объясняющих, как происходит усвоение знаний о языке и речевое развитие. Можно с уверенностью сказать, что обучение методике в вузе – это не только усвоение технологий обучения языку и формирование готовности к их применению. Это овладение значительной теоретической базой, позволяющей будущему учителю осознанно и ответственно выстаивать собственную методику обучения языку и речи. Знания, составляющие эту теоретическую базу и относящиеся к области лингвистики, психологии, педагогики, неискушённому студенту могут показаться изобилующими, излишними и отвлечёнными, поскольку заметно превосходят объём программы начального обучения русскому языку. Такое отношение лишает мотивации, что негативно сказывается на результатах вузовского обучения. Возникает противоречие между необходимостью и важностью теоретической подготовки студентов к преподаванию русского языка в

начальных классах и их неспособностью осознавать связь теоретических курсов с практикой преподавания и низкой познавательной мотивацией.

Выявленное противоречие побуждает нас вернуться к разработанному в трудах отечественных учёных педагогов и методистов вопросу о теоретических основах методики обучения русскому языку, которые в интегративном виде представляют лингвистическая, филологическая науки и комплекс психолого-педагогических знаний. Среди названных в качестве основных выделим два направления: психологическое, объясняющее законы познания и «работу» познающего сознания, и лингвистическое, анализирующее языковую систему, закономерности её функционирования и динамику. Об этом убедительно сказал Ф.И. Буслаев: при выборе методов обучения русскому языку необходимо учитывать, «с какими сведениями о языке поступает ученик в школу и какому развитию подлежит он сообразно с природой познающего духа и со свойствами познаваемого предмета» [1: с. 78]. Учёный имел в виду, что основанием выбора методов и приемов обучения языку является учёт особенностей учащихся (психологический аспект) и изучаемого предмета (лингвистический аспект).

Необходимость психологических знаний для выстраивания образовательного процесса подчёркивал К.Д. Ушинский: «Мы не говорим педагогам: поступайте так или иначе; но говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, соображаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить». [4: с. 55]. Сказанное, если применить мысль к обучению русскому языку, обозначает, что управление процессом возможно тогда, когда педагог представляет закономерности усвоения языка (о чём писала Л.П. Федоренко [5]), психологические особенности возрастного этапа, на котором пребывают обучающиеся, а также имеет чёткое представление о психических (когнитивных, речевых, эмоциональных, волевых и др.) процессах, обеспечивающих человеческую деятельность. Например, для выстраивания эффективной методики обучения сочинению важно знать, как с точки зрения психологии осуществляется процесс речепорождения (от воздействия на органы чувств и осознания того, что становится источником речевой деятельности, до возникновения и реализации замысла и самоконтроля). Обучение пересказу и изложению требует осознания ещё и процесса восприятия чужой речи. Исходя из этого, мы рассматриваем вопросы психологии речевой деятельности как теоретически важные при обучении методике работы над сочинением и изложением. Аналогично можно утверждать, что изучение методики орфографии не может быть полным без осмысления процесса формирования орфографического навыка, орфографической зоркости. При изучении этих

вопросов в курсе методики важно актуализировать знания о долговременной и оперативной памяти человека, механизмах речи, произвольном внимании.

Обширность лингвистических знаний, которые осваивают будущие учителя русского языка в начальных классах, определяется спецификой самого предмета изучения – русского языка. «Трудность в усвоении языка – уже в самом языке», – писал профессор Г.Н. Приступа [3: с. 15], указывая на двоякую природу этой трудности. С одной стороны, сама языковая система сложна: она представляет собой иерархию взаимообусловленных и взаимозависимых уровней (от фонетического до синтаксического), позволяющих выразить мысли и чувства. С другой стороны, «язык в школе – одновременно и объект, и средство (орудие) изучения: язык изучается с помощью языка» [3: с. 16]. Для учителя важно разбираться в языковом строении и процессах гораздо в большем объёме по сравнению с программным материалом для начальной школы. Почему это так? На первый взгляд очевидно: чтобы ответить на любой вопрос, заданный учащимися, даже если он выводит за рамки программы. Однако это узкий взгляд. Обширные лингвистические знания необходимы для того, чтобы понять природу языкового явления, которое становится предметом изучения на уроке, выбрать путь и способ его исследования, правильно подобрать примеры, предвосхитить возможные затруднения учащихся, предупредить или объяснить и исправить ошибки. Поясним сказанное на примере обучения орфографии.

Эффективное обучение орфографии возможно тогда, когда учитель имеет чёткое представление о принципах построения орфографической системы. Так, например, осознание её ведущего принципа – морфологического – и признание удобства и разумности стремления нашей орфографической системы к единообразному написанию морфем снимает вопрос о том, почему гласные в слабой позиции следует проверять по сильной позиции.

В процесс обучения современному русскому языку студенты осваивают знания не только о его нынешнем состоянии. Диахроническая лингвистика, занимающаяся эволюцией языка, показывает корни, истоки языковой нормы современности. Представления об исторических процессах и наличии в современном языке «отголосков» тех времён, когда постепенно сливались старославянизмы с исконно русскими словами, позволит грамотно объяснить, почему слово «*м<u>о</u>лодой*» нельзя проверять словом «*мл<u>а</u>дший*» (чередование полногласных и неполногласных буквосочетаний). Основы этимологии сделают ясными написания, которые в современном языке относятся к непроверяемым и труднопроверяемым. Так, слово «*наваждение*», заимствованное из старославянского языка, образовано с помощью суффикса *-ение* от *навадити*, что обозначало «*наклеветать, обмануть*», в свою очередь произошедшего от *вадити* – «*клеветать, манить, обманывать*» [6: с. 280].

Обучение трудным случаям орфографии в начальной школе, в частности правописанию безударных личных окончаний глаголов, требует от учителя обширных фонетических, словообразовательных, грамматических знаний, поскольку написание всего многообразия глаголов требует представления о вариантах данной орфограммы [2: с. 53–59]. Наличие теоретической базы из разных разделов лингвистики позволит учителю, во-первых, не ошибиться в выборе дидактического материала для этапа открытия нового знания: он не возьмёт разноспрягаемый глагол (*перебежать, захотеть*), глагол с чередованием гласных или согласных в основе (*молоть, шептать* и др.). Во-вторых, теоретическая база из области морфемики помогает объяснить ошибки, связанные со смешением видовых пар глаголов, относящихся к разному спряжению (*выручить – выручать, решить – решать* и т.п.). В-третьих, владение теоретико-морфологическими знаниями позволяет планировать систему закрепления орфографического правила на специально отобранном языковом материале, двигаясь от слов, подчиняющихся ему, к исключениям и производным от исключений (*за ним не угон…шься, круг заверт…тся* и т.п.).

Мы рассмотрели важность глубокой лингвистической базы на частных случаях методики обучения орфографии, однако лингвистическая основа необходима и для разработки методики обучения всем разделам языкознания в школьном курсе (методики обучения фонетике, лексике, синтаксису и др.), а также для обучения речи и формирования речевых умений школьников. Это определяет необходимость работы при обучении будущих учителей русского языка в ряде направлений, в том числе: убеждение их в важности осознанного изучения дисциплин, знания которых интегрируются в методическую науку, и прежде всего лингвистики и психологии; включение разделов, связанных с теоретической (психолого-педагогической и лингвистической) базой методики, в исследовательские работы студентов уже на уровне бакалавриата.

Таким образом, интегративное изучение психолого-педагогических дисциплин, лингвистики и методической теории делает подготовку студентов к преподаванию русского языка в начальной школе фундаментальной.

Литература

1. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка // Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Русский язык и литература». – М.: Просвещение, 1992. – 512 с.

2. Демидова Н.И, Богданова Е.С. Учёт варианта орфограммы при обучении правописанию безударных личных окончаний глаголов // Актуальные проблемы преподавания русского языка в школе и вузе. Материалы IV международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения

профессора Н.Н. Алгазиной. – Рязань: РИС ФГБОУ «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина», 2022. – 248 с.

3. Приступа Г.Н. Краткий курс методики русского языка. – Рязань, РГПИ, 1975. – 380 с.

4. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / В кн.: Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. – М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948–1952. – Том 8. – 774 с.

5. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи: учеб. пособие / Л. П. Федоренко. – М.: Просвещение, 1984. – 159 с.

6. Шанский Н.М. Краткий этимологический словарь русского языка / Н. М. Шанский, В. В. Иванов, Т. В. Шанская. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Просвещение, 1971. – 542 с.

Л.И. Васильева,
кандидат педагогических наук, доцент;
декан факультета педагогики и психологии
Приднестровского государственного университета
им. Т.Г. Шевченко
E-mail: fakultetfpp@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ВВЕДЕНИЕ В ЯЗЫКОЗНАНИЕ»

В статье рассматриваются вопросы формирования коммуникативной компетенции у будущих учителей начальных классов в процессе изучения дисциплины «Введение в языкознание» в Приднестровском университете. Выделены темы, изучение которых вызывает у студентов затруднения; названы эффективных приемы, способы актуализации языкового материала.

Ключевые слова: коммуникативный подход, коммуникативная направленность, коммуникативные умения, коммуникативные упражнения.

Особая роль русского языка в развитии младшего школьника отмечена в пояснительной записке Примерной рабочей программы учебного предмета «Русский язык» на уровне начального общего образования, составленной на основе Требований к результатам освоения программы начального общего образования Федерального государственного образовательного стандарта

начального общего образования (ФГОС НОО): «Предмет “Русский язык” обладает значительным потенциалом в развитии функциональной грамотности младших школьников, особенно таких её компонентов, как языковая, коммуникативная, читательская, общекультурная и социальная грамотность. Первичное знакомство с системой русского языка, богатством его выразительных возможностей, развитие умения правильно и эффективно использовать русский язык в различных сферах и ситуациях общения способствуют успешной социализации младшего школьника» [1].

В учебном плане подготовки бакалавров начального образования дисциплина «Введение в языкознание» представлена отдельным разделом в блоке лингвистических дисциплин, обеспечивающем процесс формирования коммуникативно-речевой компетенции будущих учителей начальных классов. Коммуникативная направленность методической концепции преподавания данных дисциплин определяет значимость знаний студентами направления «Педагогическое образование» происхождения и сущности языка, особенностей его структуры, многообразия языков мира, закономерностей их исторического развития, истории и видов письма, основных понятий и терминов языкознания. Данный курс подготавливает студента-первокурсника к изучению предметов лингвистического цикла, помогает понять сущность каждой лингвистической дисциплины, дает общелингвистическую подготовку будущему учителю.

Рассмотрим некоторые темы «Введения в языкознание», а также приемы их изучения в контексте реализации коммуникативного подхода, что предполагает речевую направленность обучения, установку на коммуникацию.

Курс является одним из самых сложных в блоке лингвистических дисциплин. Трудности его изучения связаны, в первую очередь, с многомерностью и противоречивостью категории «язык», во-вторых, с нерешенностью многих теоретических проблем языкознания, неоднозначностью самого процесса общения, в-третьих, с недостаточной подготовленностью первокурсников к восприятию сложного теоретического материала в условиях ограниченного времени, отведенного учебным планом на изучение дисциплины.

При определении методической концепции преподавания «Введения в языкознание» нужно учитывать затруднения студентов, обусловленные имеющимися проблемами в изучении вопросов общего языкознания в средней школе: небольшой объем (по сравнению с другими разделами); отсутствие системности и преемственности; сложности в выявлении связи преподавания языкознания с задачами школы, с задачами формирования историзма в мышлении учащихся и в подходе к любому явлению действительности, в том числе и к языку; не совсем удачные примеры и упражнения для объяснения проблемных зон. Между тем будущий учитель начальных классов, как и

учитель-словесник должен знать общие проблемы языкознания, без чего невозможно сегодня обучать школьников русскому языку и другим языкам, работать творчески, стать настоящим мастером своего дела.

Сложной для изучения является тема «Происхождение языка и закономерности его исторического развития». Рассматривая историю языка, теории происхождения языка, необходимо формировать у студентов исторический подход к явлениям языка, умение определить сущность той или иной теории, выделить ее достоинства и недостатки, определить, можно ли проблему происхождения языка считать только лингвистической и т.п. Важно выделить развитие языка и возникновение его в процессе труда, в той связи, в которой это дает Ф. Энгельс, – в связи с происхождением общественного человека и человеческого общества.

В теме «Природа и сущность языка» сложным и интересным с точки зрения аудитории является вопрос о различиях между языком животных и языком человека. Носители языка нередко их отождествляют, пытаются найти в языке животных те же особенности, которые есть в языке человека. Необходимо формировать у студентов умение формулировать вывод о возможностях речевого развития животных и птиц, определять специфику возникновения так называемого языка животных в контексте определения места языка среди явлений природы и общества.

Достаточно сложна для усвоения тема о возникновении и развитии письма, о первобытном письме, о возникновении буквенного письма. Здесь необходимы сведения о письме вообще, о письме разных времен и народов, о русском письме, о рукописной книге, о писчем материале, о славянской азбуке, о буквенной цифири. Необходимы сведения по истории алфавитов, о возникновении и развитии письма в связи с вопросами культуры и искусства письма. Должна быть информация о развитии древнейших рукописных книг. Важно в данном контексте указать на значение каллиграфии.

Тема «Языки мира» достаточно сложна для усвоения из-за обилия и неоднозначности трактовки объектов усвоения: количество языков на земле, статус письменных и бесписьменных языков, количество мертвых языков, систематизация языков, их лингвистическая типология. Важны также сведения о живых и мертвых языках и, конечно же, сведения об искусственных языках.

Коммуникативно ориентированное преподавание русского языка – это обязательный поиск новых подходов, методов, технологий, отбора языкового материала. Вместе с тем усвоение языка требует знания и понимания системных взаимосвязей языковых явлений. Только взаимосвязь функционального и системного аспектов языка позволяет обосновывать целостный системно-функциональный подход к его преподаванию.

Рабочая программа дисциплины «Введение в языкознание» определяет следующую цель ее освоения: ввести студента в проблематику лингвистической науки, дать ему теоретическое основание ко всему комплексу лингвистических дисциплин, а именно: лексикологии, фразеологии, лексикографии, фонетики, орфоэпии и грамматики современного русского литературного языка; дать студентам представление о содержании теоретических проблем лексикологии, фразеологии, лексикографии, о разных аспектах, категориях и методах изучения слова в лексико-семантической системе языка.

Лекционным занятиям отводится 10 часов, практическим – 12 часов, самостоятельной работе студентов – 14 часов. Содержание раздела «Введение в языкознание» представлено в лекционных темах (Языкознание как наука. Природа и сущность языка. Происхождение языка и закономерности его исторического развития. Язык и другие средства коммуникации. Язык и речь), в темах практических занятий (Наука о языке. Природа и сущность языка. Происхождение языка и закономерности его исторического развития. Язык и другие средства общения. Основы речевой коммуникации. Многообразие языков мира).

Представим некоторые примеры видов самостоятельной работы студентов по дисциплине «Введению в языкознание»: 1. Составить конспект, реферат (на выбор) на тему «Основные вехи в развитии языкознания как науки». 2. Составить лингвистическое сообщение на тему «Язык и культура».

Знания, формируемые в процессе изучения «Введения в языкознание»: определение понятий: «языкознание», «система языка», «структура языка», «синхрония и диахрония», «языковой уровень», «раздел языкознания», «языковая единица», «племенные языки», «языки народностей», «национальный язык», «дифференциация и интеграция», «закон аналогии», «закон экономии языковых средств», «язык и мышление», «язык и культура», «функции языка», «семиотика», «языковой знак», «искусственный язык», «язык, речь, речевая деятельность», «текст», «классификация языков» и др.

На основе таких лингвистических знаний формируются учебно-языковые и коммуникативные умения и навыки. Опознавательные, например, уметь отличать понятия и категории: племенные языки от языков народностей, процесс скрещивания языков от лексического заимствования, сигнал от символа, языковой знак от знаков других систем, письмо от других видов речевой деятельности; уметь различать, например устную и письменную формы речи. Классификационные, например, уметь находить основания для объединения и/или разграничения понятий и категорий, включения их по определенным дифференциальным признакам в группы, например, признаки языка и признаки речи, признаки устной речи, признаки письменной речи и т.п. Аналитические –

уметь производить полный, комплексный анализ, например, составить «биографию» языка: ареальная характеристика, живой или мертвый, наличие письменности, характер графики, государство использования, функция, количество говорящих, структурная характеристика, происхождение, социальный статус.

Практические занятия по введению в языкознание призваны углублять, расширять, детализировать знания, полученные на лекции в обобщенной форме, содействовать выработке навыков профессиональной деятельности.

В основе подготовки к практическим занятиям – повторение, закрепление в сознании студентов информации, полученной из содержания прослушанных лекций и изученной лингвистической теории, формирование умений учебно-познавательной, профессиональной деятельности, учебно-языковых и речевых умений и навыков. Практические занятия могут проводиться после чтения лекций, тогда они направлены на осмысление, запоминание и закрепление полученных знаний, и перед чтением лекций, если необходимо подготовить студентов к восприятию сложной лингвистической теории.

На практических занятиях используются наиболее эффективные в изучении «Введения в языкознание» методы:

- репродуктивный – при обсуждении теоретических вопросов темы занятия студенты воспроизводят известные им теоретические сведения (например, *«Каковы задачи теоретического и прикладного языкознания? Назовите сферы прикладной лингвистики»; «Какие точки зрения существуют по поводу природы и сущности языка?»);*

- проблемный (студенты самостоятельно решают поставленные перед ними проблемы, например, *«Как указывают ученые, мысли рождаются на базе языка и закрепляются в нем. Но язык и мышление не тождественны. Подумайте, присутствуют ли элементы мышления, когда говорят актеры, декламаторы, дикторы радио или телевидения? Ведь они используют чужой текст»)*;

- эвристический (частично-поисковый) (на основе анализа языкового материала студенты делают выводы о признаках языковых явлений, например, «*Что собой представляют научные идеограммы? К какой группе знаков их можно отнести? Какие функции они выполняют, Приведите пример научной символики в области лингвистики, математики, физики, астрономии»*).

Мыслительно-речевые умения и навыки формируются на практических занятиях в процессе применения таких методов, как аналитический, коммуникативный. Для реализации аналитического метода необходимо выполнение аналитических упражнений, назначение которых – формирование лингвистической и языковой компетенций: необходимо квалифицировать

языковое явление, объяснить его, определить отношение к другим явлениям и т.д., что предполагает конструирование связного сообщения на лингвистическую тему. Например, при выполнении следующих заданий блока самостоятельной работы студентов: *Составьте сопоставительную таблицу по образцу на тему: «Язык и мышление»; Составьте диалог (или выберите из художественных произведений), используя различные типы связи реплик (вопрос и ответ, вопрос и контрвопрос, сообщение и удивленная реакция на него, сообщение и негативная реакция на него, сообщение и ответное сообщение).*

Использование оперативного и аналитического методов создает условия для реализации коммуникативного подхода в обучении, развития коммуникативных умений, обеспечивающих построение связного текста, в частности таких, как умение собирать материал, систематизировать его, умение располагать материал в соответствии с требованиями логики и основной идеи.

Коммуникативные технологии в языковом образовании – это упражнения для подготовки обучающихся к диалогу; система упражнений, направленная на обучение общению; подсистема упражнений для усвоения какого-либо вида речевой деятельности; частная подсистема упражнений – для усвоения одной из сторон речевой деятельности, например, овладение говорением.

Применительно к дисциплинам лингвистического цикла, в том числе «Введения в языкознание», актуальными являются коммуникативные упражнения на основе аутентичных текстов, обеспечивающие формирование учебно-познавательной и коммуникативной компетенций, например, по классификации В. Л. Скалкина [2]:

1) вопросно-ответные для подготовки к участию в беседе, дискуссии, формирования умения высказать своё мнение на предложенную тему. Помимо речевой составляющей, студенты активизируют в речи изученный теоретический материал, отрабатывают практические навыки. Например: *1) Прочитайте и озаглавьте текст. О чем, по вашему мнению, в тексте пойдет речь? Что в языке самое главное? Аргументируйте свою точку зрения. 2) Выражение «дорогие друзья» может употребляться в фатической функции. Какие еще слова и словосочетания служат для установления контактов? Приведите примеры;*

2) ситуативные (дополняемые речевые ситуации), предполагают дополнение информации, изложенной в тексте, завершение текста, формулирование вывода, умозаключения. Например: *1) В книге Д.Свифта «Путешествие Гулливера» рассказывается о том, что один из ученых академии Лагадо предложил во имя сохранения здоровья людей и экономии времени вместо языка использовать вещи, которые каждый будет носить при себе. Оцените проект этого ученого. 2) Прочитайте отрывок из рассказа А.П.Чехова*

«Скучная история». О каких особенностях устной речи говорит писатель? В своем ответе используйте вводные слова («во-первых»,… «наконец»)

3) дискутивные, направленные на формирование умения слушать, излагать свою точку зрения с учётом правил ведения дискуссии. Например: *1) Подготовьте в форме диалога беседу студента: а) с преподавателем на тему «Как подготовиться к научной студенческой конференции»; б) с мамой или с подругой на эту же тему.*

При использовании заданий, связанных с составлением текстов и аналитико-синтетической обработкой информации у студентов формируются умения: отбирать, перерабатывать, обобщать необходимую информацию; фиксировать учебный материал в разной форме: текст, план, схема, таблица; определять основные вопросы и проблемы, рассматриваемые в первичном тексте; формулировать главную мысль текста.

При выполнении заданий, связанных с реферированием, формируются навыки: адекватного изложения содержания первоисточника, нахождения новой информации в тексте и краткого ее изложения, осмысления текста, аналитико-синтетического преобразования информации и создания нового текста. Написание тезисов способствует формированию умений: извлекать основную информацию из первичного текста с последующей ее перекодировкой в определенную языковую форму, кратко и логично излагать основные положения темы, каждое из которых освещает особую микротему.

Упражнения, связанные с устной формой речи, формируют навыки: произнесения речи перед аудиторией, составления плана текста, его трансформации, привлечения дополнительного материала по теме, установления контакта с аудиторией, использования невербальных средств передачи информации. Выполнение коммуникативных упражнений на основе текста формируют у студентов умения: воспроизводить научную информацию, оперировать ею, делать выводы, произносить устную связную речь книжного типа, что имеет для них большое значение в учебной деятельности и будущей практической работе, способствует развитию умения выступать перед аудиторией.

Таким образом, на лекциях, практических занятиях, во время выполнения самостоятельной работы по «Введению в языкознание» - возможно и необходимо развивать все виды компетенций, однако в условиях коммуникативного подхода, когда упор делается на коммуникацию, эффективным представляется использование текста как коммуникативной единицы. На его основе студенты не только выполняют коммуникативные упражнения и решают коммуникативные задачи, но и самостоятельно

формулируют вопросы и задания для школьников, направленные на формирование коммуникативной компетенции.

Литература

1. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. https://sudact.ru/law/primernaia-osnovnaia-obrazovatelnaia-programma-nachalnogo-obshchego-obrazovaniia_1/ (дата обращения: 25.10.2022).
2. Скалкин В. Л. Коммуникативные упражнения на английском языке. – М.: Просвещение, 1983. – 128 с.
3. Демченко Л.И. Введение в науку о языке. Учебник для студентов педагогического и филологического факультетов. – Тирасполь. – 2010. – 200 с.

В.А. Коханова,
кандидат филологических наук, доцент;
заведующий кафедрой Московского городского
педагогического университета
E-mail: kokhanovava@mail.ru

СИСТЕМА ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-СЛОВЕСНИКОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье рассматриваются проблемы практической подготовки учителей-словесников к профессиональной деятельности в условиях современной школы. На основе практико-ориентированного подхода представлены специфические особенности организации практик различного типа, направленных на становление профессиональных компетенций и личностное саморазвитие студентов.

Ключевые слова: педагогическая практика, практико-ориентированный подхол, профессиональная подготовка.

Необходимость изменения системы профессиональной подготовки учителя в педагогическом вузе обусловлена двумя факторами: стратегическими ориентирами, обозначенными в документах государственной значимости в области подготовки педагогических кадров для системы образования в Российской Федерации, и потребностями отечественной школы в учителе, отвечающем современным требованиям. В «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года»

указано на «недостаточное соответствие результатов подготовки выпускника (молодого педагога) актуальным запросам отрасли образования, общества и государства» [3: с. 9]. В связи с обозначенной проблемой Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» ориентирует вузы на «сближение программ профессионального образования с реальными потребностями работодателей» [1].

Действительно, одной из важнейших проблем современного педагогического образования является отсутствие комплексной системы работы по формированию у студентов готовности решать практические профессиональные задачи, возникающие перед педагогом в повседневной работе в условиях модернизации российской школы, что и диктует необходимость изменения системы профессиональной подготовки на основе практико-ориентированного подхода. «Практико-ориентированный подход – это методологическая основа, предписывающая направленность всех компонентов образовательной программы на формирование компетенций и личностных качеств будущих учителей, необходимых для эффективной профессиональной деятельности в образовательных организациях» [4: с. 10].

На основе данного определения можно утверждать, что образовательный процесс в условиях практико-ориентированного подхода должен быть организован как система, все компоненты которой имеют общую направленность на овладение профессиональной компетентностью будущего педагога. На теоретических учебных занятиях, в самостоятельной и исследовательской работе необходимо закреплять в практической деятельности, в решении практико-ориентированных задач профессионально значимое знание. Сама логика изучения, целевое назначение всех компонентов образовательной программы должны подразумевать обязательное включение профессиональных задач в содержание учебных модулей.

Не отрицая значимости теоретической подготовки, подчеркнем, что вопрос системности в данной статье относится к организации практики, так как необходимы разработка и внедрение «единых требований к организации и проведению всех видов практик для обучающихся по программам подготовки педагогических кадров» [1].

Преобразование профессиональной подготовки будущего учителя в вузе предполагает на первом этапе системное отношение к самому феномену практики. В «Энциклопедии профессионального образования» понятие «практика» трактуется как составная часть учебно-воспитательного процесса, предусмотренная учебными планами и программами, организованная в реальных производственных условиях (или близких к ним) с целью формирования у учащихся представления о конкретной профессиональной

сфере, обучения практическим знаниям, навыкам и умениям, приобретения опыта самостоятельной работы по избранной профессии [5: с. 298].

Однако традиционно сложившееся представление о практике всего лишь как о дополнении к теоретическому обучению, выполняющему служебную функцию, в настоящее время является недостаточным, не соответствующим поставленным перед педагогическим образованием задачам. Возникла настоятельная потребность выявить сверхзадачи практики в профессиональном становлении будущего учителя. Именно поэтому практика должна рассматриваться как самостоятельный и относительно самодостаточный источник получения профессионального опыта, а точнее, как профессиональная среда, задающая необходимый социальный контекст, обеспечивающий не только профессиональное, но и личностное развитие будущего педагога. Если практика будет рассматриваться как социальный, психологический и образовательный феномен, то это позволит организовать ее более рационально и эффективно. Взгляд на практику как на «полисистемное образование» открывает «новые уровни ее осмысления, важные с точки зрения развития личности будущего специалиста» [2: с. 10].

Все виды практик (учебная, педагогическая), которые осваивают студенты во время обучения в педагогическом вузе, направлены на получение и присвоение социального и профессионального опыта, развитие профессионально значимых качеств и способностей, выстраивание гармоничных отношений с окружающим миром и с самим собой.

Особая роль при таком подходе принадлежит недавно введенной непрерывной практике, или стажировке, организованной в Московском городском педагогическом университете на выпускном курсе у студентов, обучающихся по программе педагогического бакалавриата (профиль «Русский язык, литература»). В качестве методологической основы проектирования модели данного вида практики выступает интеграция трех подходов: практико-ориентированного, компетентностного и личностно-ориентированного.

В процессе непрерывной практики (стажировки) происходит активное деятельностное освоение будущими педагогами реального образовательного процесса, открытие ими через профессию собственных личностных смыслов, становление индивидуального стиля профессионально-педагогической деятельности. Переориентация на личностно-ориентированную модель непрерывной практики (стажировки) способствует развитию творческого педагогического мышления будущего учителя, его активной рефлексивной позиции, методологической, психолого-педагогической и методической культуры.

В основе целеполагания непрерывной практики (стажировки) будущих учителей-словесников – обеспечение условий для становления профессиональных и личностных компетенций, необходимых учителю-словеснику в процессе инновационной профессиональной деятельности. В ходе стажировки студенту предстоит освоение всех аспектов деятельности учителя-словесника: учебно-методической, внеурочной, воспитательной дельности, классного руководства. Кроме того, в этот же период осуществляется научно-исследовательская деятельность и апробация результатов выпускной квалификационной работы.

Студенты во время практики оказываются в профессиональной среде, соотносят собственную личность с профессией. Именно в процессе практики осуществляется самоопределение в профессии, усвоение норм и требований, которые предъявляет профессия к учителю, и наконец, профессиональная социализация, то есть самореализация личности будущего учителя через раскрытие внутренних сил в многогранной социальной и профессиональной деятельности.

Таким образом, именно система практической подготовки студентов в педагогическом вузе обладает педагогическим потенциалом, который обеспечивает личностное саморазвитие и самореализацию будущего учителя-словесника, а также формирование профессионально ориентированных социальных качеств, определяющих в перспективе профессиональное мышление, сознание и профессиональную судьбу.

Литература

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования». [Электронный ресурс] URL: http: //static.government.ru/media/files/313b7NaNS3VbcW7qWYslEDbPCuKi6lC6.pdf

2. Ефанов, А.В. Педагогическая практика: основы организации и методика проведения: учебно-методическое пособие / А. В. Ефанов, О. И. Гаделышина. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2011. – 69 с.

3. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. [Электронный ресурс] URL: http: //static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwtA5.pdf

4. Коханова, В.А. Практико-ориентированный подход в профессиональной подготовке учителя-словесника / В.А. Коханова // Проблемы современного филологического образования: сборник научных статей. – Москва – Ярославль, 19 апреля 2017 года. Том Выпуск XV. – Москва – Ярославль: Московский городской педагогический университет, 2017. – С. 8–14.

5. Энциклопедия профессионального образования: в 3 томах / Рос. акад. образования; Акад. проф. образования; под ред. С.Я. Батышева. – Москва, 1999. Т. 2. – 616 с.

Н.Д. Десяева,
доктор педагогических наук, профессор;
профессор Московского городского педагогического университета
E-mail: 481795@mail.ru
А.И. Николаева,
аспирант Московского городского педагогического университета
E-mail: ainikolaeva27@gmail.com

КРИТЕРИИ ОТБОРА ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ДЕЙСТВИЯ ФГОС НОО ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

В статье рассматриваются предпосылки и пути преодоления нарушений целостности дидактического материала по русскому языку, а также критерии отбора дидактического материала (культурно-смысловой потенциал речевого произведения как компонента учебного задания, отражение в нем культурных кодов, языковая полифункциональность), позволяющие структурировать совокупность учебных заданий как гипертекст.

Ключевые слова: дидактический материал по русскому языку, учебный текст, культурно-смысловая целостность дидактического материала, полифункциональность дидактического материала.

Известно, что одним из важнейших средств обучения, обеспечивающих решение образовательных задач и достижение образовательных результатов, является дидактический материал. В методике обучения русскому языку разработана система дидактического материала, центральным элементом которой является учебное задание, включающее, в свою очередь, учебный текст и требования к нему. Другие элементы дидактического материала по русскому языку – различные виды наглядности – сопровождают учебный текст как источник фактов для языкового анализа, систематизации наблюдений, как ресурс для создания школьником собственного высказывания и под. Поскольку задания к учебному тексту направлены на формирование компетенций, заложенных в содержание образовательных программ, их характер определяется

действующим образовательным стандартом.

Анализ содержания Федеральной рабочей программы начального общего образования по русскому языку [3], составленной на основе ФГОС НОО третьего поколения, показывает, что в современных условиях вдвигаются определенные требования к учебным текстам и эти требования становятся критериями отбора дидактического материала, позволяющего решать поставленные в ФГОС НОО задачи: формирование ценностного отношения к русскому языку, к правильности речи («Формирование представлений о русском языке как о духовной ценности народа, государственном языке РФ, средстве межнационального общения…; Формирование ценностного отношения к правильности речи как показателя общей культуры человека» [3: с.30]), овладение научными представлениями о системе языка, основными видами нормированной речевой деятельности, функциональной грамотностью. Очевидно, что ни одна из этих задач не может быть достигнута без обращения к дидактическому материалу текстового характера. При этом важно, чтобы предложенные школьниками тексты, с одной стороны, содержали необходимое количество языковых фактов, отражающих системность языка, с другой – обладали культурно-смысловым потенциалом. Механизм влияния культурных смыслов на образовательные результаты основан на том, что речевые произведения, обладающие культурно-смысловой целостностью, соотносятся с определенными пластами культуры и с личным опытом ученика.

Культурные смыслы отражают базовые ценности той или иной группы людей, они пронизывают все сферы бытия (сферу повседневной жизни, политику, правоотношения, искусство и под.), отражаются во всем текстовом пространстве и поэтому становятся основой любой коммуникативной деятельности [2]. Обращение к культурным смыслам – накопленной культурой информации, создающей картину мира общества любого уровня: мирового сообщества, народа, носителей одного языка, профессиональных сообществ и под. – всегда признавалось необходимым в образовательном процессе [1]. Во ФГОС НОО третьего поколения перечень культурных смыслов достаточно четко определен при характеристике воспитательных задач, решение которых напрямую связывается с обсуждением «примеров из текстов, с которыми идёт работа на уроках русского языка» [3: с. 30].

Анализ школьных учебников показывает, что многие из представленных в них текстов можно рассматривать в качестве культурных кодов, знаков развернутых культурных смыслов. Так, например, известное высказывание И.С. Тургенева о русском языке с точки зрения заложенного в него культурного смысла является носителем ценностного отношения к языку, заключающегося в признании величия языка, его созидающей силы, осознании функций языка в

национальном сообществе. Вместе с тем это высказывание – культурный код, позволяющий идентифицировать элементы русской культуры: неразрывность ценностного отношения к русскому языку и чувства родины, роль деятелей русской культуры в формировании национального самосознания.

Понимание культурного смысла, заложенного в тексте, – необходимый образовательный результат работы на уроке с дидактическим материалом. Знакомство с культурным кодом предполагает не столько его осознание, сколько обогащение опыт школьника восприятием набора образов, проявляющихся в речевом поведении автора текст как носителя языка. Таким образом, важным фактором структурирования дидактического материала по русскому языку в современных условиях является прежде всего текстоориентированный подход к отбору заданий, а в качестве критериев этого отбора следует рассматривать наличие у текстов заданий культурно-смыслового потенциала и представленность в текстовом пространстве учебного общения высказываний-культурных кодов (как минимум, это пословицы, поговорки, высказывания о русском языке деятелей культуры, стихотворные произведения, являющиеся знаками культуры).

В настоящее время наблюдаются нарушения культурно-смысловой целостности дидактического материала школьных учебников по русскому языку. Для этого имеются определенные предпосылки: 1) представленность знаков культурных смыслов в текстах разных стилей, 2) жанровое многообразие учебных текстов (от научно-популярных текстов, научно-учебных текстов справочного характера до речевых произведений, составленных авторами учебников и максимально упрощенных по смыслу и стилю). Очевидно, что данные предпосылки являются объективными условиями разработки материалов учебников для начальной школы. Их нельзя избежать, можно только преодолеть. Один из путей предупреждения культурно-смысловой рассогласованности учебных текстов – включение текстов культуры в иные речевые произведения: в тексты, объясняющие значение той или иной пословицы, фразеологизма, интерпретирующие высказывания о языке, речи, культуре, поясняющие смысл стихотворения и под.

В Федеральной рабочей программе начального общего образования, составленной на основе ФГОС НОО третьего поколения, заявлена необходимость ориентироваться на такие функции языка, как образовательная, когнитивная, коммуникативная, а также функция самовыражения. Очевидна связь этих функций с образовательными результатами. Так, образовательная функция языка реализуется на уроках благодаря ориентации на предметные результаты, освоению познавательных УУД, когнитивная и коммуникативная – благодаря ориентации на метапредметные результаты, освоению

коммуникативных и регулятивных УУД. Функция самовыражения реализуется благодаря ориентации на личностные результаты. В связи с этим необходимо принимать во внимание еще один критерий отбора дидактического материала – его языковая полифункциональность. При этом единицы языка и речи отбираются для построения задания с точки зрения возможности интегративного решения поставленных задач, а слово и предложение рассматриваются как взаимосвязанные единицы в пределах каждого отдельно взятого высказывания. Такой подход требует особого внимания к учету системы ключевых слов того или иного текста, средствам связи предложений в тексте, смыслового и грамматического единства речевых произведений.

Названные критерии отбора дидактического материала направлены на структурирование текстового пространства уроков русского языка как единого гипертекста, позволяющего обращаться к наполненным культурным смыслом текстовым единицам неоднократно, для решения задач разного уровня сложности, что способствует приобретению школьниками опыта распознавания и интерпретации смыслов русской национальной культуры.

Литература

1. Дейкина А.Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка: монография. – Москва: МПГУ, 2019. – 210 с.

2. Нарочницкая Н.А. Русский код развития. – М.: Книжный мир, 2013. – 352 с.

3. Федеральная рабочая программа начального общего образования (русский язык). - М.: Институт стратегии развития образования РАО. – 2022. – 98 с.

О.И. Свириденко,
кандидат педагогических наук, доцент;
доцент учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»
E-mail: olgasv246@tut.by

МЕТОДИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО КОМПОНЕНТА КУЛЬТУРЫ БЕЛОРУССКОЙ РЕЧИ УЧАЩЕГОСЯ-БИЛИНГВА

В статье характеризуются учебно-практические задачи и коммуникативные упражнения, используемые на уроках белорусского языка для

формирования коммуникативного компонента культуры речи учащегося-билингва.

Ключевые слова: культура речи, коммуникативно-речевая компетенция, коммуникативные стратегии, коммуникативные упражнения.

Коммуникативный компонент культуры белорусской речи младших школьников Республики Беларусь формируется в процессе овладения ими коммуникативно-речевой компетенцией. В лингводидактике выделяют два вида компетенций: коммуникативную и речевую. Коммуникативная компетенция означает способность человека решать с помощью языка актуальные коммуникативные задачи в различных сферах, умение использовать факты языка и речи для достижения коммуникативных целей [1: с. 98]. Речевая компетенция включается в состав коммуникативной и предполагает овладение способами формирования и формулирования мыслей языковыми средствами, умение использовать эти способы в процессе восприятия и продуцирования речи [1: с. 251].

Поскольку овладение белорусским языком в начальных классах происходит в условиях слабовыраженной речевой среды, но в объёме, достаточном для решения задач взаимопонимания в процессе общения, в учебных программах по белорусскому языку для 1–4 классов идет речь о коммуникативно-речевой компетенции учащихся. Согласно образовательному стандарту начального образования результатом формирования коммуникативно-речевой компетенции должны стать: использование учащимися языковых умений и навыков в речевой деятельности, умение осуществлять её в соответствии с личностными потребностями для выполнения учебных, познавательных, практических и коммуникативных задач [2: с. 12]. Достижение этих результатов и успешное формирование коммуникативного компонента культуры белорусской речи связано у учащегося-билингва с усвоением знаний о тексте как основной единице общения, развитием коммуникативных навыков и стратегий.

Опишем основные методические средства формирования коммуникативного компонента культуры белорусской речи учащегося-билингва.

Во-первых, это учебно-практические задачи, направленные на отработку коммуникативных стратегий. Например, для выработки стратегий использования белорусского языка при говорении в процессе изучения темы «План тэксту» в 3 классе целесообразна постановка следующих задач [3: с. 38]:

1. Уявіце сябе журналістамі. Вам трэба ўзяць інтэрв'ю ў незнаёмага чалавека і даведацца пра яго любімы занятак. У якой паслядоўнасці вы зададзце яму наступныя пытанні: У чым яго карысць? Які ваш любімы занятак? Чаму вы параілі б заняцца гэтым вашым знаёмым?

2. Раскажыце, што вам вядома пра прафесію журналіста. Як бярэцца інтэрв'ю? Пры неабходнасці знайдзіце патрэбныя звесткі ў інтэрнэце.

Во-вторых, это коммуникативные упражнения, способствующие созданию речевых ситуаций, продуцированию высказывания на основе жизненного опыта, воспитанию речевого поведения учащихся, адекватного их социально-коммуникативной позиции. Типология этих упражнений по В. Л. Скалкину [4]:

1. Респонсивные упражнения, направленные на формирование умений и навыков оперировать предложением как коммуникативной единицей.

а) Формулирование учащимися актуальных вопросов и ответы на них с опорой на имеющиеся знания и жизненный опыт. Например: *«Якое свята адзначаецца 14 кастрычніка? Як вы павіншуеце матулю ў гэты дзень?»* [3: с. 9]

б) Запрос в ответ на утверждение. Выслушав сообщение, учащиеся должны выразить удивление, сомнение, желание получить дополнительную информацию.

в) Утверждение в ответ на утверждение. Даётся установка на то, чтобы реплика в ответ выражала согласие, подтверждение. Например, учащиеся выразительно читают предложение [3: с. 63]: *Заўтра мы паедзем у Дудуткі!* Учитель спрашивает: «*Хто з вас ужо пабыў на экскурсіі ў Дудутках?*» Дети, посетившие Дудутки (музейный комплекс старинных народных ремёсел), выходят к доске. Педагог уточняет: «*Што вас там асабліва ўразіла?*» Один из учащихся у доски делится своими впечатлениями. Учитель даёт задание остальным учащимся: «*Пагадзіцеся з пачутым адказам і па магчымасці паведаміце дадатковыя звесткі*».

г) Условная беседа. Учащимся даётся установка запросить дополнительную информацию, уточнить, обратиться с просьбой и т.д. Например, можно продолжить разговор о музейном комплексе: «*Якія яшчэ пытанні вас цікавяць? Задайце іх аднакласнікам, якія наведвалі Дудуткі*». Учащиеся, не посещавшие музей, пробуют сформулировать вопросы. Их одноклассники стараются дать развёрнутые ответы.

2. Ситуативные упражнения, направленные на выработку нужной речевой реакции на учебно-речевую ситуацию, описываемую с помощью микротекста.

а) Ситуативные упражнения с продолжением предусматривают завершение учащимися описания предложенной учебно-речевой ситуации. Так, при изучении темы «Прыметы сказа» в 3 классе даётся задание продолжить предложение (*Мамачка, ...)* с учетом учебно-речевой ситуации [3: с. 42]: «*У мамы свята. Якімі словамі ты павіншуеш яе?*»

б) Ролевые ситуации содержат указание на социальные и коммуникативные роли участников диалога и требуют моделирования речевого стимула лица, находящегося в предлагаемой роли. Так, учитель может

организовать дальнейшую работу по созданию ситуации поздравления следующими вопросами и заданиями: «*З якімі святамі вы віншуеце маму? Як вы віншуеце маму з днём нараджэння (з 8 Сакавіка, з Днём маці)? Паспрабуйце скласці працяг размовы, пачатак якой апісваецца ва ўказанай сітуацыі. Разыграйце ў парах размову мамы і дзіцяці*».

3. Репродуктивные текстовые упражнения (изложение, драматизация), направленные на развитие умений создавать новый текст на основе предложенного. В начальных классах на уроках белорусского языка используются обучающие изложения разных видов. Для драматизации подбираются небольшие произведения и отдельные диалоги (шутки, сценки, отрывки из сказок), вызывающие интерес.

4. Продуктивные текстовые упражнения по созданию собственного текста.

а) Описательные упражнения предполагают создание текста, источником информации для которого являются зрительно воспринимаемый предмет или его изображение, сюжетная картинка или серия картинок, репродукция картины.

б) Речевые сообщения небольшого объёма: информационное сообщение, основанное на использовании различных источников информации (например, *Якую цікавую інфармацыю вы можаце паведаміць пра Белавежскую пушчу? Знайдзіце патрэбныя звесткі ў кнізе «Энцыклапедыя прыроды Беларусі» або ў інтэрнэце* [3: с. 21]); небольшой доклад на лингвистическую тему (например, при подготовке к обобщающему уроку по теме «Часціны мовы» в 3 классе учащимся предлагается составить сообщение на тему *«Што я ведаю пра назоўнік (прыметнік, дзеяслоў)»*).

в) Устные и письменные сочинения. Следует отметить, что композиционные умения и навыки на родном (чаще русском) языке формируются у учащихся-билингвов всей системой работы в школе и переносятся на второй язык постепенно. Поэтому творческая деятельность младших школьников на уроках белорусского языка организуется на основе простых сюжетов и хорошо известных тем.

5. Дискутивные упражнения (учебная дискуссия, комментирование), направленные на развитие неподготовленной речи учащихся. В ходе учебных дискуссий обсуждаются морально-этические проблемы, возникшие при анализе содержания книг, спектаклей, мультфильмов. Например, предлагается ответить такой вопрос: *«Калі камп'ютар становіцца ворагам, а калі – сябрам вучня?»* Организуется обсуждение в парах, затем один из учащихся даёт ответ по одной из формул: *«Мы з Таняй абмеркавалі гэта пытанне і лічым, што ...», «Мы не змаглі прыйсці да агульнага меркавання. Я лічу, што ..., а Таня думае інакш»*.

6. Инициативные упражнения, направленные на развитие умений инициировать речевое общение. Можно выделять на каждом уроке белорусского

языка время на то, чтобы задать вопросы учителю или одному из учащихся, либо предлагать начать разговор в одной из заданных житейских ситуаций.

Применение указанных методических средств способствует успешному формированию у учащихся-билингвов навыков общения на белорусском языке.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам. – Москва: ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Образовательный стандарт начального образования: утв. Постановлением М-ва образования Респ. Беларусь, 26 дек. 2018 г., № 125 // Пачатк. навучанне: сям'я, дзіцячы сад, шк. – 2019. – № 2. – С. 3–15.

3. Свірыдзенка В.І. Беларуская мова : вучэб. дапам. для 3-га кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. і рус. мовамі навучання : у 2 ч. – Мінск: НІА, 2017. – Ч. 1. – 144 с.

4. Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке: пособие. – Москва: Просвещение, 1983. – 128 с.

О.И. Тиринова,
кандидат педагогических наук, доцент;
докторант Национального института образования,
Республика Белорусь
E-mail: tirinova@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

Проблема освоения универсальных учебных действий в период обучения грамоте рассматривается в контексте формирования у младших школьников учебных компетенций. Представлен опыт включения универсальных учебных действий в метапредметный компонент содержания авторского учебно-методического комплекса по обучению грамоте.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, учебные компетенции, учебная компетентность, обучение грамоте.

Проблема формирования у младших школьников универсальных учебных действий актуальна для России и Беларуси, что отражено в образовательных стандартах, регламентирующих учебный процесс на уровне общего среднего образования. Так, образовательный стандарт начального образования,

действующий в Республике Беларусь, ориентирован на достижение учащимися личностных, метапредметных и предметных результатов [1: с. 11]. Метапредметные результаты включают освоение универсальных учебных действий, обеспечивающих формирование учебных компетенций учащихся.

Учебные компетенции мы рассматриваем как совокупность обобщенных знаний, освоенных способов действий и ценностно-смысловых установок, обеспечивающих способность к осуществлению учебной деятельности в знакомой и незнакомой ситуациях, а учебную компетентность, или «умение учиться», – как способность и готовность к самостоятельному продуктивному выполнению учебной деятельности на основе осознанного и мотивированного применения опыта её осуществления. Считаем уместным в период обучения грамоте использовать термин «учебная компетенция», понимая, что задача формирования учебной компетентности обучающихся будет решаться позже.

В научных целях в составе учебных компетенций выделим учебно-деятельностные, учебно-организационные, учебно-интеллектуальные, учебно-информационные и учебно-коммуникативные компетенции, что позволит более детально конкретизировать метапредметный компонент содержания обучения грамоте. Сопоставим универсальные учебные действия и учебные компетенции младших школьников следующим образом: регулятивные универсальные учебные действия, на наш взгляд, соотносятся с учебно-деятельностными и учебно-организационными компетенциями, познавательные универсальные учебные действия – с учебно-интеллектуальными и учебно-информационными компетенциями, коммуникативные универсальные учебные действия – с учебно-коммуникативными компетенциями.

Рассмотрим потенциал обучения грамоте, который запускает механизм формирования всех учебных компетенций, что обусловлено активным овладением знаково-символической деятельностью в процессе чтения и письма.

Учебно-деятельностные компетенции обеспечивают осуществление полного цикла учебной деятельности (от постановки цели и принятия учебной задачи до самооценки полученных результатов) и представляют собой освоенную систему взаимосвязанных универсальных учебных действий (регулятивных), направленных на решение учебных задач: принятие учебной цели и конкретных задач каждого этапа урока обучения грамоте; принятие новой учебной задачи, сформулированной в ходе коллективного обсуждения учебной проблемы; понимание, что все практические задания выполняются для решения определенных учебных задач (например, прописываем элементы букв – «палочки», «крючки» – для того, чтобы научиться писать буквы); анализ условий учебной / учебно-практической задачи; владение способами фиксации коллективно выделенных отношений, признаков, существенных свойств изучаемых понятий

в графической, текстовой или комбинированной форме (моделирование, работа со схемами предложений, слов, звуковыми моделями слова и другими знаково-символическими средствами); определение с помощью учителя операционного состава действий чтения и письма, их выполнение в соответствии с выделенной ориентировочной основой; осуществление контроля / самоконтроля и оценки / самооценки по предложенным критериям и заданному алгоритму; ориентировка на эталон (образец) при осуществлении контроля / самоконтроля; использование приема проговаривания для проверки написанного слова, предложения; участие в подведении итогов каждого этапа урока обучения грамоте.

Учебно-организационные компетенции необходимы для организации образовательного пространства с соблюдением правил эргономики, гигиены и безопасности учебного труда, связаны с самоорганизацией и саморегуляцией деятельности учащихся, созданием благоприятных условий для ее реализации, включая подготовку рабочего места к урокам обучения грамоте; использование учебных принадлежностей (ручки, карандаша, ученической указки, закладки, линейки) в соответствии с их назначением; правильная посадка при чтении и письме; соблюдение необходимого расстояния между глазами и книгой, тетрадью; умение правильно держать ручку, карандаш, правильно (под углом) размещать на парте тетрадь, перемещать ее в нужном направлении при письме; применение символов-жестов для организации деятельности «Готов к работе / письму», «Писать / штриховать закончил», «Задание выполнил»; умение придерживаться заданного темпа работы (письмо букв в такт счёту); восприятие временной протяженности выполнения учебного задания (под руководством учителя); проявление волевых усилий при необходимости довести начатое дело до конца (научиться писать новую букву, читать слова с новыми буквами и др.); осуществление учебного взаимодействия на уроках чтения и письма: практическое соблюдение правил коллективной работы, принятие и выполнение определенной роли в парной и групповой работе.

Учебно-интеллектуальные компетенции опираются на познавательные универсальные учебные действия: осуществление общих логических приемов мышления (выделение различных свойств предметов; сравнение объектов по выбранному признаку; подведение под понятие; выведение следствий; определение; доказательство; группировка; систематизация; классификация); выделение с помощью учителя предмета речи, смыслового центра сюжетной картинки, основного действующего лица рассказа, небольшого диафильма, мультфильма, детского телефильма, главных условий в играх по правилам; подбор заголовков к текстам, данным в букваре без названия; осуществление наблюдения по предлагаемому заданию / алгоритму; усвоение отношений между родовыми и видовыми понятиями (на практическом материале); использование

приемов рационального запоминания учебного материала: умение создавать новые связи, ассоциации, применять воображение; разучивание стихов на основе хорового проговаривания, опоры на предметные картинки, серию иллюстраций.

Учебно-информационные компетенции формируются в процессе освоения познавательных универсальных учебных действий, ориентированных на поиск, нахождение и применение информации для достижения учебных целей: восприятие учебной информации со слов учителя, книги или экрана; умение работать с учебной книгой, другими печатными источниками информации (ориентировка в учебной книге, поиск по номеру нужной страницы, учебного задания; использование условных обозначений, принятых в букваре и прописях; работа с текстом, учебным заданием, вопросами, размещенными до или после текста; обращение к образцам, иллюстрациям, схемам; обращение к справочным печатным источникам для получения дополнительной информации); умение работать с аудиовизуальными источниками информации (просмотр небольших учебных диафильмов, анимационных, документальных, художественных фильмов или их фрагментов, прослушивание аудиозаписей, грамзаписей, радиопередач с определенной учебной целью; выполнение учебных заданий, предъявленных в игровой или учебной компьютерной программе; чтение текстовых документов на компьютере); практическое знакомство с различными источниками информации и способами её поиска; анализ и отбор необходимой информации в соответствии с учебным заданием или проектом; сопоставление информации, полученной из различных источников (книг, фильмов, устной речи, интернета); сохранение и передача информации при помощи реальных объектов и информационных технологий; первичные навыки использования технических устройств (компьютера, ноутбука, планшета, телефона) в учебных целях; клавиатурный набор слов, предложений, текстов; рисование на графическом планшете с целью создания учебных моделей; знакомство со школьной библиотекой и правилами читателя.

Учебно-коммуникативные компетенции, основу которых составляют коммуникативные универсальные учебные действия: участие в обсуждении и принятии норм коллективного взаимодействия; умение договариваться о распределении ролей, последовательности выполнения работы, критериях оценки; умение слушать собеседника, стремиться его понять; умение вступить, поддержать и завершить общение, выйти из разговора, завершить беседу; проявлять инициативу в процессе общения; умение тактично уточнять непонятное, переспрашивать, задавать вопросы; общение с учебной целью в цифровой среде (электронная почта, чат, скайп, форум класса, блог класса).

Формирование и развитие выделенных нами учебных компетенций обеспечивается средствами метапредметного компонента содержания обучения

грамоте, реализованного в букваре [2] и других учебных изданиях, входящих в состав учебно-методического комплекса «Обучение грамоте» для I класса. Освоение младшими школьниками учебных компетенций во взаимосвязи с обучением грамоте реализуется с учетом принципа интеграции предметного и метапредметного компонентов содержания обучения грамоте.

Литература

1. Образовательный стандарт начального образования / Постановление Министерства образования Республики Беларусь 26.12.2018 № 125 // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2019. – № 2. – С. 3–15.

2. Тиринова О.И. Букварь: учебное пособие для 1 класса учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения. – 2-е изд., испр. и доп. – Минск: Нац. ин-т образования, 2020. – 184 с.

С.В. Лихачев,
доктор филологических наук, доцент;
профессор Кокандского государственного педагогического института, Узбекистан
LihachovS@mail.ru

ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена проблеме формирования у школьников умения самостоятельно выстраивать учебную деятельность. Автор предлагает приемы формирования самостоятельности при выполнении упражнений по русскому языку. Приемы предполагают нефиксированный объем выполнения задания, могут быть использованы при изучении других учебных предметов.

Ключевые слова: самостоятельность, задания с открытым объемом, приемы формирования самостоятельности, цифровизация образования, русский язык.

The article is devoted to the problem of the formation of students' ability to independently build educational activities. The author offers methods of forming independence when performing exercises in the Russian language. Techniques assume an unfixed amount of task completion, can be used in the study of other academic subjects.

Keywords: independence, tasks with an open volume, methods of forming independence, digitalization of education, Russian language.

Успех человека в современном мире в значительной мере связан с тем, как он умеет распоряжаться временем. Рациональное распределение времени, сокращение затрачиваемых для достижения результата усилий являются важными задачами как каждого человека, так всего общества.

Решение может лежать в плоскости технических новшеств. Но зачастую эти новшества дороги в разработке и производстве, а особенно в энергетическом обеспечении. Введение электронного учета успеваемости учащихся, цифровых средств обучения и технических средств демонстрации учебного материала подаются как путь интенсификации учебного процесса. «По мере взросления и перехода ребенка в следующие классы количество обязательных учебных ресурсов увеличивается» [2: с. 66].

На деле же оказывается, что у школы появилась необходимость закупать проекционное оборудование, компьютеры, трафик доступа в сеть, прокладывать оптоволоконные кабели и устанавливать декодеры и роутеры, а в отдельных случаях и серверы. При этом ведение электронной документации требует новых навыков от учителей, что приводит повышению затрат времени и труда. Цифровые средства обучения следует осваивать как ученику, так и учителю [1: с. 526–527], но доступная информация часто качественно уступает традиционным учебникам, например, в Московской электронной школе.

Почему же умение отбирать информацию оказывается неразвитым? Главным образом, потому что в школьном образовании задания предлагаются сформулированными в закрытом виде, известен максимальный объем выполнения, который должен быть реализован полностью. Причем неполное выполнение ведет к снижению отметки, вырабатывая убежденность, что, чем больше работаешь – тем выше оценят, и привычку ставить перед собой задачу выполнить максимальный объем, а не достичь минимальными усилиями необходимого результата. Решить эту проблему можно, предлагая ученикам задания с открытым объемом, то есть такие, где нет определенного количественного критерия выполнения. Рассмотрим возможные подходы к формулировке таких заданий на примере обучения русскому языку.

А. Прием неопределённости объема задания.

Самый простой вариант – предложить найти в тексте несколько единиц. Например, *выпиши несколько существительных первого, второго и третьего склонения*. Такое задание позволит формировать разумную экономию усилий в самом простом виде – не делать больше, чем задано. Идеографический словарь русского языка дает такое толкование слову *несколько*: «в количестве более, чем один». Такие вариативные задания допускает кейс-технология [5: с. 464].

Один ученик поставит перед собой максималистическую задачу и выпишет все. Другой по три-четыре примера. А третий – по два. После того как выяснится, что у первого был больше риск понижения отметки, так как в большем количестве примеров больше вероятность ошибиться (для создания вероятности ошибки можно включить в текст существительные только множественного числа, несклоняемые и адъективного склонения), у всех учащихся возникнет стимул к рациональной экономии усилий и подбору таких примеров, где нет вероятности ошибиться. То есть у учащегося возникнет необходимость задумываться, какие примеры он хорошо понимает, а какие требуют уточнения. Таким образом при очевидном сокращении объема работы результат обучения будет улучшен. То есть при сокращении трудозатрат вырастет производительность труда.

Б. Прием поиска менее трудоемкого варианта выполнения задания.

При работе с одним и тем де материалом, например текстом, набором предложений или набором слов, можно дать выборочное письменное задание, чтобы сократить объем письменной части работы, которая является трудоемкой, что делает ее сокращение особо привлекательным для ученика.

Например, при изучении темы склонения можно дать следующее задание: *выпиши из текста все существительные одного из склонений*. Если к такому заданию дать в тексте по шесть существительных первого и второго склонения, и только три существительных третьего склонения, ученику придется найти все существительные, определить верно тип склонения каждого из них, высчитать объем работы и выбрать склонение. «В результате учащийся-читатель привыкает не скользить по поверхности смысла, а углубляться» [4: с. 77].

Таким образом качество обучения не пострадает, наоборот, ученик будет интенсивнее размышлять, желая сократить объем письменной работы, тогда как имея задание выписать все существительные он не так целенаправленно думал бы над склонением. Помимо того в процессе выполнения такого задания он приучится считать в работе главным невыполнение как можно большего объема механистических действий, а выполнение необходимой для достижения цели работы, связанной прежде всего с выбором стратегии и тактики выполнения. Ученик научится принимать самостоятельное решение, что, собственно, делать для достижения цели, и будет сам вырабатывать алгоритм выполнения задания. И в этом заключена инновационность методики [3: с. 538].

В. Прием выбора менее объемного материала из данного множества.

Чтобы научить рационально подходить к своим трудовым затратам можно дать следующее задание: *выпиши из текста пять примеров двусоставных предложений и подчеркни главные члены*. Целесообразно будет в начале текста дать объемные двусоставные предложения с неоднословными главными

членами, определение состава которых связано с затруднениями, в частности выраженными синтаксически неделимыми словосочетаниями, фразеологическими оборотами, лексикализованными словосочетаниями. Между ними в тексте разумно будет расположить короткие односоставные предложения, но такие, которые можно приять за двусоставные, например, безличные с прямым дополнением в винительном падеже, омонимичном именительному падежу. А в конце текста рационально будет привести примеры коротких двусоставных предложений с однословными главными членами.

Ученик, который решит выписывать с начала текста все подряд двусоставные предложения, чтобы не дочитывать текст, будет больше работать над собственно письмом, причем со значительной долей вероятности сделает ошибки и получит оценку ниже того, кто прочитает текст до конца и спланирует работу: сначала найдет короткие и понятные пять примеров и потом только будет писать. Правильное выполнение такого задания не повредит обучению, так как ученику придется определить состав основы в предложениях всего текста. В дополнение к этому он научится сокращать объем тяжелой механической работы и избегать ненужных для выполнения задания трудностей с помощью оценки объема работы, ее сложности, отбора вариантов выполнения работы и ее планирования.

Итак, можно сделать вывод, что задания с выбором объема позволят формировать у обучающихся способность к реализации универсального учебного действия планирования своей деятельности, построение алгоритма выполнения задачи. Помимо того, обучающийся станет рационализировать свои усилия. В будущей профессиональной деятельности это позволит ему повысить производительности труда.

В нашей статье материалом выступили задания по русскому языку, для которых предложены три конкретные приема для формирования самостоятельности. Выбранный нами материал не исключает того факта, что подобные задания можно построить и на материале других предметов, но это задача дальнейшей работы.

Литература

1. Кахарова, Н.Н. Применение информационных технологий при изучении русского языка в начальной школе // Молодежь и наука: реальность и будущее. Материалы XI Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 526–527.

2. Лихачева, Т.С. Культура коммуникативной безопасности младшего школьника в условиях цифровизации образования // Философско-

педагогические проблемы непрерывного образования. Сборник научных статей V Международной научной конференции. – Могилев, 2022. – С. 65–68.

3. Мирзаюнусова, З.И. Роль инновационных методик в развитии речи учеников // Молодежь и наука: реальность и будущее. Материалы XI Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 538–540.

4. Попова, Е.И. Роль лингвистического анализа художественного текста в формировании личности читателя // Система непрерывного филологического образования: школа – колледж – вуз. Современные подходы к преподаванию дисциплин филологического цикла в условиях полилингвального образования. Сборник научных трудов XX Всероссийской научно-практической конференции. – 2020. – С. 73–77.

5. Расулов, И.И. О применении кейс-метода в учебном процессе // Молодежь и наука: реальность и будущее. Материалы XII Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 464–467.

Т.И. Зиновьева,
кандидат педагогических наук, доцент;
доцент Московского городского педагогического университета
E-mail: zti_111@mail.ru

ОБНОВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ АКТУАЛЬНЫХ НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫХ ДОКУМЕНТОВ

Статья посвящена проблеме обновления подготовки педагогических кадров для системы российского образования в контексте установок актуальных нормативно-правовых документов. Анализ «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» (далее – Конципция) автор направляет на выявление ориентиров документа в отношении совершенствования коммуникативно-речевой составляющей педагогического образования. Затрагивается вопрос установки Концепции на внедрение профессионального (демонстрационного) экзамена как обязательной формы проведения государственной итоговой аттестации. Отмечается значительный ресурс данной новации в предъявлении выпускниками коммуникативно-речевой компетенции, при этом констатируется отсутствие

единых подходов к механизмам и инструментам оценки качества педагогического образования.

Ключевые слова: система высшего образования, педагогические кадры, концепция, коммуникативно-речевая компетенция, оценка качества образования, профессиональный (демонстрационный) экзамен.

Современному мировому социуму свойственны черты нарастания противоречий, нестабильности и неопределённости, что обнаруживает востребованность безотлагательного переосмысления состояния всех сфер жизнедеятельности общества в контексте вероятных вариантов его будущего.

Особого внимания заслуживает положение в системе высшего образования в России, которое, получив широкое распространение, утратило свойственное ему ранее высокое качество, поскольку у выпускников университетов недостаточно практических навыков, востребованных в их профессиональной деятельности [3]. Сказанное выявляет проблему поиска путей преодоления сложившихся недостатков системы высшего образования.

В рамках новой глобальной инициативы ЮНЕСКО «Будущее образования» в апреле 2021 года Комиссия с аналогичным названием представила результаты всестороннего анализа состояния образования в разных странах, в мире в целом. Итоговый доклад Комиссии содержал развернутую констатацию проблем в образовании, а также конструктивные предложения по их (проблем) преодолению, по общей гармонизации ситуации в образовании для достижения позитивных перспектив, обрисованных с целью «вселить надежду во времена глобальных глубоких кризисов, … показать, что образование может быть регенеративным» [5].

Регенеративное образование в итоговом докладе Комиссии ЮНЕСКО «Будущее образования» и в публикациях современных российских исследователей (Е.Н. Дзятковская, Л.А. Громова, А.Н. Захлебный, Ю.Н. Саямов) предстает как образование обновленное, структурированное с учетом реалий и требований стремительно меняющегося мира. Обсуждая предназначение регенеративного образования, исследователи констатируют, что оно «обладает огромным потенциалом для того, чтобы направить мир по пути более справедливого будущего для всех» [3: с. 9], в том, что оно содействует обновлению ценностей образования, восстановлению утраченных им принципов, возрождению образования как величайшего общественного блага, как глобальной коллективной ответственности [5].

Идею регенерации образования для гармоничного будущего поддерживают исследователи и организаторы образования во всем мире. В современной системе российского образования идеи регенерации реализуются в

рамках обновления ее (системы) нормативно-правовой базы – внедрения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования третьего поколения и «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» (далее – Концепция) [2].

Примечателен факт одновременного вступления в силу нормативно-правовых документов, устанавливающих ведущие направления и аспекты деятельности образовательных организаций общего и высшего образования. Такая слаженность обновления системы образования на разных ее уровнях создает позитивные условия для реализации корректив в подготовке педагогических кадров для школы в опережающих темпах.

В рамках данной статьи обратимся к установкам Концепции, значимым для осуществления идеи повышения качества формирования у будущих учителей коммуникативной / коммуникативно-речевой компетенции. Выбор именно коммуникативной компетенции объясняем ее статусом важнейшего, универсального «навыка XXI века», наряду с навыками кооперации (совместной деятельности), креативности, критического мышления (4К) [1: с. 184].

В этой связи особого внимания заслуживает представленный в Концепции перечень проблем, препятствующих обеспечению качества педагогического образования, требующих поиска безотлагательного адекватного решения. Из широкого перечня выделим проблемы, которые оказывают существенное отрицательное влияние на овладение педагогами коммуникативно-речевой компетенцией как универсальным «навыком XXI века». По нашему мнению, это, во-первых, проблема недостаточного соответствия результатов коммуникативно-речевой подготовки учителя запросам системы образования, общества, которыми сегодня востребован педагог, способный вести конструктивный диалог, готовый к продуктивному сотрудничеству, предстающий в образовательном процессе как коммуникативный лидер, демонстрирующий образцы уважительного речевого поведения. Во-вторых, это остро стоящая проблема повышения качества педагогического образования за счет разработки и внедрения единых подходов к механизмам и инструментам оценки качества подготовки педагога, в том числе, в части его коммуникативно-речевой подготовки.

Решение проблемы совершенствования коммуникативно-речевой профессиональной подготовки учителя мы связываем с заявленной в Концепции задачей «повышения статуса русского языка и литературы в программах подготовки педагогических кадров, обеспечения развития языковых практик на русском языке» [2: с. 8]. Действительно, практическое владение русским языком, умение вести уважительный продуктивный диалог, выступать публично – вот компоненты готовности педагога к профессиональной деятельности.

В Концепции указаны мероприятия, осуществление которых, по замыслу разработчиков документа, непременно обеспечит решение поставленных задач. Применительно к задаче повышения статуса русского языка в Концепции мы выделяем следующие меры: во-первых, это расширение филологического компонента педагогического образования – обязательное включение в программы подготовки педагогических кадров тех или иных дисциплин (модулей), направленных на развитие культуры русского языка и культуры чтения, а также дисциплин (модулей), формирующих компетенции в области академической риторики и организации просветительской деятельности, создания условий для развития у обучающихся культуры устной и письменной речи на русском языке. Во-вторых, это организация и проведение просветительских мероприятий, ориентированных на информирование российской студенческой молодежи о положении русского языка и в стране, и в мире. В-третьих, это внедрение дополнительных образовательных программ в области русского языка и русской литературы, развивающих культуру чтения и культуру речи будущих педагогов и направленных на формирование и укрепление у них российской идентичности. Наконец, это продвижение российских традиций в международное научно-педагогическое пространство в целях повышения их узнаваемости и репутации в мире [2: с. 14].

Реализация названных в Концепции мер повышения статуса русского языка, безусловно, положительно скажется на совершенствовании коммуникативно-речевой подготовки будущего учителя, приблизит уровень коммуникативно-речевой компетенции выпускника-педагога к запросам системы школьного образования, общества. Однако нельзя не отметить, что обновление коммуникативно-речевой подготовки студентов-педагогов связано с урегулированием проблемы гармонизации несовершенной в настоящее время системы оценки качества профессиональной подготовки учителя.

В контексте проблемы оценки качества подготовки педагогических кадров выделим содержащуюся в Концепции установку на необходимость внедрения в статусе обязательной формы проведения государственной итоговой аттестации профессионального (демонстрационного) экзамена [2: с. 10], который готовится и проводится по международным стандартам WorldSkills. По замыслу разработчиков Концепции, а также иных сторонников внедрения профессионального (демонстрационного) экзамена (Н.И. Смагина, П.Ю. Сергеевой), данная форма государственной итоговой аттестации позволяет выпускнику-педагогу в условиях, приближенных к реальному образовательному процессу, продемонстрировать полный комплекс освоенных им профессиональных компетенций [2: с. 13; 4: с. 131].

Важнейшей из профессиональных компетенций педагога является коммуникативно-речевая компетенция, ее предъявление в рамках демонстрационного экзамена представляется нам вполне адекватным, соответствующим специфике профессиональной деятельности учителя.

Применение профессионального (демонстрационного) экзамена как формы проведения государственной итоговой аттестации вполне успешно апробировано в рамках среднего профессионального образования [4: с. 131], однако для высшей школы эта форма является безусловной новацией, что актуализирует задачу разработки единых подходов к механизмам и инструментам оценки качества высшего педагогического образования.

Литература

1. Зиновьева, Т.И. Формирование у педагога компетенций XXI века как социальный заказ // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2019. – Т. 10. – №1. – С. 184–192.

2. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года [Электронный ресурс] / https://www.consultant.ru/ (дата обращения 10.10.2022).

3. Саямов, Ю.Н. Будущее образования – в образовании для будущего // Сборник международной научно-практической конференции «Образование – 2030. Дорожная карта» (15 июня 2021 г.) – М.: Перо, 2021. – С. 7–19.

4. Смагин, Н.И. Демонстрационный экзамен студента как отражение профессионализма педагога / Н.И. Смагин, П.Ю. Сергеева // Актуальные задачи педагогики: Материалы VIII Международной научной конференции (г. Москва, ноябрь 2017 г.). – Москва: Буки-Веди, 2017. – С. 131–134.

5. International Commission on the Futures of Education Progress Update March 2021 https://en.unesco.org/futuresofeducation/ 2021 – consultations (дата обращения 5.04.2023).

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ К.Д. УШИНСКОГО КАК ИСТОЧНИК ЭВОЛЮЦИИ НАЧАЛЬНОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Э. В. Криворотова,
доктор педагогических наук, доцент;
профессор Московского городского педагогического университета
E-mail: nanorig@mail.ru

К. Д. УШИНСКИЙ О ЦЕЛЯХ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ОТЕЧЕСТВЕННОМУ ЯЗЫКУ И ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

В статье рассматривается вопрос о соотношении целей обучения русскому языку в школе и проблемы формирования лингвистического мышления обучающихся. На основе анализа высказываний К.Д. Ушинского по поводу целей обучения русскому языку автор статьи делает вывод о соответствии обозначенных целей тем задачам, которые способствуют развитию лингвистического мышления школьников.

Ключевые слова: интеллектуальное и нравственное развитие обучающихся, лингвистическое мышление, цели обучения русскому языку, чувство языка.

Родной язык является величайшим народным
наставником, учившим народ тогда, когда не было
еще ни книг, ни школ, и продолжающим учить его
и тогда, когда появилась цивилизация.
К. Д. Ушинский

Выдающийся русский педагог К.Д. Ушинский, считая приоритетной в духовном и нравственном развитии человека роль родного языка, отстаивал точку зрения, что ребенок, оперируя языком в качестве средства коммуникации, наследует культуру предшествующих поколений, осуществляет познание самого

себя и действительности, усваивает нормы, регулирующие социальное взаимодействие человека с окружающим миром. В настоящее время не вызывает сомнений тот факт, что формирование личности, развитой в интеллектуальном и духовном плане, возможно главным образом при условии наличия у нее способности выражать свои мысли содержательно насыщенно и по законам логики. Вместе с тем велика роль родного языка и в качестве важнейшего фактора, влияющего не только на процессы воспитания и развития личности, но и собственно на формирование мысли, поскольку именно язык позволяет структурировать и развивать мысль. Является несомненным, что под усвоением ребенком родного языка понимается не только овладение им лексикой и грамматикой языка, но также овладение бесконечным множеством понятий, значений, образов, мыслей, чувств, эмоций.

Необходимым фундаментом школьного изучения языка является его практическое освоение учащимися. К.Д. Ушинский, поддерживая необходимость осуществления процессов воспитания и обучения на родном языке, полагал, что он должен выполнять функцию основного предмета первоначального обучения. Прогрессивная для России тех лет мысль педагога не теряет своей актуальности и по сей день. Как отмечает Е.М. Ануфриева, К.Д. Ушинским была разработана стройная система обучения родному языку, позволяющая ребенку усвоить это громадное наследство, которое должно было стать для него истинным духовным богатством [2].

М. Р. Львов, в свою очередь, полагал, что эффективность синтеза речевых высказываний зависит от объема оперативной речевой памяти, благодаря которому достигается «упреждающий синтез достаточно большого объема, т. е. до конца предложения» [5: с. 167], что должно быть обеспечено четким представлением не только о лексико-стилистических, но и о синтаксических возможностях языка.

В свете вышесказанного мы видим острую потребность в решении проблемы формирования у учащихся лингвистического мышления, развитого на высоком уровне, ведь это непосредственно обусловливает полноценное усвоение ребенком достаточного объема лингвистических знаний, полноту и осознанность его представлений о языковой системе в целом и грамматической системе в частности, умение ориентироваться в многообразии грамматических значений и способов, с помощью которых они находят выражение в речи.

Язык выступает своеобразным посредником между тем, что уже познано, и тем, что познается в настоящий момент. Поэтому, если опираться на представления о выполняемых языком в человеческом обществе основных функциях, то следует рассматривать вещественные значения и формы, с одной стороны, как средства, а с другой, как акты познания, способствующие развитию

интеллекта мыслящего индивида, осуществляемому с использованием многообразных языковых форм. На уроках русского языка в школе крайне важно научить детей осознавать роль понимания языковых значений и теснейшую связь этого понимания с ходом развития их мышления.

Проанализировав психолого-педагогические источники, мы пришли к выводу о возрастающей актуальности проблемы соотношения в познавательной деятельности стихийности, с одной стороны, и управляемости – с другой. Данный вопрос непосредственно связан с существующей в психологии и собственно методике проблемой формирования лингвистического мышления. Помимо этого, правомерно говорить не о том, что происходит «изгнание стихийности» из управляемого процесса, а о том, что существуют возможности сделать данный процесс в определенной мере направленным.

Изучив в полной мере закономерности формирования мышления в процессе изучения языка, мы вслед за Л.П. Федоренко констатируем, что развитие всех других способов мышления происходит по завершении становления мышления вербального [9: с. 37]. В этой связи есть все основания обратиться к сформулированным К.Д. Ушинским целям обучения родному языку. В первую очередь он считал необходимым развить у обучающихся «дар слова», называемый им врожденной душевной способностью. По его мнению, школьное изучение русского языка создает все необходимые условия для формирования лингвистического мышления, основанного на *становлении мышления вербального.* Кроме того, не вызывает сомнений необходимость учета того обстоятельства, что в период дошкольного детства происходит выход на первый уровень абстракции, при котором словом обозначается целое понятие (например, *ромашка, цветок*), а младшие школьники уже овладевают основами понятийного метаязыкового мышления.

Чтобы развить в детях врожденную душевную способность – «дар слова», следует, по мысли К.Д. Ушинского, проводить целенаправленную работу по развитию у них чувства (или чутья) языка. М.Р. Львов трактует чувство языка как неосознанное овладение его закономерностями, которое берет начало в раннем детстве, когда ребенок воспринимает речь других и говорит сам. Многократно воспринимая и употребляя в собственной речи похожие, аналогичные формы и конструкции, он формирует аналогии на уровне подсознания, интуитивно, «а затем им усваиваются закономерности, которыми он пользуется все более свободно» [5: с. 167]. Согласно данной мысли опора на чувство языка – самый главный принцип обучения родному языку.

Следующей целью школьного обучения русскому языку, с точки зрения К.Д. Ушинского, является формирование у детей умения сознательно овладевать сокровищами родного языка, что имеет непосредственное отношение к

усвоению следующих видов (категорий) лексического значения: предмета, действия, признака предмета (в том числе признака признака), признака действия, числа. Хотя учеными доказано, что интуитивное усвоение ребенком лексических и грамматических значений при условии его нормального развития происходит еще в дошкольном возрасте, у школьников возникают значительные трудности при осознании и запоминании грамматических значений и способов их выражения. Основными причинами данных проблем можно считать следующие. 1) чтобы полностью овладеть названными значениями, не всегда оказывается достаточно высоким развивающий потенциал языковой среды; 2) дети в своей практической деятельности не усваивают многие значения в том случае, если этому не предшествует специальная целенаправленная работа. Во многом это объясняется тем, что для формирования обладающей развивающими возможностями искусственной речевой среды необходимо принимать во внимание появляющиеся при усвоении языковых значений затруднения. Если обучающимися лексико-грамматические значения не усвоены в достаточной степени, это негативно влияет на их интеллектуальное развитие.

Следующая цель, обозначенная К.Д. Ушинским как усвоение школьниками логики языка, т. е. логической системы его грамматических законов, связана с проблемой совершенствования лингвистического мышления учеников. На успех данного процесса влияет в большей степени изучение школьниками центральных понятий и категорий метаязыка, благодаря чему они легче усваивают все многообразие логико-грамматических и лексико-грамматических значений, которые наличествуют в языке. Данная цель может быть реализована лишь в том случае, если личность обладает образным мышлением с развитой структурой.

Образное мышление школьников на уроках русского языка и во внеурочной деятельности совершенствуется непосредственно в ходе формирования характеризующего наличие лингвистического мышления умения соотносить явления лингвистического и экстралингвистического порядка.

Мы считаем, что к числу приоритетных элементов структуры лингвистического мышления можно отнести следующие: 1) владение достаточным объемом знаний по языкознанию; 2) сформированная на должном уровне способность выполнять мыслительные операции как общего, так и конкретно лингвистического характера; 3) сформированность представлений о парадигматике, синтагматике и иерархической структуре языка; 4) понимание грамматических значений и их многообразия.

В научном сообществе понятие «лингвистическое мышление» в основном истолковывается как сложная интеллектуальная деятельность учащегося, в которой вступают во взаимодействие знания о языке и мыслительные операции,

находящие воплощение в специальных и общепредметных умениях, в творческой деятельности, состоящей в исследовании языковых явлений, ранее неизвестных школьникам [8: с. 6–7].

В свете вышеизложенного представляется вполне обоснованным одно из программных наставлений К.Д. Ушинского учителю: педагог уже с первых занятий детей в стенах школы должен приучать их к правильным приемам самостоятельной работы на уроках, предполагающей осуществление во взаимосвязи трех видов деятельности: аналитико-синтетической, сравнительно-сопоставительной и классификационной.

Наряду с термином «лингвистическое мышление» в трудах Р.И. Аванесова получил распространение термин «грамматическое мышление» [1: с. 57]. А.В. Текучев считал, что оно выступает и результатом, и производным, и средством, и отражением развития логического мышления [6: с. 17]. Руководствуясь данным фактом, можно заключить, что лингвистическое мышление – это, без сомнения, более широкомасштабное явление. Доказательством может служить изучение грамматики, ее законов и правил с опорой на знание лексической системы языка (так, например, род имени существительного *туш* или *тушь* определяется в зависимости от лексического значения слова: *туш* – мужской род, *тушь* – женский род). В свою очередь, понятие «грамматическое мышление» можно считать более узким, так как оно формируется в ходе изучения грамматики как одного из разделов языкознания.

Таким образом, по нашему мнению, лингвистическое мышление необходимо трактовать как качественно новое образование личности, формирующееся и в дальнейшем развивающееся в процессе школьного обучения на основе освоения теории языка и при овладении лингвистическими умениями. При этом исследователи сходятся во мнении, что лингвистическое мышление отличают такие показатели, как способность к вероятностному прогнозированию, сформированность мыслительных операций на высоком уровне и наличие положительной мотивации к овладению лингвистическими знаниями и умениями [4: с. 7], что, по сути, напрямую соотносится с реализацией обозначенных К. Д. Ушинским целей обучения русскому языку.

Литература

1. Аванесов Р.И. Второстепенные члены предложения как грамматическая категория // Русский язык в школе. – 1936. – № 4. – С. 53–61.

2. Ануфриева Е.М. К.Д. Ушинский о родном языке и его воспитательно-образовательном значении // Международный педагогический портал (лицензия на осуществление образовательной деятельности № 9757-л, свидетельство о регистрации СМИ №ЭЛ ФС 77-65391)

3. Дейкина А. Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка: монография. – М.: МПГУ, 2019. – 210 с.
4. Криворотова Э. В. Формирование лингвистического мышления школьников-билингвов на уроках русского языка. – М.: Экон-Информ, 2019. – 111 с.
5. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. –М.: Просвещение, – 1988. – 239 с.
6. Текучев А.В. Некоторые вопросы теории методики преподавания грамматики // Русский язык в школе. – 1972. – № 2. – С. 13–21.
7. Ушакова Н.М. Развитие лингвистического мышления учащихся на уроках русского языка в процессе изучения синтаксиса: Дис. … канд. пед наук. – М.: МПГУ, 1988. – 222 с.
8. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 2 / составитель С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1998. – 350 с.
9. Федоренко Л.П. Изучение языка и развитие мышления // Русский язык в школе. – 1987. – № 4. – С. 37–41.

Е.Г. Бегунова,
кандидат педагогических наук;
доцент Московского городского педагогического университета
E-mail: begunovae@mgpu.ru

РАЗВИТИЕ ИДЕИ К.Д. УШИНСКОГО О ПРИУЧЕНИИ ДЕТЕЙ К СЛУШАНИЮ В СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Статья посвящена анализу проблемы развития идеи К.Д. Ушинского о необходимости приучения детей к слушанию. Идея о специальном обучении слушанию получила сегодня развитие в контексте достижений психолингвистики, в рамках которой слушание предстает как один из видов речевой деятельности человека. Автор уделяет внимание следующим вопросам: значение слушания, содержание и методы обучения слушанию и др.

Ключевые слова: К.Д. Ушинский, слушание как вид речевой деятельности.

В трудах основоположника методической науки в области начального обучения русскому языку К.Д. Ушинского выделим идею внимания к устной речи. В своих трудах выдающийся педагог отмечает, что речевое развитие детей

на ранних ступенях обучения невозможно без формирования и развития у них способности воспринимать речь на слух, причем важнейшая роль в этом процессе отводится учителю, который должен «... приучить детей... слушать внимательно, а потом усваивать и передавать услышанное» [5]. В методических работах К.Д. Ушинского содержатся рекомендации по использованию эффективных методов, способствующих развитию у детей умений слухового восприятия. В ряду таких методов – «изустный» рассказ учителя и беседа по содержанию прослушанного, которые не утратили актуальности и сегодня.

В публикациях современных ученых-методистов идея К.Д. Ушинского о специальном обучении слушанию получила развитие, но уже на новом уровне – на основе достижений психологии, теории коммуникации, психолингвистики, в рамках которой слушание предстает как вид речевой деятельности человека.

Современные исследователи уделяют внимание значению слушания в жизни ребенка, в учебной деятельности школьника, в разных сферах жизнедеятельности взрослого человека. Действительно, слушанием человек овладевает с момента своего рождения, что создает основу для последующего овладения говорением, чтением, письмом. Кроме того, достаточный уровень сформированности умений слушания обеспечивает успешную социализацию личности ребенка, его гармоничное социально-коммуникативное развитие [1: с. 45]. Особо отмечается тот факт, что именно в процессе слушания звучащей речи близкого окружения ребенок овладевает родной речью, родным языком. В период начального образования конкретные правила слушания младшие школьники усваивают на основе складывающихся у них представлений о вежливости в общении, о культуре поведения. Следует подчеркнуть, что овладение умениями слушания регламентируются Примерной основной образовательной программой начального общего образования: понимать на слух информацию из прослушанного текста, определять основную мысль услышанного текста, передавать содержание текста по вопросам и др. [3]. Сказанное свидетельствует об отражении в действующих нормативно-правовых документах идей выдающегося педагога К.Д. Ушинского.

Вопрос о содержании обучения слушанию (это традиционный вопрос методической науки «чему учить?») поднимается в связи с анализом комплекса необходимых умений слушания. В числе умений слушания сегодня называют следующие: понимание своей коммуникативной задачи; прогнозирование темы высказывания по заголовку, по началу; понимание значения лексических единиц, фраз, интонационного оформления высказывания; выделение элементов высказывания (микротемы, факты и др.); разделение основной и вспомогательной информации [4: с. 185].

В контексте анализа вопросов содержания обучения слушанию методисты учитывают тот факт, что в разных сферах жизнедеятельности человека, в разных ситуациях образовательного процесса востребованы разные виды слушания, поэтому выдвигают идею обучения разным видам слушания на основе приема создания и анализа речевой ситуации, приема установки на восприятие высказывания. В рамках управляемой педагогом речевой практики в области слушания дети учатся осознавать, что именно они будут слушать (сказку, рассказ о видах городского транспорта, стихотворение С. Есенина и др.) и с какой целью (чтобы знать, чтобы ответить на вопрос, чтобы получить эстетическое удовольствие). Вслед за методистом Г.Д. Ушаковой, применительно к начальной школе, выделим наиболее востребованные в учебной деятельности младших школьников глобальное и детальное виды слушания, а также и критическое слушание, которое востребовано в меньшей степени, однако тоже имеет место. Так, глобальное слушание чаще реализуется на уроках литературного чтения, в процессе восприятия художественных произведений, состоит в восприятии высказывания в целом, предполагает запоминание значимой информации. В этих условиях учитель задает младшим школьникам вопросы на установление темы и главной мысли услышанного, предлагает задание на подбор заголовка текста. Детальное слушание реализуется на уроках окружающего мира, при восприятии высказываний, созданных в научно-учебном стиле, на уроках математики при объяснении нового материала. Детальное слушание предусматривает осознание конкретного содержания высказывания, которому помогает сделанная педагогом установка на восприятие. Особенности глобального или детального восприятия текста определяют содержание работы: для последующего воспроизведения глобально услышанного художественного текста ученикам следует запомнить последовательность действий; для создания текста-рассуждения «по следам» услышанного высказывания школьникам необходимо понять причинно-следственные связи. Подчеркнем тот факт, что в процессе критического слушания предполагается выяснять истинность услышанной информации, формулировать собственное оценочное суждение. Это представляет для младших школьников определенные трудности, которые преодолимы при условии соблюдения некоторых рекомендаций, например, вполне уместно задание на критическое слушание выступлений одноклассников с чтением выученного дома стихотворения [1; 3; 4].

Весьма значим вопрос о наиболее эффективных способах и приемах обучения слушанию. Нам близки взгляды Т.А. Ладыженской, которая предлагает самые разные виды работ для развития умений слушания: повторение сформулированной устно инструкции учителя к выполнению упражнения; запись ключевых слов, интересных предположений, спорных утверждений в

процессе прослушивания текста; составление планов на основе услышанного; конспектирование; преобразование услышанной информации в схемы, таблицы, рисунки (кодирование); многократное прослушивание аудиозаписи с критическим осмыслением услышанного [4: с. 270]. Анализ названных приемов убеждает в их востребованности не в начальных классах, а на последующих этапах обучения. Однако в 3–4 классах эти приемы вполне могут использованы для подготовки обучающихся к обучению в средней школе.

Вслед за Т.В. Атапиной, М.С. Соловейчик, обозначим развивающий ресурс уроков обучения изложению, на которых создаются гармоничные условия для развития умений слушания во взаимосвязи с умениями других видов речевой деятельности – говорения, слушания и письма. Так, умения слушания востребованы на разных этапах урока обучения изложению, а именно: первичное прослушивание текста; беседа по содержанию услышанного текста-образца; беседа на выявление языковых особенностей текста с опорой на зрительно воспринимаемый текст; восприятие и анализ высказываний-пересказов текста-образца; написание вторичного текста, его редактирование и др.

Современные методисты (Т.В. Атапина, Т.И. Зиновьева, Т.А. Ладыженская, М.С. Соловейчик и др.) констатируют, что потребности повышения эффективности слушания объясняют внимание педагогов-практиков и ученых к вопросу трудностей восприятия школьниками звучащей речи. Утверждается, что проблемы слушания появляются в результате негативного воздействия отдельных факторов, например, это возрастные особенности восприятия звукового потока, а именно: отсутствие концентрации внимания на звучании высказывания. Не менее значимым фактором является возрастная неразвитость речевого слуха [1]. Учет названных факторов в процессе обучения слушанию позволяет принять адекватные меры по их преодолению.

Таким образом, идея К.Д. Ушинского о необходимости обучения слушанию в современной методике получила разностороннее развитие.

Литература

1. Зиновьева, Т.И. Социально-коммуникативное развитие детей в процессе обучения слушанию как виду речевой деятельности // Дошкольник. Методика и практика обучения и воспитания. – 2021. – №2. – С. 43–50.

2. Ладыженская, Т.А. Обучение слушанию // Методика преподавания русского языка в школе [Электронный ресурс] / под. ред. М.Т. Баранова. URL: https://goo.su/9c6a (дата обращения: 25.02.2023).

3. Примерная основная образовательная программа начального общего образования [Электронный ресурс] / Реестр примерных основных

образовательных программ. URL: https://clck.ru/XqcRf (дата обращения: 25.02.2023).

4. Соловейчик, М.С. Методика обучения слушанию как виду речевой деятельности [Электронный ресурс] // Русский язык в начальных классах: теория и практика обучения / М. С. Соловейчик. URL: https://clck.ru/iZABa (дата обращения: 25.02.2023).

5. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 2 / Составитель С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1998. – 350 с.

Ж.С. Искужиева,
старший преподаватель Оренбургского государственного педагогического университета
E-mail: zhajnagul@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ К.Д. УШИНСКОГО В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ЭСТЕТИЧЕСКИМ ЗНАЧЕНИЕМ СЛОВА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье автор рассматривает методические аспекты преподавания русского языка на основе работы над эстетическим значением слова. Описаны пути развития речи младших школьников при проведении анализа текста.

Ключевые слова: эстетическое значение слова, развитие речи, младший школьник, переносное значение слова.

Педагогические идеи Константина Дмитриевича Ушинского являются великим наследием русской педагогической школы. Его творчество волновало ученых во все времена и являлось источником развития новых идей в методике преподавания русского языка. В настоящее время труды К.Д. Ушинского приобрели еще большую актуальность в связи с недостаточным вниманием к вопросам воспитывающего обучения, потребности в чтении, устной речи.

По словам К.Д. Ушинского, язык народа лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни… [3: с. 2].

Согласно концепции Константина Дмитриевича учение детей родному языку имеет три направления: развитие у детей «дара слова» - врожденной душевной способности; логико-грамматического мышления; обучение сознательному владению сокровищами родного языка. Работа в этих направлениях должна вестись параллельно, а не одна за другой.

О развитии «дара слова» педагог говорил в своей статье «О первоначальном преподавании русского языка». Для развития врожденной языковой способности, по его мнению, необходимы специальные упражнения, соответствующие таким требованиям: самостоятельность и систематичность их выполнения, упражнения должны быть логичными и делиться на изустные и письменные, изустные должны предшествовать письменным [3: с. 56].

Важно отметить, что развитие речи детей младшего школьного возраста с начала XX века ведется по трем основным направлениям – обогащение словарного запаса и грамматического строя речи; освоение учащимися культуры речи, употребления в речи норм современного русского литературного языка; формирование навыков связного изложения мысли в устной и письменной речи.

Мы считаем, что развитие речи по данным трем направлениям можно осуществить благодаря работе над эстетическим значением слова.

По определению Е.Н. Матвеевой, эстетическое значение слова – особое наполнение лексической единицы, возникающее в художественном тексте, как результат сложных семантических преобразований, обусловленных множеством узуальных, контекстуальных и интертекстуальных связей, авторской интенцией и коммуникативными установками [2: с. 6].

В работе над эстетическим значением слова с целью развития речи младших школьников предлагаем использовать в качестве дидактических материалов небольшие тексты, отвечающие потребностям лингвистической темы и имеющие этнологическое звучание [1].

Определенными возможностями в этом плане располагает любой раздел языка, в особенности «Лексика».

Волшебные образцы таких текстов даны К.Д. Ушинским в книгах «Родное слово» и «Детский мир». Здесь и рассказы о крестьянах и их нелегком труде, который является основой жизни всей России, здесь и замечательные народные сказки, пословицы, представляющие собой прекрасное подспорье в образовательной и воспитательной работе учителя. Великий педагог дал самую высокую оценку форме и содержанию русских пословиц, а также сказок, назвав последние «блестящими попытками русской народной педагогики», по его мнению, стоят выше всего написанного педагогами.

Работа по учебнику «Родное слово» ведет к тому, что дети последовательно постигают понятия русского быта наших предков, усваивают речевые обороты, воспитывают в себе нравственные качества посредством пословиц, знакомятся с церковными словами в литературных текстах, что расширяет их кругозор, обогащает речь и способствует формированию нравственных принципов.

В качестве примера можем предложить текст из книги К.Д. Ушинского «Родное слово» и возможности работы над ним.

Выплыло на небо красное солнышко и стало рассылать повсюду свои золотые лучи — будить землю.

Первый луч полетел и попал на жаворонка. Встрепенулся жаворонок, выпорхнул из гнёздышка, поднялся высоко-высоко и запел свою серебряную песенку: «Ах, как хорошо в свежем утреннем воздухе! Как хорошо! Как привольно!».

Второй луч попал на зайчика. Передёрнул ушами зайчик и весело запрыгал по росистому лугу: побежал он добывать себе сочной травки на завтрак.

Третий луч попал в курятник. Петух захлопал крыльями и запел: «Ку-ка-ре-ку!» Куры слетели с нашестей, закудахтали, стали разгребать сор и червяков искать.

Четвёртый луч попал в улей. Выползла пчёлка из восковой кельи, села на окошечко, расправила крылья и «зум-зум-зум!» — полетела собирать медок с душистых цветов.

Пятый луч попал в детскую на постельку к маленькому лентяю: режет ему прямо в глаза, а он повернулся на другой бок и опять заснул.

После прочтения текста внимание детей можно обратить на словосочетание «красное солнышко», которое в русских художественных произведениях наполняется особенным смыслом. Даже сама уменьшительно-ласкательная форма слова солнышко указывает на любовно-уважительное отношение к объекту природы. Причем чаще в отечественном языке используется устойчивое словосочетание с постоянным эпитетом – красное солнышко, где слово красный употреблялось первоначально в значении «красивый».

Младшим школьникам можно предложить следующие вопросы и задания при анализе текста: *Выберите те прилагательные, которые помогут сделать картину яркой и образной. Составь предложение со словом золотой, серебряный, используя его в прямом значении. Как изменилась функция слова золотой (серебряный) в составленном вами предложении? Какую роль играют в тексте слова с переносным значением?*

Такая систематическая работа на уроках русского языка, сделанное в русле научных поисков великого педагогика К.Д. Ушинского, поможет не только духовному развитию обучающегося, но и развитию дара слова.

Литература

1. Кулаева Г.М. Внимание к эстетическому значению слова в процессе анализа художественного текста / Г.М. Кулаева, Ж.С. Алданбаева // Жанрово-стилевой подход в преподавании русского языка и культуры речи: сборник научных статей и мет. рекомендаций по материалам Всеросс. науч.-практич. конференции. – Иваново. – 2013. – С. 282–286.

2. Матвеева Е.Н. Коммуникативно обусловленное эстетическое значение слова в поэзии (на материале поэзии Игоря Северянина): дисс… к. филол. н. – Барнаул, 2008. – 237 с.

3. Ушинский, К.Д. Родное слово. Книга для детей и родителей. – М.: Лествица, 2003. – 156 с.

А.И. Лаврентьева,
кандидат педагогических наук, доцент;
доцент Московского городского педагогического университета
E-mail: oizf@yandex.ru
В.С. Кременецкая,
магистрант Московского городского педагогического университета
E-mail: KremenetskajaVS@mgpu.ru

ЭВОЛЮЦИЯ ИДЕЙ К.Д. УШИНСКОГО О РАЗВИТИИ «ДАРА СЛОВА» В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ

В статье обсуждаются идеи К.Д. Ушинского о методических особенностях развития речи ребенка и А.М. Шахнаровича о становлении семантического компонента языковой способности. Приводятся примеры упражнений, которые могут способствовать развитию у ребенка «дара слова».

Ключевые слова: «дар слова», языковая способность, семантический компонент языковой способности, речевая деятельность детей.

Среди целей преподавания русского языка выдающийся отечественный педагог К.Д Ушинский, как известно, в первую очередь обозначил идею развития «дара слова». «Дар слова» К.Д. Ушинский характеризует как «силу, врожденную душе человека», и справедливо указывает, что эта сила постоянно развивается [4].

Что же следует понимать под «даром слова» современным исследователям детской речи и методистам, ищущим пути совершенствования речевой деятельности детей?

Нам представляется, что современное психолингвистическое понятие, соответствующее научной метафоре «дар слова», – это понятие языковой способности, представляющей собой способность человека вступать в коммуникацию с помощью использования естественного человеческого языка.

Встает вопрос о том, как реализуются механизмы использования языка в процессе обмена информацией, в ходе коммуникативного взаимодействия.

Ответом на этот вопрос является концепция известного психолингвиста А.М. Шахнаровича о языковой способности, выступающей связующим звеном между языковой системой и речевой деятельностью носителя языка (А.М. Шахнарович 1991 [5]). Языковая способность, по мнению автора, представляет собой отражение системы языка в языковом сознании человека. Следовательно, в структуре языковой способности следует выделять компоненты, отражающие не только уровни языковой системы (фонетический, морфологический, семантический, синтаксический), но и этапы порождения самостоятельного высказывания. При этом, если принять во внимание, что передаваемая в ходе общения информация представляет собой совокупность определенным образом организованных языковых значений, невозможно не согласиться с мнением А.М. Шахнаровича о том, что центральным компонентом языковой способности является именно семантический компонент. Иными словами, «дар слова» отражает способность ребенка в первую очередь оперировать языковыми значениями на основе развития «элементарного осознания языковых явлений» (Ф.А. Сохин 2002 [3]).

Итак, обратимся к статье К.Д. Ушинского «О первоначальном преподавании русского языка» [4] и остановим свое внимание на реализации первой цели преподавания, обозначенной в статье, в связи с развитием речи ребенка. Развитие речи, по мнению Ушинского, достигается путем создания творческих работ. Но прежде всего ребенок должен самостоятельно под руководством учителя научиться в устной, а затем и в письменной форме выражать свои мысли.

Раскрытие «дара слова» ребенка станет возможным, когда для самых первых упражнений будет применяться наглядное обучение – описание предмета, знакомого ученику. На основе описания известных объектов будет происходить расширение понятий, обогащение словарного запаса. Немаловажную роль играет именно систематическое выполнение упражнений по развитию речи. Каждое последующее задание должно основываться на предыдущем и постепенно усложняться. Таким образом, приобретенные ранее знания дети смогут применять, выполняя новые речевые упражнения.

Логичность упражнений будет подводить ученика к тому, что у него постепенно «запустится» процесс перехода от конкретных представлений к общим и абстрактным.

Как мы уже отметили выше, идеи К.Д. Ушинского получили развитие у современных отечественных ученых-лингвистов и психолингвистов. Процесс развития языковой способности весьма обоснованно соотносить с процессом

развития «дара слова» у ребенка. Но семантический компонент языковой способности – основной в ее структуре, поэтому одним из центральных вопросов речевого развития является вопрос о развитии языкового значения.

В связи с этим отметим, что одновременно с детским языковым сознанием, претерпевающим изменения в смысловом и системном строении, происходит становление лексико-семантической системы детей. На ранних этапах развития ребенка сознание носит аффективный характер, затем обретает наглядно-действенный и, наконец, приобретает вербально-логический характер.

К моменту поступления ребенка в школу, он владеет уже приблизительно 7000 слов. В период обучения в начальной школе ученик обогащает свой словарный запас, совершенствует свои речевые способности, выполняя задания, направленные на развитие связной речи.

Опираясь на идеи К.Д. Ушинского [4], приведем пример упражнений, направленных на развитие «дара слова».

1. Ученикам на уроке русского языка предлагается посмотреть видеоролик о морской звезде (как она выглядит).

Демонстрация видеофрагмента о морской звезде вызовет позитивный эмоциональный отклик у младших школьников, тем самым, способствует созданию речевой ситуации. Далее ученикам будет предложено устно составить описание животного (где живет, как выглядит именно тот объект, показанный в видеофрагменте).

2. Демонстрация видео, в котором показан способ передвижения морской звезды по поверхности земли или под водой (с помощью множества миниатюрных ножек с присосками).

Теперь, помимо описания внешнего вида (цвета, количества конечностей) звезды, детям будет предложено рассказать, каким образом это животное передвигается. При этом идет работа над понятиями «миниатюрный», «присоски», «конечности». Слова «обрастают» семантическими отношениями, «встраиваясь» в лексико-семантическую систему детей, в те структуры, которые уже сформировали семантическое пространство в языковом сознании ребенка.

3. Детям дается следующее задание: «Представьте себе, что вы гуляете по пляжу и увидели на песке морскую звезду. Как выглядит эта звезда? Каким образом она передвигается? Напишите небольшую историю об этом случае на пляже».

С помощью наводящих вопросов учителя дети выстраивают план речевого высказывания, а затем записывают самостоятельно составленный рассказ в тетрадь.

Именно так происходит включение лексических единиц в связную речь ребенка. Ребенок структурирует ситуацию, выделяя ее элементы и вербализуя их

(А.И. Лаврентьева 2015 [2]). В первую очередь он отбирает синтаксические модели в соответствии с коммуникативным намерением; далее происходит наполнение синтаксических моделей лексическими единицами, при этом ребенок производит поиск в некотором семантическом пространстве; именно в этот момент реализуется, на наш взгляд, тот самый «дар слова», который находит свое воплощение в семантическом компоненте языковой способности. Отметим, что индивидуальные стратегии семантического поиска, которые проявляются в речевой деятельности, постепенно формируют языковую личность ребенка (А.И. Лаврентьева 2011 [1]). Результаты семантического отбора лексики завершаются связыванием этой лексики путем морфологического оформления высказывания, которое остаётся лишь озвучить. Следовательно, в процессе порождения связного высказывания задействованы все компоненты языковой способности при ведущей роли семантического ее компонента.

Таким образом, идеи К.Д. Ушинского о «развитии дара слова» могут считаться основополагающими и актуальными как в процессе развития словаря и связной речи детей, так и в процессе становления, с одной стороны, языковой способности и, с другой стороны, в процессе совершенствования речевой деятельности ребёнка в целом.

Литература

1. Лаврентьева, А.И. Онтогенез языковой способности как объект междисциплинарного исследования: антропологический и аксиологический аспекты / А.И. Лаврентьева // Онтолингвистика – наука XXI века материалы международной конференции, посвященной двадцатилетию кафедры детской речи РПГУ им. А.И. Герцена. – СПб. – 2011. – С. 321–324.

2. Лаврентьева А.И. Основы онтолингвистики: теория и практика. Учебное пособие для студентов педагогических университетов. – М.: Издательство «Экон-Информ», 2015. – 125 с.

3. Сохин, Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников/Ф.А. Сохин. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 224 с.

4. Ушинский, К.Д. Педагогика. Избранные работы / К.Д. Ушинский. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 258 с. – (Антология мысли). – Текст: непосредственный. – С. 147–163.

5. Шахнарович А.М. К проблеме языковой способности (механизма) // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. – М.: Наука, 1991. – С. 185–220.

Т.С. Пиче-оол,
кандидат педагогических наук, доцент;
доцент Московского городского педагогического университета
E-mail:pts2503@mail.ru

ИЗ ИСТОРИИ ФОРМИРОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ-ЧИТАТЕЛЕЙ В РУССКОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются этапы развития научной методической мысли о формировании читателя в русской начальной школе.

Ключевые слова: теория формирования типа правильной читательской деятельности, читательская самостоятельность, книга как инструмент для чтения, этапы становления научной мысли.

Вопрос о том, кто и почему является в методике обучения младших школьников чтению основоположником научной мысли о формировании учащихся-читателей в России, для нас решается однозначно: это Константин Дмитриевич Ушинский.

В работе «О первоначальном преподавании русского языка» К.Д. Ушинский определил цели обучения родному языку. Первой из них является «развитие дара слова», без чего никакая работа с текстом произведения не может быть продуктивной. А развивается этот дар, по мнению автора, только при выполнении детьми упражнений, которые «должны быть по возможности самостоятельными». К таким упражнениям К.Д. Ушинский относит пересказ, сочинения, ответы учащихся на вопросы учителя и постановку вопросов самими учениками. Умению учителя ставить перед учащимися вопросы по прочитанному К.Д. Ушинский, на наш взгляд, правомерно придает особое значение, считая это умение и умение «усиливать сложность и трудность ответов» одной из «главнейших и необходимейших педагогических привычек». Правильно поставленный учителем вопрос, система вопросов является для учащихся, по мнению педагога, образцом для постановки вопроса по прочитанному ими самими. К сожалению, нельзя не сказать о том, что современная начальная школа не справляется с задачей научить детей ставить разумные, нужные им, разнообразные вопросы. Одна из причин, как нам кажется, скрыта, прежде всего, в несовершенстве речи учителя, а другая, видимо, в неумении детей самостоятельно думать над текстом [5].

Впервые выделив обучение чтению как самостоятельный и особо важный предмет и определив значимость для младших школьников книги для чтения,

К.Д. Ушинский заложил основы требований к чтению детей в начальной школе: небыстрое, но основательное, толковое, систематизирующее мысль и речь, серьезное. Чтобы в процессе обучения чтению с первого учебного дня обеспечить ребенку привычку к серьезному, основательному, толковому чтению, К.Д. Ушинский разработал и принципиально новую «звуковую» методу обучения грамоте. «Я не потому предпочитаю звуковую методу, что дети по ней выучиваются скорее читать и писать, но потому, что, достигая успешно своей цели, метода эта в то же время дает самостоятельность ребенку, беспрестанно упражняет внимание, память и рассудок дитяти, и, когда перед ним раскрывается книга, оно уже значительно подготовлено к тому, что читает, и, главное, в нем (в ребенке – *Т.П.*) не подавлен, а возбужден интерес к учению…».

Важнейшей же задачей школы, с точки зрения К.Д. Ушинского, является задача «приучить дитя к самостоятельной работе и к самостоятельной беседе с книгой, которая перед ним раскрыта. Приучить дитя к разумной беседе с книгой и приохотить к такой беседе…». Понятно, что дети не включатся в решение этой задачи, если у них не сформировано умение самостоятельно ставить вопросы к книге при ее прочтении.

При этом К.Д. Ушинский возражает против того, чтобы давать книгу для самостоятельного чтения тому, кто не приучен сознательно читать. Он считает это бессмысленным и недопустимым, считая при этом, что самостоятельность в чтении книг надо сначала подготовить, поэтапно планируя результаты и строго глядя за их достижением. Помним при этом, что в то время книга для чтения, с которой ребенок встречался, вступая на путь учения, была чуть ли не единственной собственно детской книгой. Ни о какой детской литературе, как особом мире книг для детей, еще и речи не шло.

Проблема отбора литературных произведений в учебные книги для чтения впервые была выдвинута тоже именно К.Д. Ушинским. И несмотря на отсутствие достаточного количества хороших и классических литературных произведений, адресованных ребенку-читателю, К.Д. Ушинскому как первому в истории методики обучения чтению ученому-теоретику и человеку, обладающему прекрасным литературным вкусом и литературными способностями, удалось составить хрестоматии «Родное слово» и особенно «Детский мир», которые воспринимались детьми как интереснейшие и собственно детские книги (см. воспоминания Мамина-Сибиряка).

К сожалению, К.Д. Ушинский не дал развернутых методических советов о том, как надо учить детей читать книги. Не знаем мы и того, что именно «нравилось» или «не нравилось» ему в собственных книгах (известно только, что он их многажды редактировал), но зато доподлинно известно, что он впервые в методике подверг свои книги экспериментальной проверке.

Последователи К.Д. Ушинского – Н.Ф. Бунаков, В.П. Вахтеров, В.И. Водовозов, Н.А. Корф, Д.И. Тихомиров – описали методы, приемы и установки, касающиеся самостоятельной работы учащихся с текстом главным образом после его прочтения. Эти методы, приемы, установки практически в готовом виде перешли в советскую методику, где затем в разных сочетаниях повторяются и развиваются Е.А. Адамович, В.И. Яковлевой, М.И. Омороковой, И.Л. Гаркуновой, В.Г. Горецким и др.

Первое определение понятия «самостоятельная работа с текстом» было дано в XIX веке Д.И. Тихомировым, который утверждал, что читать самостоятельно – значит полно и точно воспринимать мысли и впечатления, составляющие содержание читаемого словесного произведения, что и послужит орудием для дальнейшего саморазвития ученика при помощи чтения. Однако, «без непосредственной помощи, самоучкой, – подчеркивал он, – трудно выработать в себе умение – читать и думать, и чувствовать, читать – и судить о почитанном, читать – и полностью воспринимать читаемое». Но в этом методическом определении обнаруживается противоречие и недостающее звено: если без помощи самостоятельной работе выучиться трудно, а самостоятельная работа исключает помощь учителя при обучении, то кто же поможет ученику [2].

Ответ лежит в современной теории формирования типа правильной читательской деятельности, с одной стороны [3], с другой стороны, – в истории вопроса у Ц.П. Балталона, причем и там, и тут ответ был один: вместо учителя ученику может помочь только инструмент для чтения – книга. Ц.П. Балталон еще в начале XX века считал: чтобы научить детей «чтению книг в настоящем смысле этого слова», надо, «устранив искусственные собрания отрывков, подойти прямо к цели: пробуждению в детях непосредственного интереса и уважения к книге и уменья ею пользоваться». Правда, никакой работы с книгой, как объектом, содержащим литературное произведение, Цезарь Павлович тоже не представил. Заслуга ученого состояла в том, что он первым предложил изучать читательские интересы школьников, и такого рода исследования начал проводить [1].

С К.Д. Ушинского, его размышлений, зафиксированных в статьях, монографиях и учебных пособиях (1861–1864 гг.), начинается следующий этап – этап становления научной мысли о цели обучения чтению и о том, что даст научная мысль любому педагогу, не нарушающему рекомендаций, которые проверены практикой и гарантируют и учителю, и детям нужный результат.

К середине 60-х годов XX века, когда в практической методике обучения чтению уже были отработаны все приемы и способы достижения в массовой школе у всех детей сознательного, правильного, беглого, выразительного чтения, неуправляемой оставалась так называемая *любовь к чтению* (суть ее в том, что читать умеют, но не хотят; любят читать в начальной школе – перестают любить

в средней; да и в начальной школе то любят – 1 класс, начало 2 класса, то перестают любить – 3–4 классы), а введение обязательных уроков внеклассного чтения в 50-е годы XX века никак не улучшило, а только формализовало положение, встала задача объяснить, в чем причина, и либо снять уроки внеклассного чтения, освободив время для других занятий, либо найти их содержание и формы, чтобы проблему решить.

С 1965 года по 1970-е гг. молодой ученый, кандидат филологических наук Наталия Николаевна Светловская, разрабатывает теорию формирования типа правильной читательской деятельности (или теорию формирования читательской самостоятельности), а в ноябре 1977 года успешно защищает ее в качестве докторской диссертации.

И с этого момента начался третий – собственно научный этап истории методики обучения чтению в России.

Суть теории формирования читательской самостоятельности состоит в том, чтобы, отобрав нужные детские книги и обучая ребенка их читать, помочь ему, пользуясь книгой как инструментом для чтения и изучая литературные произведения («опыт написанный и брошенный в общее употребление» – А.И. Герцен), найти себя.

Другими словами, обучая чтению, мы теперь можем дать ребенку столь необходимый ему инструмент и средства осознать свои задатки и возможности, чтобы подавить в себе то, что мешает человеку, и разбудить, выпестовать то, что сделает его им – человеком разумным и неповторимым.

Литература

1. Балталон Ц.П. Беседы по методике начального обучения. Воспитательное чтение. – М., 1911. – 299 с.

2. Внешние всходы: Руководство для учителей к 1, 2 и 3 книгам для классного чтения и бесед, устных и письменных упражнений / Сост. Д. И. Тихомиров. – М., 1890.

3. Светловская Н.Н. Самостоятельное чтение младших школьников (Теоретико-экспериментальной исследование). – М.: Педагогика, 1980. – 160 с.

4. Светловская Н.Н. Из истории методики обучения читателя в России. – М., 2000. – 237с.

5. Ушинский К.Д. О первоначальном преподавании русского языка /Педагогические сочинения: в 6 т. Т.4 /Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1989. – 528 с.

А. К. Рашидов,
доцент Кокандского государственного педагогического института, Узбекистан
E-mail: acceduzzo056@gmail.com

К.Д. УШИНСКИЙ И ЕГО КОНЦЕПЦИЯ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЛИТЕРАТУРЕ СО СТУДЕНТАМИ-ИНОФОНАМИ

Статья посвящена проблеме обучения русской литературе студентов-инофонов в Узбекистане. Предлагая собственное видение изучения русской литературы будущими учителями-филологами, автор показывает ресурс концепции воспитания личности К. Д. Ушинского, которая помогает студентам в познании классических произведений русской литературы XIX века.

Ключевые слова: классическая русская литература, воспитание личности, педагогическая концепция К.Д. Ушинского, студенты-инофоны.

Russian literature teaching problem of foreign students in Uzbekistan is considered in the article. Russian Russian literature is offered by the author's own vision of the study of Russian literature by future teachers-philologists. The author shows the resource of K. D. Ushinsky's concept of personality education, which helps students in learning classical works of Russian literature of the XIX century.

Keywords: classical Russian literature, personality education, K.D. Ushinsky's pedagogical concept, foreign language students.

Педагогика как наука, которая возникла еще в античные времена, непрерывно развивается. Одной из значимых эпох развития стал XIX век, когда выдающийся педагог К.Д. Ушинский предлагает концепцию воспитания, сущность которой состоит в выдвижении идеи личностно-ориентированного воспитания, определяющего гармоничное развитие личности каждого человека.

К.Д. Ушинский показал, что «знать человека во всех отношениях» – это изучить его физические и психические особенности. Великий педагог мечтал о таком времени, когда каждый педагог будет не только учителем, но и психологом. К. Д. Ушинский так представил проблему соотношения обучения и воспитания в школе: в общеобразовательных учебных заведениях воспитание должно органично сочетаться с процессом получения новых знаний. И эта связь должна быть двухсторонней: образование должно быть связано с воспитанием. Заслуга К.Д. Ушинского состоит в том, что он поднял вопрос о необходимости изучения ребенка, его личности, с учетом исторических условий, национальных особенностей. Цель статьи состоит в поиске путей реализации этой концепции в

обучении русской литературе студентов-инофонов педагогического вуза. Эта проблема привлекает внимание методистов: «Реальная ситуация такова, что программные произведения читают единицы. Остальные, имея определённую ловкость, могут написать сочинение по произведению, не прочитав ни строчки из него. Как переломить сложившуюся ситуацию?» [2: с. 32].

В рамках данной статьи представляется целесообразным рассмотреть основные принципы обучения русской литературе инофонов, с одной стороны, и особенности обучения литературе в рамках педагогического наследия К Д. Ушинского, с другой. «Различные типы и формы взаимодействия текстов – это не только внешняя форма выявления интертекстуальности, но и факторы формирования новых глубинных значений текста, расширение его семантического поля» [1: с. 63]. В этом ключе важнейшим принципом становится постепенное введение студентов-инофонов в моральную проблематику русской литературы. Тогда возможно вырастить чувствующего человека и анализирующего специалиста в одном лице, в качестве примера реализации таких умений можно привести анализ прозы А.П. Чехова, сделанный Н.А. Кадировой, где «студенту удалось выразительно рассказать не только о человеческой слабости Петра, но и о его способности раскаяться» [4: с. 10].

Литература XIX века дала много произведений, которые несут в себе значимый воспитательный потенциал. К таким произведениям относятся романы И. А. Гончарова «Обломов», «Обыкновенная история», «Обрыв» с проблематикой воспитания на жизненном пути. Пьеса А. С. Грибоедова «Горе от ума» с проблемой морального выбора, романы А. С. Пушкина «Капитанская дочка», «Дубровский» иллюстрирующие нравственное становление личности.

Во второй половине XIX века произведения классиков несут в себе более объемную педагогическую нагрузку, их целесообразно изучать в контексте воспитательно-психологической концепции К. Д. Ушинского. Среди таких произведений: «Муму», «Записки охотника», «Отцы и дети», «Рудин» И. С. Тургенева; «Идиот», «Братья Карамазовы», «Преступление и наказание» Ф. М. Достоевского, драматургия А. Н. Островского, произведения М.Е. Салтыкова-Щедрина и «Дети подземелья» В. Г. Короленко.

Творчество Л. Н. Толстого, обогатившее мировую литературу, внесло большой вклад в педагогику. В числе таких произведений: трилогия «Детство. Отрочество. Юность», «Кавказский пленник», «После бала». Собственная педагогическая деятельность писателя, детская автобиографическая проза и «Азбука», имеют весьма ощутимые параллели с концепцией К. Д. Ушинского.

На занятиях по литературе необходимым фактором полного усвоения теоретического материала, а также идей, которые раскрываются писателями,

является личный интерес учащегося к чтению литературных произведений, который возникает в том числе в ходе индивидуальной работы с обучающимися.

Этические нормы, заложенные в произведениях русской литературы, подтверждают концепцию К. Д. Ушинского и наполняют ее конкретными примерами. В частности, в романе «Рудин» И.С. Тургенев показывает эволюцию своего героя от человека, который выдвигал передовые идеи, но на практике их не воплощал, до человека, который встанет на защиту парижских баррикад. Элемент воспитания выражен здесь во влиянии на главного героя Н. Ласунской, которая полностью изменила мировоззрение и мироощущение Рудина.

Другим примером может послужить повесть Л. Н. Толстого «После бала», где показана светская жизнь во всем ее великолепии. На фоне этой картины автор описывает издевательства офицеров над простым солдатом. Контрастность данной ситуации приводит читателя к личностно значимым этическим выводам, что и провозглашал в своей концепции К.Д. Ушинский.

В другом случае, с помощью контраста, автор показывает изменение настроения героев в зависимости от изменения их социальной среды. Например, в повести И. С. Тургенева «Бежин луг» в рассказе «Воробей» контраст помогает автору показать характер мальчика и его отношение к природе. Мальчик, привыкший к труду, восхищается красотой природы, а другой — «безотчетный мечтатель», не утруждающий себя работой, любуется ею. Индивидуальные различия личности детей служат яркой иллюстрацией идей К. Д. Ушинского.

В пьесе А. Н. Островского «Бесприданница» автор ставит читателя перед проблемой нравственного выбора, где главная героиня оказывается перед дилеммой жизни в несчастном браке или бесчестном богатстве. Финал пьесы показывает, что главная героиня, сделав свой выбор, в конце погибает. Тем самым автор показывает неразрешимость этической проблемы в данных социальных условиях. Однако студенты получают возможность собственного нравственного развития [3: с. 251–253] при осмыслении этой проблемы в контексте взглядов К. Д. Ушинского.

В. Г. Короленко в своем произведении «Дети подземелья» приводит своего читателя к необходимости решения этической задачи: нужно определить свое отношение к беспризорным детям, которые, оказавшись в тяжелых жизненных условиях, пытаются решить проблему своего выживания не совсем честно. И эта задача решается студентами с учетом мнения К. Д. Ушинского о необходимости знания о личности и социальном окружении ребенка.

Проблемы, определенные русскими классиками, нередко ставят вопросы, не имеющие общего решения. Читатель решает эти проблемы индивидуально, приходя к собственным этическим выводам. Индивидуальное решение данных проблем поддерживается отдельной работой преподавателя с каждым

студентом, с учетом концепции К. Д. Ушинского, который в своих трудах использовал дидактические принципы педагогической концепции, заключающейся в постепенной постановке и решении проблемных ситуаций. Этот подход полезен при обучении студентов-инофонов русской литературе.

Литература

1. Аюпов Т.Р. Специфика интертекстуальных связей в раннем творчестве В. О. Пелевина (на материале романов «Омон Ра» и «Чапаев и пустота») // Art Logos. – 2021. – № 1 (14). – С. 63–72.

2. Гончарова Н. В. К вопросу о проблемах преподавания литературы в педагогическом вузе в Узбекистане // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2019. – № 3–5 (47). – С. 31–33.

3. Гончарова Н. В. Развитие познавательной деятельности студентов при изучении романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита» // Молодежь и наука: реальность и будущее. Материалы X Международной научно-практической конференции. В 2-х тт. – 2017. – С. 251–253.

4. Кадырова Н. А. Рассказ А.П. Чехова «Студент»: опыт мифопоэтического комментария // Казанская наука. – 2019. – № 9. – С. 8–10.

5. Расулова М. Х. Нравственное мерило в русской литературе // Молодежь и наука: реальность и будущее. Материалы VIII Международной научно-практической конференции. – 2015. – С. 339–340.

И.О. Титова,
соискатель Рязанского государственного университета
имени С.А. Есенина
E-mail: i.titova01@mail.ru

ВЛИЯНИЕ ИДЕЙ К.Д. УШИНСКОГО НА РАЗВИТИЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ СОЗНАТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ

В статье описывается эволюция методики обучения сознательному чтению, берущей начало в традициях К.Д. Ушинского, даётся обзор основных положений методик прошлого и предлагаются типы упражнений для современных уроков русского языка и чтения.

Ключевые слова: начальная школа, объяснительное чтение, смысловое чтение.

История методики обучения языку и чтению доказывает, что читательская деятельность всегда регулировалась социумом, т.к. общество на разных этапах своего развития ставило перед методической наукой новые цели. В зависимости от времени и этапов развития цели и способы обучения чтению менялись. В одно время чтение носило «механический» характер, его целью было лишь обучение технической стороне: обучаемый должен был научиться воспроизводить письменный текст без его обязательного осмысления. В другое время стимулом к чтению являлось умение декодировать и понимать текст, проявлять грамотность, демонстрировать преимущество над неграмотными. Позже важность чтения подчёркивалась необходимостью получения образования, дающего материальное и моральное превосходство. В конце XX века побуждением к чтению у современного человека становится дефицит общения.

Метод объяснительного чтения, с которого начинается история сознательного чтения в нашей стране, родился из первых шагов «чтения с объяснением» и прошёл сложный путь [2: с. 5–6]. Несколько десятилетий, начиная со второй половины XIX века, данный метод был востребованным. Многие видные языковеды, педагоги и методисты (Н.Ф. Бунаков, Ф.И. Буслаев, В.П. Вахтеров, В.И. Водовозов, Н.А. Корф, Д.Д. Семёнов, И.И. Срезневский, В.Я. Стоюнин, Д.И. Тихомиров, К.Д. Ушинский и др.) приняли участие в создании методики объяснительного чтения или в её обсуждении. За годами распространения новой методики следовали годы осуждения объяснительного чтения, оно считалось вредным и было исключено из школьной программы. В 20–30-е годы прошлого века оно упоминалось лишь в исторических обзорах как пример не оправдавшего себя в советской школе метода.

Крупная роль в методике русского языка отведена К.Д. Ушинскому. Он смог определить проблемы русской школы и найти необходимые для их решения пути. Такие его работы, как «Детский мир» (1861) и «Родное слово» (1864), а также «О первоначальном преподавании русского языка» (1864), «Руководство к преподаванию по “Родному слову”» (1864), внесли большой вклад в методическую науку и практику обучения того периода. Первой его работой была книга «Детский мир» (1861), представляющая энциклопедию, разбитую на несколько разделов, полное изучение которых вело к получению знаний из самых различных областей: природа, русская история, логика, география, литература. «Детский мир» включал хрестоматию с отрывками произведений русских классиков. К.Д. Ушинский подчёркивал важность понимания того, что читается, в основе его метода лежал принцип сознательности. Одним из важных средств для сознательного усвоения текста К.Д. Ушинский считал рассказывание. Заслуга К.Д. Ушинского состоит в том, что он смог подобрать подходящий и качественный материал для обучения чтению и анализу

прочитанного. Выход «Детского мира» в 60-х годах был большим событием для школы, но, несмотря на все преимущества этой книги, она была и предметом критики (язык деловых статей «Детского мира» резко осуждал Л.Н. Толстой). Успех «Родного слова», ориентированного на начальную школу, был масштабен. Современники К.Д. Ушинского (Н.Ф. Бунаков, Н.А. Корф, Д.И. Тихомиров и др.) отзывались о «Родном слове» более чем положительно.

К.Д. Ушинский ввёл разделение чтения на два вида – логическое (полное понимание содержания читаемого, остановки и вопросы при чтении) и эстетическое (направленное на возбуждение чувств читающего).

В 60-е годы XIX века термин «объяснительное чтение» имел несколько синонимов – «отчетливое чтение», «пояснительное чтение», «толковое чтение», «разумное чтение», «статарное (или статарическое) чтение» [2: с. 72–73]. В начальной русской школе термин «объяснительное чтение» всегда противопоставлялся чтению механическому.

80-е годы и первая половина 90-х XIX века были серьёзным испытанием в истории объяснительного чтения. В это время запрещали съезды учителей, введение новых методов в школах. Министерство народного просвещения не допускало использования книг К.Д. Ушинского, Н.Ф. Бунакова и В.И. Водовозова. В эти годы увеличивался рост требований к грамматике и орфографии, которым в 60–70-е гг. отводился на уроках второй план, что вело к упадку объяснительного чтения в начальных школах. В 80-е годы первенствующее положение возвращается к механическому чтению, а наглядное обучение, пользовавшееся популярностью в 60–70-е гг., уходит и в начальных школах вновь возрождается «книжное» обучение: заучивание молитв, грамматических правил, письмо бессмысленных и трудных для восприятия фраз.

Во второй половине 90-х XIX века школа возвращается к объяснительному чтению, педагоги обращаются к методической мысли К.Д. Ушинского.

Начиная с XIX века, филологическое образование претерпело ряд изменений, однако современные учёные и методисты сохраняют традиции, заложенные К.Д. Ушинским и его последователями: на уроках чтения и русского языка продолжается сознательная работа с текстом. Главный аспект же остаётся неизменным: обучающиеся должны понимать, что они читают.

Требования к обучению чтению в современной школе выдвигает и Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) третьего поколения [3]. Например, предметные результаты по предметной области «Русский язык» должны обеспечивать овладение различными видами чтения (просмотровым, ознакомительным, изучающим, поисковым); понимание прослушанных или прочитанных учебно-научных, официально-деловых, публицистических, художественных текстов

различных функционально-смысловых типов речи; формулирование в устной и письменной форме темы и главной мысли текста; формулирование вопросов по содержанию текста и ответов на них; подробная, сжатая и выборочная передача в устной и письменной форме содержания текста и др.

Современная методика обучения русскому языку, литературному чтению, литературе активно ищет пути обучения смысловому чтению. Рассматривая проблемы формирования навыков смыслового чтения, современные учёные Г.В. Пранцова и Е.С. Романичева выделяют три фазы процесса восприятия художественного произведения: предкоммуникативную, коммуникативную и посткоммуникативную. Каждая фаза предполагает определённую работу. Например, учёные предлагают использовать следующие стратегии и приёмы: «Упражнения на прогнозирование», «Работа со словом как предтекстовая стратегия», «Мозговой штурм» и «Образ текста» и др. [4].

Е.С. Богданова для приобщения школьников к работе с печатным словом предлагает такие интерактивные методы текстовой деятельности: групповая работа (упражнение «Снимаем кино»); «снежный ком» (упражнения «Кто точнее воспроизведёт текст», «Воспроизводим портрет»); синквейн (упражнения «Узнай героя», «Узнай текст»). Автор отмечает: «Вовлечённость в групповое взаимодействие, особый эмоциональный фон, коммуникация, предметом которой является текстовая информации, способствуют рождению интереса к тексту и формированию мотивации чтения» [1: с. 52]. Мы разделяем взгляды Е.С. Богдановой, которая считает, результатом групповой работы становится адекватное и полное понимание текста, помогает лучше понять прочитанное.

Продолжая традиции К.Д. Ушинского по усвоению прочитанного, мы полагаем, что будет полезно использовать в современной начальной школе такие задания и упражнения, которые помогут обучающимся не только понять текст, но и способствуют последующей рефлексивной деятельности. Для этого можно предложить следующие типы упражнений: составление схемы, отражающей цель и прогнозирование результатов чтения; создание кластера по итогам чтения; сопоставление своего отношения к произведению до чтения, в процессе, после чтения; анализ полученных знаний и заполнение таблицы и др.

Анализ истории отечественной методики показывает, что филологическое образование менялось, какие-то направления в нём упразднялись, содержание дополнялось; вводились новые термины, апробировались разные методы. Однако важность осмысленного чтения и в XXI веке не вызывает сомнения. «Детей надо приучать к процессу понимания того, что читается», – пишет К.Д. Ушинский. Многолетняя практика подтверждает данную мысль [5: с. 315].

Литература

1. Богданова, Е.С. Интерактивные методы обучения текстовой деятельности: монография / Е. С. Богданова. – М.: Неолит, 2016. – 188 с.
2. Кореневский Е.И. Объяснительное чтение в русской начальной школе (1860-1917) [Электронный ресурс] // Научная педагогическая библиотека имени К.Д. Ушинского. – URL: http://elib.gnpbu.ru/text/izvestiya-apn_vyp27_1950/fs,1/ (дата обращения: 15.01.2023).
3. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования»: приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/ (дата обращения: 05.01.2021).
4. Пранцова Г.В., Романичева Е.С. Стратегии текстовой деятельности при работе с художественным произведением // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. – 2015. – № 6 (28). – С. 273-279.
5. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 5. [Электронный ресурс] // Научная педагогическая библиотека имени К.Д. Ушинского. – URL: http://elib.gnpbu.ru/text/ushinskiy_sobranie-sochineniy_t5_1949/go,0;fs,1/ (дата обращения: 24.01.2023).

Е.В. Филина,
аспирант Московского городского педагогического университета
E-mail: lena_bednova@mail.ru

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ПО К.Д. УШИНСКОМУ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТОВ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

В статье рассматриваются методические приёмы, которые применял К.Д. Ушинский в своей педагогической практике. Просматривается связь данной методики и владения родным языком на уровне не только понимания, но и осмысления текста. Затрагивается проблема понимания, анализа, интерпретации текстов современными школьниками. Предпринимается попытка анализа современного состояния речевого развития школьников.

Ключевые слова: развитие речи, интерпретация текста, родной язык, концепты, понимание и трактовка тестов.

«Ни один наставник не должен забывать,
что его главнейшая обязанность состоит в приучении
воспитанников к умственному труду и что эта обязанность
более важна, нежели передача самого предмета».
Константин Ушинский

Основателем методики развития речи детей как науки считают К.Д. Ушинского. Константин Дмитриевич обосновал основные цели, принципы, методы первоначального обучения детей родному языку. Ушинский считал, что процесс познания окружающего мира осуществляется эмпирическим методом (т.е. путем отражения действительности внешнего мира в сознании человека), в ходе совместной деятельности педагога и ребенка. Учёный отстаивал идею материального происхождения языка, считал язык следом духовной жизни народа. С усвоением языка дети усваивают мысли и чувства предыдущих поколений – в этом проявляется роль языка и мышления.

Основная мысль К.Д. Ушинского заключается в том, что именно родной язык является главным предметом изучения, так как обучение основам других наук будет проходить только на родном языке после его усвоения. «Родное слово – основа всякого умственного развития и сокровищница всех знаний», – подчеркивал великий педагог.

К.Д. Ушинский придавал большое значение первоначальному обучению родному языку. Педагог считал, что русские пословицы просты по форме и выражению, но глубоки по содержанию. Пословицы отразили взгляды и представления народа — народную мудрость. Загадки доставляют, по мнению К.Д. Ушинского, уму ребенка полезное упражнение, дают повод к интересной, живой беседе. Поговорки, прибаутки и скороговорки помогают развить у детей чутье к звуковым краскам родного языка [4: с. 116].

В книге «Родное слово» есть чёткая систематизация слов на группы, которые нужны ребёнку в процессе общения и взаимодействия с внешним миром.

Вот примеры из книги «Родное слово», Первая после азбуки книга для чтения.

Учебные вещи и игрушки.

Учебные вещи: *книга, доска, тетрадь, перо, карандаш, грифель, чернильница, линейка.*

Игрушки: *мячик, волчок, кукла, кегли.*

Грамоте учиться – вперед пригодится.

Загадка. *Срежу голову, выну сердечко, дам пить – будет говорить.*

Петушок, петушок,
Золотой гребешок,
Масляна головушка,
Шёлкова бородушка!
Что ты рано встаёшь,
Что ты громко поёшь,
Ване спать не даешь? (потешка) [5: с. 43].

Сложные и новые слова помечены звёздочками и направляют ученика к словарю, в котором указаны значения слов.

К.Д. Ушинский считал, что в книгах для чтения должны содержаться художественные произведения и «деловые статейки». Чтение «деловых статеек», по мнению Ушинского, ведет к обогащению школьников реальными знаниями. Помощь в понимании и интерпретации прочитанного переходит на учителя, который объясняет непонятные слова и выражения, помогает прочесть ученику текст с полным осознанием каждой мысли. Чтение литературно-художественного материала К.Д. Ушинский относил к эстетическому чтению, которое необходимо младшему школьнику в понимании и осознании окружающей действительности.

Учёный неоднократно подчёркивал в статье «Родное слово» мысль о том, что ребёнок изучает родной язык, он усваивает не только слова, но их понятия, оттенки смыслов, художественных образов, понятий, логику и философию языка. Он может различать оттенки смыслов и употреблять подходящее слово в зависимости от контекста. И всё это развивается соразмерно его стремлению изучать окружающий мир: творческая сила народа, воздух, климат, физические явления, голос родной природы, – вся накопленная народом культура, которая окружает его.

Таким образом, с самого раннего возраста происходит формирование тех концептов, которые позже помогут уже повзрослевшему ребёнку сориентироваться во внешнем мире.

Однако именно с пониманием родного языка у ребёнка формируется понимание – «народность». «Язык народа, как мы видели выше, являясь полнейшим отражением родины и духовной жизни народа, является в то же время для ребенка лучшим истолкователем окружающей его природы и жизни. Но что же произойдет тогда, если язык, заменивший для ребенка родное слово, истолковывает ему чуждую природу и чуждую жизнь, которые его вовсе не окружают?» [4: с. 115]. Все это напрямую связано с пониманием прочитанного текста и его правильной интерпретацией. Заложенные основы понимания тех или иных концептов, помогают в дальнейшем понимать суть. В работе К.Д. Ушинского нет прямой отсылки к методике обучения интерпретации

школьниками текста, но нам видится, что его методика обучения ребёнка родному языку очень сходна именно с этим.

Авторы книги «Когнитивная лингвистика» [2: с. 20] выделяют три уровня структурной модели языковой личности: вербально-семантический, лингвокогнитивный, мотивационный. Современные учёные говорят о том, что в лингвокогнитивную модель входят понятия, идеи, концепты, которые складываются у каждой языковой личности в определённую упорядоченную картину мира. Языковое сознание представляет собой субъективную форму жизнедеятельности человека по отношению к объективному миру [2: с. 21]. Именно то, о чем неоднократно писал в своих работах К. Д. Ушинский.

Обучение приемам интерпретации художественного текста составляет важное звено в формировании культуры чтения, общей культуры языковой личности младшего школьника [6: с. 6–10]. Сегодня много внимания уделяется проверке у школьников навыков понимания и осмысливания текста, выделения из текста правдивой и достоверной информации. Но, к сожалению, результаты этих исследований не выходят на должный уровень.

И.А. Горячева в своей статье пишет о том, что обращение к учебным книгам К.Д. Ушинского помогает воспрепятствовать отрицательным тенденциям, наметившимся в современной начальной школе: вытеснению разумного рассудочным, чрезмерному развитию интеллекта, формально-логических основ сознания, подавлению эмоциональной сферы личности избыточной информацией, излишней схематизации и рационализации, методам обучения, ведущим к размыванию смысла образования, стандартизирующим детское сознание, формирующим пассивное восприятие и через это тормозящим духовно-нравственное развитие, познание, самопознание, исправление и самосовершенствование личности [1: с. 26].

Сейчас наметилась серьезная проблема речевого развития школьников. Приведём самые распространенные: неспособность грамматически правильно построить распространенное предложение, бедность речевого оформления, недостаточный словарный запас, много заимствованных слов (часто неоправданно используемых в речи), неточность в употреблении слов («череповато последствиями» вместо «чревато последствиями», «консистенция» вместо «компетенция»).

Однозначно сказать о причинно-следственных связях сложно. Школьники не любят читать и открыто об этом говорят. Возможно, из-за того, что тексты, которые они изучают, им мало понятны из-за слов, которые в повседневной современной речи практически не употребляются. Так, в тренировочном задании ЕГЭ-2022, «Правописание корней» необходимо было найти во всех словах одного ряда безударную проверяемую гласную корня. Учеников запутал ряд

слов: *2) описание, перехитрить, косарь.* Подобрать однокоренное слово к слову *«косарь»* ученики не смогли. Они соотнесли его с жаргонным названием – тысяча денежных единиц в российской валюте и сделали вывод, что проверочного слова у данного нет. Соответственно, допустили ошибку.

Оказалось, в современном словаре школьников не найти слова: «КОСАРЬ, -я, м. Тот, кто косит траву, злаки» [3: с. 257].

В художественных произведениях, на уроках литературы, даже во время словарной работы перед изучением текстов возникают вопросы, а их проработка занимает достаточное время. Лексика книг, изучаемых школьниками, и устная речь сильно отличаются. «Многоликие источники» (пособия, справочники, авторские методики) развития речи дошкольников и школьников не приносят системного результата.

Нам видится, что в методике развития речи К.Д. Ушинского до сих пор много актуальных приёмов, на которые следует обратить внимание. Думаем, они могут помочь школьнику сориентироваться в современном мире. Предложенная в XIX веке методика могла бы совмещать в себе черты прошлого, настоящего и будущего. Таким образом, могла бы принести в методику развития речи учеников XXI века серьезный положительный результат.

Литература

1. Горячева И.А. Использование духовно-нравственного потенциала учебных книг К.Д. Ушинского в современной системе начального образования. // Наука и школа. – 2007. – №1. – С. 26–27.

2. Колесникова С. М. Когнитивная лингвистика: учебник для вузов / С. М. Колесникова, Е. В. Алтабаева, А. Т. Грязнова; под редакцией С. М. Колесниковой. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 192 с.

3. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 57 000 слов Под ред. чл.-корр. Н.Ю. Шведовой. – 18-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1986. – 797 с.

4. Ушинский. Переиздание. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2002. – 224 с. – (Антология гуманной педагогики).

5. Ушинский К.Д. Родное Слово. Книга для детей и родителей. – Новосибирск: Детская литература, 1994. – 422 с.

6. Шалатонова Н.П. Развитие речи младших школьников в процессе чтения-анализа художественного произведения на уроках литературного чтения в начальной школе: Пособие для учителя. – Брянск: БИПКРО, 2003. – С. 6–10.

О.Н. Шумкина,
кандидат педагогических наук, доцент;
доцент Московского государственного областного
педагогического университета
E-mail: shon_04@mail.ru

ДЕЛОВЫЕ СТАТЕЙКИ К.Д. УШИНСКОГО И НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ О ЖАНРЕ ТЕКСТОВ ДЛЯ ЧТЕНИЯ

Автор анализирует методическую ценность идей К.Д. Ушинского, включение нехудожественных текстов, деловых статеек в книги для чтения. Небольшие по объему статьи научно-популярного и публицистического стиля могут быть эффективными для обучения младших школьников коммуникативно-речевым умениям.

Ключевые слова: К.Д. Ушинский, деловые статейки, научно-популярный текст, чтение младших школьников

Великий педагог К.Д. Ушинский оставил богатейшее наследие, изучение которого несколькими поколениями ученых и учителей оказало заметное влияние на развитие отечественного образования в целом и методику русского языка в особенности. Историк методики преподавания русского языка А.В. Текучев отметил, что в результате научной и практической деятельности К.Д. Ушинский пришел к обобщениям столь большого масштаба, какого не было в истории отечественной школы до него, сумел создать свою методическую систему, что следует опираться на его идеи, продолжать развивать их [4: с. 31].

Прогрессивным для методики был принцип сознательности в усвоения материала по языку, связи изучения языка с практикой устной и письменной речи, развития логического мышления. «Сравнение есть основа всякого понимания и мышления. Все в мире мы узнаем не иначе, как через сравнение», – писал К.Д. Ушинский. Педагог, по его убеждению, прежде чем сообщить какое-нибудь сведение, должен обратить внимание учащихся на уже известные сведения и «прочно вплести новое звено в цепь старых». [5: с. 255]. Сравнение как прием обучения актуально и в наши дни. При формировании стилистических умений одним из приемов обучения является сравнительный анализ текстов разных функциональных стилей на одну тему. Применяется на уроках литературы для освоения теоретико-литературных понятий.

К.Д. Ушинский утверждал мысль о том, что в языке школьных учебников, книг для учащихся следует избегать «искусственности, нарочитости, надуманности, стилизации, видя в этом большое «прегрешение» против языка

народного». Учебные пособия «Родное слово» и «Детский мир» К.Д. Ушинского выдержали не одно переиздание, по ним выучились громадное число людей. Автор включил художественные произведения, пословицы, загадки и нехудожественные тексты, названные им деловые статейки.

В книге «О преподавании русского языка» он называет их «сухими статьями», «логическими статьями» или «статьями дельного содержания» и объясняет их значение тем, что «невсякое чтение должно быть интересным, именно труд и труд осмысленный и полезный есть величайший двигатель умственного и нравственного развития человека и человечества». [2: с. 105]. Автор утверждает, что деловые статейки приучают детей к выражению своих впечатлений от правильного наблюдения окружающей их действительности или к сопоставлению наблюдаемого объекта с тем, что есть у ребенка в памяти. К.Д. Ушинский отстаивает свою точку зрения, что «сравнение есть лучшее упражнение, развивающее и укрепляющее рассудок, который и сам есть не что иное, как способность сравнивающая» [3]. Помещая рядом рассказцы и деловые статейки, не называя и не определяя жанровые особенности, он дает возможность детям наблюдать за формой текстов и сравнивать их.

На начальном этапе обучения чтению беседа должна непременно предшествовать чтению, а затем проводится изложение, пересказ статейки. По мнению К.Д. Ушинского, устные и письменные упражнения на основе деловых статеек могут быть эффективнее, чем на основе художественных. «Защитники исключительно интересных детям рассказов сами убедятся в пользе этих сухих статеек <… >, когда увидят, что статейка, вовсе не интересная для дитяти по содержанию, делается для него интересной по той работе, которую она дает, по тем упражнениям, для которых она собственно и написана»: расширять кругозор и умственные силы ребенка [3: с. 106]. Из «живописного описания» (т.е. художественного текста) гораздо труднее извлечь содержание, именно в силу наличия в нем «украшений» (образных средств выразительности), указывает К.Д. Ушинский. Статьи должны быть короткие, простые, сухие и близкие к делу, а по содержанию о том, что наблюдает ребенок вокруг себя: в школе, в классе, в доме, во дворе. В рекомендациях по работе с деловыми статейками указаны и такие упражнения, как сравнения времен года, лета и зимы, весны и осени, описания какого-нибудь действительного происшествия, произошедшего в окрестностях и о котором дети знают, в котором будет и повествовательная сторона. Таким образом, на основе деловых статеек возможна работа по составлению текстов разных типов: описания, описания с элементами повествования, рассуждения.

Исследователи (Д.А. Емец, Е.В. Тюкова и др.) отмечали, что жанр предлагаемых К.Д. Ушинским для чтения текстов, названных деловые статейки,

приближен к научно-популярным статьям и деловым очеркам. Цель их чтения – формирование естественнонаучного представления об окружающем мире.

Переходя к современным текстам для чтения, прежде всего отметим, что формирование представлений об окружающем мире у младших школьников осуществляется на уроках русского языка и литературного чтения, но и окружающего мира и других и насущной потребностью, на наш взгляд, является определение если не блокового расположения материала, то определение тематического единства, которая отчасти решена в пределах одной линейки учебников некоторых программ. Изучение текстов природоведческой направленности на уроках окружающего мира, дополняется чтением художественных текстов о природе (сказок, рассказов, зарисовок). Для чтения и изучения могут быть предложены также искусствоведческие и лингвистические тексты, также расширяющие кругозор учащихся.

В школьной практике и в детской литературе такие тексты называются научно-познавательными и научно-художественными. Устоявшиеся понятия в методике обучения чтения не различают научно-популярные и художественные тексты. На основе международных мониторинговых исследований чтения, в частности PIRLS, и его цели проведения исследования – чтение с целью освоения и использования информации, нехудожественные тексты называются информационными. В эту группу входят научно-популярные тексты, а также инструкции, руководства по проведению эксперимента, буклеты и т.д. Выделяют также деловые тексты: объявления, заявления, телеграммы, письма.

В работе с художественными текстами принято называть жанр читаемого произведения. Это позволяет сформулировать тему урока, припомнить специфику жанра, определяющую методику работы с ним, подготовить к восприятию текста и определить способ и вид чтения: ознакомительный, изучающий и др. В заданиях к научно-популярным текстам указано преимущественно: прочитайте текст, без указания жанра. Большинство текстов продолжает оставаться адаптированными, сокращенными.

Организация коммуникативно-познавательной деятельности на основе нехудожественных текстов предполагает пересказ и письменные сочинения различных типов, в том числе в жанрах статья, заметка, зарисовка, очерк. Эти жанры пересекаются и в современной учебной литературе часто определяются словом «текст» и составляют незначительное число, по сравнению с художественными текстами. Организация наблюдения за окружающей действительностью и написание сочинений по личным впечатлениям и воспоминаниям на протяжении долгого времени в методике обучения родного языку признается как одно из наиболее эффективных.

Литература

1. Кочетова П.Б. Рассказцы и деловые статейки К.Д. Ушинского как первооснова формирования личности ребенка // Начальная школа. – 2020. – № 8. – С. 28–30.

2. Ушинский К.Д. Деловые статейки: их значение // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2014. – № 3. – С. 105–107.

3. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. – М.-Л., 1949. – Т.6. – 445 с.

4. Текучев А. В. Очерки по истории методики преподавания русского языка / Сост. И.В. Текучева. – М.: МГПИ, 2008. – 92 с.

5. Шумкина О. Н. Сравнение на основе сравнения (изучение понятия на уроках русского языка) // Славянский мир в прошлом и настоящем: языки, литература, образование: сб. научн. трудов / отв. ред. В.А. Лаврентьев, Е.В. Архипова. – Рязань, 2015. – С. 255–259.

КОНЦЕПЦИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ НА ПЕРИОД ДО 2030 ГОДА: ВЫЗОВЫ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Афанасьева Ж.В.,
кандидат педагогических наук, доцент;
доцент Московского городского педагогического университета
E-mail: Afanasyevajv@gmail.com
Дмитриева А.М.
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: dmnasty313@mail.ru

ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СПЕЦИАЛЬНО-РЕЧЕВЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье приводятся результаты диагностики готовности современного учителя к формированию у детей специальных коммуникативно-речевых умений при работе над сочинением по картине. Сделаны выводы, позволяющие строить предположения о влиянии уровня подготовки учителя на эффективность формирования данных умений у обучающихся.

Ключевые слова: учитель начальных классов, младшие школьники, сочинение по картине, специальные коммуникативно-речевые умения.

Сочинение по картине не только продолжает оставаться одним из основных видов работы по развитию речи [2: с. 35], но и используется в качестве контрольно-измерительного средства в современной школе (например, описание фотографии в ОГЭ или описание картины в диагностиках МЦКО).

Учёные-методисты В.И. Воробьева и С.К. Тивикова выделяют следующие специальные коммуникативно-речевые умения, связанные с анализом содержания и изобразительно-выразительными средствами картины: использовать искусствоведческие термины в беседе и сочинении по картине; анализировать и

выражать подтекст картины, ее эмоциональное воздействие с помощью графического и лексического словаря настроений; определять тип и стиль речи в будущем сочинении по картине; понимать замысел художника и строить свое речевое высказывание на его основе; устанавливать соответствие между изобразительно-выразительными средствами в литературном, музыкальном и живописном произведениях [1: с. 16-17].

С целью выявления готовности педагогов начальных классов к работе по совершенствованию у младших школьников специальных коммуникативно-речевых умений в процессе создания сочинения по картине нами было проведено анкетирование среди учителей начальных классов.

В анкетировании приняли участие 24 учителя начальных классов. Стаж работы – от 4 до 35 лет, все респонденты имеют высшее педагогическое образование, большинство – значительный опыт педагогической деятельности.

Учителям было предложено заполнить анкету, которая состояла из 12 вопросов: 1. Пишете ли Вы с детьми сочинения по картине? 2. Нравится ли Вам данный вид работы? Если да, то почему / Если нет, то почему? 3. Как часто Вы пишете с детьми сочинение по картине? 4. Как Вы считаете, для чего нужна данная работа? 5. Где ученики пишут сочинения по картине? 6. Какие картины Вы берёте для работы? 7. Проводите ли Вы предварительную подготовку по работе с определенной картиной? 8. Сколько времени Вы тратите на предварительную подготовку? 9. Как Вы считаете, какие знания и умения необходимы детям для написания сочинения по картине? 10. Согласны ли Вы, что детям необходимы специальные умения и знания для анализа картины? 11. Какие трудности Вы испытываете при организации работы над сочинением по картине? 12. Как Вы считаете, нравится ли детям этот вид работы? Поясните, почему Вы так думаете.

Представим полученные результаты анализа анкет педагогов.

Отвечая на вопрос «Пишете ли Вы с детьми сочинения по картине?» все учителя (100%) ответили «Да».

Большинству учителей (83%) данный вид работы нравится. Данная группа учителей отмечала, что именно сочинения по картине позволяют не только совершенствовать речевые умения детей (активизировать связную письменную речь, обогащать словарный запас), но и развивать воображение (опора на картину помогает детям лучше представить какие-либо события, явления), стимулировать развитие творческих способностей, учиться понимать идеи и мысли художника, а также предоставляет большие возможности для синтеза разных видов искусства (живописи и литературы). Однако есть и те учителя (17%), кому данный вид работы не интересен. Наиболее частый аргумент – современным детям неинтересны репродукции, представленные в современных УМК по русскому языку.

При ответе на вопрос «Как часто Вы пишете с детьми сочинение по картине?» 50% опрошенных ответили: *«По программе, но не все сочинения»*; строго по программе пишут 25%; чаще, чем по программе, пишут 25% опрошенных.

На вопрос, для чего, по мнению педагогов, нужен данный вид работы, учителя отвечали следующее: 81% – для обогащения словаря детей, развития письменной речи (умения структурировать материал в соответствии с темой, соблюдать структуру сочинения, умения правильно (лаконично, выразительно) излагать мысли, умения описывать что-либо; подбирать соответствующие картине (ситуации) художественные средства выразительности), для развития творческих способностей, внимания и воображения. Также были отмечены такие умения: совершенствование регулятивных умений (самоконтроль) (8 %), умение понимать и объяснять произведения художественного искусства (12 %), давать свою оценку, выражать свои чувства и эмоции (15 %).

На вопрос: «Где ученики пишут сочинения по картине?» большинство опрошенных (41%) ответили, что дети пишут сочинения в классе; к этой же группе можно отнести учителей (17 %), которые пишут и в классе (на уроках), и во внеурочной деятельности (неясно, на занятиях кружка или в группе продлённого дня, но главное – не самостоятельно, с помощью или под контролем педагога); 25% учителей дают это задание на дом; 17% пишут как в классе, так и задают на дом.

При ответе на вопрос «Какие картины Вы берёте для работы?» большинство (91%) респондентов ответили: «Представленные в УМК». Те учителя, которые пользуются не только репродукциями своего УМК (это 9 %), уточнили, что берут картины, посвященные временам года, бытовым сюжетам из других УМК, а также полотна современных художников (О. Алимовой, Н. Чакветадзе и др.) или классиков (С.Ю. Жуковского, С. Бродского и др.), не представленных в учебниках.

Абсолютно все педагоги проводят предварительную подготовку к написанию сочинения по картине; однако только 25% учителей делают это по учебнику, а 75% самостоятельно подбирают материал. Большинство опрошенных (58%) ответили, что тратят на предварительную подготовку в среднем несколько часов, 33% тратят 1 урок или 1 час, и только 8% тратят всего 10-15 минут на уроке.

На вопрос: «Как Вы считаете, какие знания и умения необходимы детям для написания сочинения по картине?» были представлены следующие ответы: умение анализировать картину, знание выразительных средств речи, знание о структуре сочинения; умение составлять план и четко следовать ему; умение выражать свои мысли, описывать происходящее; хорошо развитая лексическая и грамматическая сторона речи; знания о стиле речи, о типах речи; умение понять и осмыслить тему; раскрыть ее в своем сочинении; умение отбирать языковой материал; умение выражать собственное мнение, отношение к изображаемому; умение спланировать свою работу; составлять текст, связывая предложения между собой по смыслу и др.

В вопросе «Согласны ли Вы, что детям необходимы специальные умения и знания для анализа картины (далее перечислялись умения, приведённые в начале нашей статьи)» были предложены несколько вариантов ответа. Абсолютно все учителя выбрали вариант «понимать замысел художника и строить свое речевое высказывание на его основе», 75% также выбрали вариант «анализировать и выражать подтекст картины» и только 33% выбрали умение «использовать искусствоведческие термины в сочинении по картине».

Следующий вопрос «Какие трудности Вы испытываете при организации работы над сочинением по картине?» показал различные ответы: *«Чаще всего дети боятся сочинения и не хотят его писать»*, «*Дефицит времени и недостаток специальных знаний»;* «*Урока из 40 минут не хватает для полного анализа картины»; «Учитывать особенности восприятия детей с ОВЗ и детей-инофонов»; «Дети не всегда могут понять замысел художника; просто описывают картину, но не выражают своё отношение к картине; недостаточный словарный запас (даже с опорой на слова-подсказки учителя)», «Дети используют нераспространенные предложения, иногда не могут увидеть замысел картины»; «"Кривые" высказывания детей. Сложность в описании происходящего. Чрезмерное обращение внимания на "лишние" детали»; «Много времени требуется на первоначальный анализ картины, раскрытие способностей школьников (развитие речи, обогащение словарного запаса)», «Детям сложно писать сочинения по картине»*, у 8 % опрошенных нет никаких проблем с написанием сочинения по картине.

На завершающий вопрос анкеты: «Как Вы считаете, нравится ли детям этот вид работы? Поясните, пожалуйста, почему Вы так думаете?» мы получили разные ответы. Приведём их более подробно: *«Сочинение – сам по себе сложный вид работы, для правильного выполнения которого требуется внимательность, контроль, развитые речь и воображение. Однозначного ответа на данный вопрос нет. Какие-то дети с удовольствием примут данный формат работы, другие, наоборот, воспримут в штыки, посчитав скучным и сложным»; «Да, нравится, поскольку обучающиеся с радостью выполняют на уроке данный вид работы»; «Мне кажется, это зависит от учителя: как он даёт материал, как относится сам к этому виду работы»; «Современным детям не всегда нравятся картины, которые представлены в учебнике. Тема "Природа, пейзаж" для них кажется скучной. Но в целом детям нравится данный вид работы; они любят такие уроки»; «Зависит от самой картины: если она заинтересовала детей, то они с радостью размышляют. Также очень многое зависит от преподнесения картины самим учителем: если он способен увлечь и заинтересовать детей, то большинство учеников загорятся желанием описать картину»; «В целом, да. Это некое разнообразие в ходе учебного процесса. Также с помощью такого вида работы*

дети учатся грамотно формулировать свои мысли»; «По-разному. Все дети разные», «Не всем» (пояснений не дано); «Нет, им не нравится писать сочинения».

Анализ ответов педагогов начальных классов на вопросы анкеты позволяет сделать выводы: 1. Большинство учителей осознают важность обучения созданию сочинения по картине и в целом методически грамотно выстраивают данный вид работы. 2. Большая часть учителей согласна с необходимостью формирования у детей специальных коммуникативно-речевых умений, при этом в приоритете общее понимание замысла картины, идеи художника; владение же детьми искусствоведческими терминами считает обязательным лишь треть учителей. 3. Наблюдается корреляция между отношением учителя и его учеников к сочинению по картине: в тех случаях, где учитель сам с интересом или подробно отвечает на вопросы анкеты, есть указания и на положительное отношение детей к данному виду работы; те же ответы, которые иллюстрируют негативное отношение учителя, фиксируют аналогичное отношение детей. 4. Необходима дальнейшая конкретизация содержания работы по обучению сочинению по картине (напр., в какой мере должны присутствовать в работе детей искусствоведческие термины?), а также расширение перечня картин для работы.

Литература

1.Воробьева, В. И., Тивикова, С. К. Сочинения по картинам в начальных классах: Пособие для учителя. – Тула: ООО «Издательство «Родничок»; М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 224 с.

2. Примерная рабочая программа начального общего образования. Русский язык / М-во просвещения Рос. Федерации. – М.: Инст. стратегии развития образ., 2021. – 98 с.

М.Г. Вахницкая,
кандидат педагогических наук, доцент;
доцент Приднестровского государственного университета
им. Т.Г. Шевченко
E-mail: minodora_grigori@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ СИТУАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

В статье рассматриваются содержание и основные подходы к процессу речевой подготовки студентов-педагогов в Приднестровском государственном университете, представлены профессионально-коммуникативные ситуации в аспекте речевого и языкового образования бакалавров.

Ключевые слова: речевая подготовка, профессионально-коммуникативная ситуация, моделирование речевого поведения.

Речевая подготовка педагога является важным компонентом его общепрофессионального образования, целью которого является формирование компетентной, теоретически и методически развитой личности будущего специалиста. Аспекты профессионально-речевой подготовки рассматриваются в области лингводидактики и риторики (Т.А. Ладыженская, Н.А. Ипполитова, Н.А. Десяева, Т.И. Зиновьева, Ассуирова Л.В. и др.) [5].

На современном этапе развития педагогического образования существуют различные подходы к трактовке понятия «педагогическая подготовка», что позволяет предположить, что рассматриваемый феномен как научная категория и явление действительности представляет собой сложный процесс овладения системой профессиональных знаний, формирования основных общепедагогических умений, развития важных профессиональных и личностных качеств, становления компетентности, формирования на этой основе личного педагогического опыта и мировоззрения. Таким образом, это интегративный процесс, а его ядром является формирование профессионально-педагогической направленности личности учителя. Интегративная педагогическая подготовка предполагает педагогизацию содержания всех изучаемых в педагогическом вузе дисциплин, что особенно важно в многоступенчатой системе педагогического образования.

Следует отметить, что речевую подготовку педагога мы трактуем как важный компонент его общепрофессиональной подготовки, как процесс практикоориентированного обучения в соответствии с избранным профилем и как результат, показывающий уровень развития личности студента и степень сформированности универсальных и профессиональных компетенций. Важно отметить, что система лингвистических знаний и профессиональных речевых умений необходима каждому преподавателю, независимо от направления и профиля его подготовки.

Итак, профессионально-речевая подготовка студентов должна соотноситься с такими значимыми для современной системы образования категориями, как общепрофессиональная подготовка, педагогическое общение, практикоориентированная специфика речи, культурно-образовательное пространство, а также культура и коммуникативные качества речи учителя.

Изучая общение в сфере профессиональной деятельности педагога, необходимо констатировать, что в центре внимания исследователей находится только специальная профессиональная лексика как некая специфическая подсистема в общей системе языка. Основные усилия в данном случае направлены на установление соотношения «специальной терминологии» и «некодифицированных лексических единиц», функционирующих в условиях

устного общения специалистов на профессиональные темы (Е.Д. Поливанов, В.Д. Бондалетов, Б.А. Ларин и др.).

Наиболее аргументирована, на наш взгляд, точка зрения Н.К. Гарбовского, согласно которой коммуникация в сфере профессиональной деятельности не должна ограничиваться только лексико-фразеологическим уровнем языковой системы и сводиться к анализу специализированных номинативных единиц. Автор предлагает такой путь лингвистического анализа, при котором эти языковые единицы изучались бы на фоне жанровой вариативности профессиональной речи как компоненты профессионально-коммуникативных систем, обеспечивающих коммуникацию в определенных сферах профессиональной деятельности [2: с. 39]. Такой подход позволяет уточнить содержание ряда терминов, называющих основные лингвистические категории, в которых профессиональная речь рассматривается как система типических коммуникативных актов – речевых жанров, регулярно осуществляемых в процессе профессионально-ролевого взаимодействия коммуникантов.

Речевая деятельность как вид человеческой деятельности характеризуется целенаправленностью и состоит из нескольких последовательных этапов: ориентировки, планирования (в виде внутреннего программирования), реализации и контроля. В соответствии с этими этапами осуществляется каждое отдельное речевое действие. Исходным пунктом любого речевого действия является речевая ситуация, то есть такая совокупность обстоятельств, которая побуждает человека к высказыванию, например, необходимость ответить на вопрос, сделать сообщение о результатах работы, написать письмо, поговорить с другом и т.д. В реализации речевого действия выделяются определенные фазы.

Как показывает практика, одним из эффективных средств речевой подготовки педагога выступает профессионально-коммуникативная ситуация. Коммуникативно-речевая ситуация была описана еще в трудах Аристотеля, который выделял три элемента в ней: самого оратора, предмет речи и адресата.

В современной теории речевой коммуникации выделяются участники коммуникативной ситуации, предмет речи, обстоятельства речи, коммуникативное событие, канал, код и форма общения, цель (намерение) участников общения [3: с. 314]. Ситуация общения представляет собой последовательность речевых актов, подчиненных определенной теме, объединенных обстоятельствами, областью знания, речевым событием (например, в ситуации обучения основной единицей выступает чередование вопрос-ответ-оценка). Кроме того, такая ситуация предполагает правила, регламентирующие взаимодействие между участниками, нормы интерпретации сообщаемого и др.

Однако, на наш взгляд, не столь важны элементы коммуникативной ситуации и их последовательность, сколько принципы, которыми нужно руководствоваться участникам с учетом ситуативного контекста. В ситуации

профессионально-педагогического общения учебно-речевая ситуация выступает ключевым компонентом, который предопределяет весь процесс и результат коммуникативного акта. С учетом этого можем выделить типы речевых ситуаций и их реализацию в конкретных условиях, как стандартные, так и специфические, то есть соответствующие определенным параметрам (уровень речевой подготовленности и активности, возрастные особенности).

Коммуникативная ситуация регламентирует речевое поведение участников и сам характер речевого события (предсказуемость высказываний, порядок их следования, характеристики и свойства речи, жанр).

Приведем примеры коммуникативно-речевых ситуаций, используемых нами на занятиях со студентами-педагогами. Ситуация 1: несколько учеников на уроке заняты телефонами (общаются в групповых чатах или играют). Ситуация 2: группа учеников игнорирует требования учителя к выполнению определенных заданий. Ситуация 3: ученик принес с собой на урок кота, показывает его, рассказывает о нем, отвлекая других учеников. Ситуация 4: во время урока ученик передает другим записку, все ее читают и громко смеются. Ситуация 5: в классе зафиксирована ситуация травли ученика (буллинга).

Студентам предлагаем следующие задания: описать (письменно) реакцию учителя на такое поведение учеников; смоделировать речевое поведение учителя и учащихся; обсудить в группе возможные тактики и приемы речевого поведения педагога в сложившихся условиях; спрогнозировать образовательный процесс на уроках данного предмета с учетом имеющих место профессионально-речевых ситуаций.

Следует отметить некоторые сложности в моделировании студентами речевого поведения педагога в представленных ситуациях: адаптация к атмосфере будущей педагогической деятельности; определение соответствующего стиля взаимодействия с учениками в конкретной профессионально-коммуникативной ситуации; умение верно подбирать языковые и невербальные средства для разрешения соответствующих ситуаций; умение оперативно реагировать и принять верное решение; умение анализировать результаты педагогического речевого воздействия.

Таким образом, можем сделать вывод о том, что профессионально-коммуникативная ситуация способствует речевому развитию будущих педагогов, воспитанию их личностных качеств, формированию профессиональных компетенций.

Литература

1. Варнаева, А.Е. Речевая подготовка как важная составляющая профессиональной подготовки учителя начальных классов / А.Е. Варнаева // Актуальные вопросы профессиональной подготовки современного учителя начальной школы. – 2018. – №5. – С. 159 –166.

2. Гарбовский, Н.К. Профессиональная речь (функционально-стилистический аспект) / [Текст] Н.К. Гарбовский // Функционирование системы языка и речи. – М., 1989. – С. 139–147.

3. Михальская, А.К. Педагогическая риторика: история и теория: Учеб. пособие для студ. пед. университетов и институтов [Текст]/ А.К. Михальская. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 432 с.

4. Орлов, О.М. Обучение студентов современного вуза профессиональному деловому общению [Текст] / О.М. Орлов // Школьные технологии. – 2003. – № 2. – С. 142–146.

5. Педагогическая риторика: учебник для СПО / под ред. Н.Д. Десяевой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 253 с.

М.Г. Маликова,
руководитель педагогической онлайн-школы,
ассистент Московского городского педагогического университета
E-mail: mmalikova35@gmail.com

ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ОБУЧЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЭТИКЕТНОМУ ДИАЛОГУ

В статье представлены результаты эмпирического исследования, посвященного выявлению уровня лингвориторической готовности учителей в области этикетного диалога.

Ключевые слова: лингвориторика, младший школьник, диалогические общение, этикетный диалог, риторический идеал.

Успех решения задачи обучения младших школьников востребованному в современном социуме этикетному диалогу зависит от состояния готовности (лингвориторической, методической) учителя начальных классов к этой работе. Сегодня задачи формирования у педагога его собственной коммуникативной компетентности, соответствующей методической компетентности рассматриваются в контексте компетенций XXI века как социальный заказ [2].

В рамках данной статьи представим результаты эмпирического исследования лингвориторического аспекта готовности педагога к обучению этикетному диалогу на основе принципа ориентации на риторический идеал.

Вопрос определения содержания и методики данного эксперимента решался на основе взглядов исследователей проблемы формирования коммуникативной компетентности учителя (Л.В. Ассуирова, Н.Д. Десяева, Т.И. Зиновьева, Н.А. Ипполитова, Л.Н. Колесникова, А.К. Михальская, Т.М. Пахнова, В.Ф. Русецкая, И.В. Тимонина, О.В. Филиппова, Л.С. Фролова).

Для определения уровня готовности учителей мы использовали следующие методы: метод наблюдения учебного процесса в начальной школе, речевой деятельности учителей; метод беседы с учителями начальных классов; метод анкетирования учителей. Так, метод наблюдения был реализован в процессе целенаправленного наблюдения речевой деятельности учителей начальных классов. Мы ориентировали наблюдение на выявление особенностей проявления умений в области этикетного диалога в ситуациях диалогического общения на уроках и во внеурочное время для составления характеристики этих умений. Метод анкетирования (анонимный письменный опрос) реализован с целью выявления уровня представлений учителей в двух областях: во-первых, в области теоретических основ этикетного диалога; во-вторых, в области методики обучения этикетному диалогу в начальной школе. Метод беседы реализован в индивидуальном режиме с целью уточнения полученных в ходе наблюдения и анкетирования данных, а также получения дополнительной информации, необходимых для составления общей характеристики представлений и умений учителей в области этикетного диалога, для распределения учителей по уровням.

Следует отметить, что диагностирующий материал для реализации названных методов эмпирического исследования разрабатывался нами с учетом тех представлений и умений педагога, которые востребованы в начальной школе для эффективного обучения младших школьников этикетному диалогу на основе принципа ориентации на риторический идеал [3; 4].

Результаты анализа данных, полученных при изучении материалов эксперимента (карты наблюдения, анкеты, протоколы бесед), позволили нам сделать обобщения, выводы, составить характеристику состояния готовности учителя к обучению младших школьников этикетному диалогу.

Мы установили: представления (лингвистические, лингвориторические) учителей начальных классов в области этикетного диалога (в широком смысле — в области вежливого диалогического общения, диалога, этикетного диалога, речевого этикета, речевого идеала) несовершенны, поверхностны.

Так, понятие «вежливое диалогическое общение» учителя трактуют как «диалог (или разговор), в котором участники используют слова вежливости», испытуемые смешивают формы общения с видами речевой деятельности, с видами диалога, со средствами общения. При этом представления учителей

начальных классов о средствах вежливого общения (невербальных, в числе которых — мимика и жесты, и словесных — формулах речевого этикета, который трактуют как «совокупность «вежливых слов»») вполне достаточные.

Особые трудности у учителей вызывает определение понятия «диалог» посредством подведения видового понятия под родовое. В лингвистике понятие диалога рассматривается как форма общения; учет этой трактовки обеспечивает прочную теоретическую основу методических решений, позволяет предусмотреть в обучении систематизацию представлений школьников о формах общения, о видах диалога. Сказанное означает необходимость трактовки диалога как формы общения, но в ответах учителей преобладают определения в контексте трактовки учебников русского языка для начальной школы. Так, в учебниках русского языка представлено такое определение: «Диалог — это разговор двух или более лиц»; в ответах учителей: «Диалог — это разговор двух человек»; «Диалог — беседа двух собеседников».

В ряду указанных испытуемыми признаков диалога и критериев сопоставления диалога и монолога наиболее распространенными ошибочными оказались следующие позиции: наличие/отсутствие этикетных формул, количество участников разговора. Лишь незначительная часть анкетируемых учителей учитывала при определении признаков диалога и сопоставлении признаков диалога и монолога лингвистически верные критерии: смену высказываний двух или нескольких лиц; прямую адресованность реплик.

Следует отметить, что испытуемые обнаружили достаточные представления в области понятий «реплика» («… это высказывание (слова) одного участника диалога»), «диалогическое единство» («… это небольшой (маленький) диалог на одну тему»), «виды диалогов» («… это дискуссия, расспрос, беседа, этикетный диалог»).

Представления учителей начальных классов об этикетном диалоге как об одном из видов диалога весьма ограничены. Предполагаемый ответ: «Этикетный диалог — это вежливый разговор двух или нескольких лиц, построенный по правилам и нормам речевого этикета». Однако при выборе трактовки понятия испытуемые предложили формулировку (например, «Это вежливый разговор», «Разговор, в котором используются «вежливые слова»), не содержащую необходимого и достаточного количества категориальных признаков, без учета трактовки понятия «диалог», представленного в начальной школе.

По мнению учителей, для верного ведения этикетного диалога «надо уметь использовать «вежливые слова», что недостаточно, при этом обнаруживает представление о содержании работы в области обучения речевому этикету лишь в лексическом аспекте. В этом же аспекте учителя дали советы ученикам для

овладения этикетным диалогом, частотным оказался такой совет: «Надо учить «вежливые слова» и использовать их в разговоре».

Учителя справедливо считают, что «… образцы диалогической речи — это речь учителя, речь литературных героев, речь артистов», что «… речевой идеал — это совокупность наших представлений об образцовой речи». Интересен такой факт: на вопрос «Считаете ли Вы свою речь образцовой?» учителя ответили в разной форме, но одинаково по смыслу; приведем примеры: «Надеюсь, что образцовая, но и на солнце бывают пятна»; «К образцам стремлюсь, но есть еще над чем работать», «Моя речь скорее правильная, безошибочная, но не идеал».

Умения учителей в области этикетного диалога несовершенны. Наблюдение речевой деятельности учителей в рамках учебного процесса обнаружило их явное тяготение к монологической форме общения с обучающимися. Диалог как форма общения используется на этапе проверки знаний, а в качестве вида диалога реализуется расспрос, в рамках которого учитель занимает активную позицию расспрашивающего, коммуникативного лидера, а ученики лишь отвечают, причем, как правило, односложно.

Умения внимательного слушания собеседника в рамках речевой деятельности учителей проявляются неоднозначно. Например, в ситуации общения с коллегами учителя, как правило, с явным интересом слушают говорящего, о чем свидетельствуют используемые ими невербальные средства общения, способы и приемы слушания. Однако в ситуации восприятия устного высказывания ученика внешнее проявление внимания к говорению собеседника не обнаружено (не устанавливается глазного контакта), что выявляет неверные представления о качествах внимательного слушателя.

Наблюдение в аспекте использования учителями этикетных формул разных жанров речевого этикета выявило следующее.

1. Репертуар наиболее востребованных в речевой практике учителя этикетных жанров составляют: приветствие, прощание, обращение, похвала (одобрение, согласие), благодарность, извинение, просьба.

2. Реализация названных этикетных жанров не в полной мере соответствует требованию соблюдения этических норм общения с младшими школьниками: 1) учителя обращаются к отдельным школьникам чаще по фамилии, а в ситуации обращения к классу, малой группе применяют формулу разговорного стиля «ребята». Однако встречаются и ситуации (они, скорее, «исключения из правил») использования таких формул: «Друзья!», «Дорогие друзья!», «Уважаемые ученики!»; 2) в ситуациях приветствия и прощания используются одни и те же формулы — «Здравствуйте!», «Доброе утро!», «До свидания!»; такое однообразие не способствует обогащению речи детей; 3) в

ситуации похвалы (одобрения, согласия) репертуар этикетных формул тоже весьма ограничен — «Правильно!», «Верно!», «Молодец!», «Хорошо!»; 4) в ситуации несогласия при оценке ответов учеников используются авторитарные, однозначные единицы: «Нет!», «Не прав!», «Плохо!», «Неверно!», «Ошибся!»; 5) в ситуации просьбы используются предложения лишь в повелительном наклонении, например: «Вымой доску!», «Полей цветы!»; 6) в ситуациях извинения используются конструкции, передающие иронию — «Ну, извините!». Таким образом, требуют корректировки умения реализовать функции этикетного диалога (устанавливать контакт, демонстрировать уважительное отношение к собеседнику, предупреждать возникновение конфликтов), умение выбирать уместную формулу того или иного этикетного жанра.

Наблюдение в аспекте соблюдения учителями языковых норм на всех языковых уровнях (орфоэпическом, интонационном, лексическом, грамматическом, стилистическом, коммуникативном) выявляет общую картину нарушения интонационных норм, поскольку не реализуется умение устанавливать и поддерживать соответствующую ситуации общения тональность — дружескую, доброжелательную и деловую одновременно.

Обобщая сказанное, мы констатируем лишь средний уровень совокупности лингвистических, лингвориторических представлений и умений учителей в области этикетного диалога. Это, безусловно, затрудняет процесс формирования соответствующих представлений и умений у младших школьников и препятствует осознанию учителем начальных классов специфики диалогического общения в ситуации обсуждения проблемы, снижает степень познания учителем начальных классов сути речевого идеала как компонента культуры диалогического общения.

Литература

1. Дружилов, С.А. Индивидуальный ресурс развития // Актуальные проблемы современной науки. – 2002. – №4. – С. 269–272.

2. Зиновьева, Т.И. Формирование у педагога компетенций XXI века как социальный заказ // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2019. – Т. 10. – №1. – С. 184–192.

3. Зиновьева, Т. И. Обучение школьников диалогу на основе принципа ориентации на риторический идеал / Т.И. Зиновьева, М.Г. Маликова // Известия ИППО. – 2017. – №4. – С. 123–126.

4. Зиновьева, Т. И. Обучение этикетному диалогу в начальной школе / Т.И. Зиновьева, М.Г. Маликова // Начальная школа. – 2022. – № 8. – С. 25–28.

Н.В. Медведева
кандидат филологических наук, доцент;
доцент Пермского государственного
гуманитарно-педагогического университета
E-mail: basha_n@mail.ru

КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД КАК СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОГО ПОТЕНЦИАЛА БИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье раскрывается понятие когнитивно-коммуникативного подхода применительно к подготовке билингвального студента к профессии учителя русского языка. Развитие коммуникативно-речевого потенциала билингвальной инонационально-русской личности будущего учителя реализуется интегративностью когнитивного и коммуникативного компонентов с учетом характеристик этноязыкового сознания и билингвального мышления.

Ключевые слова: подход в обучении, когнитивный, коммуникативный, стратегия, русский язык, билингвальный учитель.

В принятой к реализации «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» сформулировано понимание ведущей роли учителя, педагога как ключевой фигуры для обеспечения качества образования и для будущего развития страны [3: с. 6.].

Одной из задач концепции подготовки педагогических кадров для системы образования является повышение статуса русского языка в программах подготовки педагогических кадров, развития языковых практик на русском языке. Эта задача становится еще более актуальной в контексте подготовки учителей русского языка – естественных инонационально-русских билингвов (этнически нерусской, но русскоязычной языковой личности) – в условиях национальных отделений педагогических вузов.

Понятие «подход к обучению» в науке осмыслено в широком и в узком планах: в широком – это стратегия обучения, которая опирается на совокупность базисных для методики наук: философских, социальных, педагогических; в узком – опора на «узловые» аспекты модели обучения в предметной области.

Стратегическая направленность подготовки билингва к профессии учителя русского языка невозможна без развития его когнитивного и коммуникативного-речевого потенциалов и не может быть реализована без соответствующей «соотнесенности» и «сочетаемости» этих подходов: ***когнитивного и коммуникативного***, реализуемых в аспекте профессионализирующей речевой и лингвометодической деятельности средствами русского языка.

Когнитивный, или познавательный, подход в подготовке билингвального учителя русского языка реализует сознательное овладение системой русского (неродного) языка и системой методических знаний в преподавании русского (неродного) языка на основе развития когнитивных процессов: восприятия, переработки, хранения, воспроизведения информации; он реализуется развитием мышления, логики, памяти, внимания и др.

Коммуникативный подход реализует развитие коммуникативно-речевой деятельности будущего билингвального учителя в ситуациях профессионализирующего педагогического дискурса на основе применения речевых и лингвометодических практик на русском языке.

Обеспечение качественной профессиональной подготовки билингвального учителя позволяют выделить три основания в пользу выбора когнитвно-коммуникативного подхода как стратегии: первое связано с учетом специфики аутентичной этнокультурной и билингвальной сущности инонационально-русской личности будущего учителя; второе определено развитием лингвистического и методического мышления, его операций (синтеза, анализа, обобщения, сопоставления, дедукции, индукции и т.д.) на основе билингвальных возможностей личности; третье – необходимостью развития коммуникативно-речевых функций со стороны русской лингвистики и русской речи.

В этой связи значимым является понимание «соотнесенности» и «сочетаемости» (А.Д. Дейкина) [1: с.105], когнитивного и коммуникативного компонентов при реализации когнитивно-коммуникативного подхода в образовательном процессе. А.Д. Дейкина в статье «Коммуникативно-когнитивное содержание обучения русскому языку: проблема соотношения» пишет: «Концептуально значимо для полноценного образования всех уровней изучения русского языка (родного, неродного, иностранного) гармоничное соотношение когнитивных и коммуникативных процессов, успешность которого влияет на сформированность всех видов компетенций в области языка и речи [2: с.119]. Для определения соотношений когнитвное/коммуникативное в рамках названного подхода вряд ли правомерно говорить о первичности или вторичности в обучении языку и речи: «…целевая установка на когнитивность или на коммуникативность содержится в утверждении: нет языка без речи и речи без языка», – пишет А.Д. Дейкина [2: с.120]. Однако, когда речь идет о билингвальной личности в ракурсе обучения русскому языку как языку будущей профессии, когнитивный компонент приобретает особую значимость.

Когнитивное направление в подготовке будущего учителя – инонационально-русского билингва – трактуется нами в интеграции трех аспектов: с позиций аутентичной психолингвистической основы билингвальной личности; с позиций специфики ее когнитивных процессов»; с позиций проявленности результатов когнитивных процессов в русской речи.

Психолингвистический план билингвальной личности определен «родным» и «неродным», ментальная деятельность со стороны «русского – неродного» характеризуется более сложными механизмами за счет удвоения типовых элементов когнитивной базы (единиц, отношений, стереотипов) за счет их взаимовлияний/взаимодействий/наложений, за счет проявляющихся стереотипов этноязыкового сознания и накладывания их на представления, образы другой картины мира. Операциональные возможности билингвальной личности – результат работы этноязыкового сознания и билингвального мышления. «Развивать мышление учащихся – значит учить их совершать те элементарные мыслительные операции (сравнение, анализ, синтез, абстрагирование-конкретизацию, обобщение, ситематизацию, индукцию-дедукцию), в результате которых возникают основные формы мышления (понятия, суждения, умозаключения)» [5: с. 26]. Формирование операций мышления у естественного билингва базируется на его бикультурности/билингвальности. В процессах речевой деятельности на русском языке в плане восприятия информации, ее переработки, порождения высказывания/текста мыслительные операции формируются на «знаниевом фундаменте» (А.Д. Дейкина) [2: с. 120] русской лингвистики, а когнитивная составляющая обеспечивает развитие когнитивных операций билингвальной личности: «умение работать с языковой информацией (воспринимать, запоминать, пользоваться ею в нужный момент), … устанавливать связи … между языковыми процессами, осуществлять ментальные операции с языковыми конструкциями» [4: с. 90].

Коммуникативное направление подхода в подготовке будущего билингвального учителя русского языка реализуется развитием речевой деятельности на русском (неродном) языке лингвометодическими средствами в профессионализирующем русскоязычном дискурсе. Речевая деятельность билингвального субъекта формируется речемыслительными механизмами этноязыкового сознания и билингвального мышления. Воплощение мысли в слово, преобразование когнитивной деятельности в коммуникативно-речевую требует от билингва сформированных лингвистических, языковых, коммуникативных компетенций на базе освоения теории и практики русского языка. Кроме того, для будущего билингвального учителя русского языка важна сформированность методических компетенций, позволяющих порождать русскую речь и реализовывать лингвометодическую деятельность на основе развитого коммуникативно-речевого потенциала. Наиболее ответственным в русскоязычной деятельности билингва оказывается этап контроля, который характеризуется удвоенной напряженностью и ответственностью за коммуникативно-речевой результат.

Таким образом, когнитивно-коммуникативный подход к развитию коммуникативно-речевой деятельности на русском языке билингвального

учителя невозможен без соотнесенности и сопряжения его направлений: первичным и отправным является когнитивное, учитывающее специфику этноязыкового сознания и особенности познавательных процессов билингвального мышления личности будущего учителя русского языка; коммуникативное направление определено русскоязычной речевой деятельностью, стратегиями и тактиками речевого/коммуникативного поведения в обучении русскому языку и его лингвометодике на русском языке.

Литература

1. Дейкина А.Д. Инновационные подходы в преподавании русского языка // Русский язык в поликультурном мире: X Международная научно-практическая конференция (8-11 июня 2016 г.): сб. науч. статей. В 2-х т. / отв. ред. Е.Я. Титаренко. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2016. – Т.2. – С. 105–109.

2. Дейкина А.Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка: монография. М.: МПГУ, 2019. – 212 с.

3. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. http: // publication.pravo.gov.ru/File/GetFile/0001202207010040?type=pdf (дата обращения 10.02. 2023.)

4. Макарова В. Ю. Когнитивный подход в обучении русскому языку (на примере работы с поэтическим текстом) // Мир русского слова. 2021. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnyy-podhod-v-obuchenii-russkomu-yazyku-na-primere-raboty-s-poeticheskim-tekstom (дата обращения: 12.02.2023).

5. Федоренко Л.П. Принципы и методы обучения русскому языку. – М.: «Просвещение», 1964. – 256 с.

Л.Х. Подолян,
преподаватель Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко
E-mail: ludiki@list.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «СИНКВЕЙН» В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ РОДНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье обоснована целесообразность и эффективность использования технологии «синквейн» в развитии речи студентов учреждения среднего профессионального образования.

Ключевые слова: речь, развитие речи, коммуникация, технология, синквейн, инновационная технология.

Приоритетным направлением новых образовательных стандартов является формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих учащимся способность к саморазвитию и самосовершенствованию и обеспечивающее формированию такой ключевой компетенции, как умение учиться. Для достижения положительных результатов своей деятельности преподавателю необходимо развиваться, овладевать современными технологиями.

Одним из эффективных и интересных методов, позволяющий активировать познавательную деятельность студентов и способствующий развитию речи, является работа над получением нерифмованного стихотворения, синквейна.

Данная технология появилась в российском образовании в 1997 году, ее авторы - американские ученые Ч. Темпл, К. Мередит, Д. Стилл. [1: с. 10]

Критическое мышление – вид интеллектуальной деятельности человека, который характеризуется высоким уровнем восприятия, понимания, объективности подхода к окружающему информационному полю [2: с. 224].

Актуальность и целесообразность использования технологии «синквейн» объясняется многими факторами, а именно: открываются новые творческие интеллектуальные возможности; гармонично вписывается в работу по развитию коммуникативной компетенции; способствует обогащению и актуализации словаря; является инструментом диагностики; носит характер комплексного воздействия, то есть развивает речь, память, внимание, а также мышление; используется для усвоения изученной темы; является приемом игры.

Синквейн есть пятистрочная стихотворная форма, возникшая в США в начале XX века под влиянием японской поэзии. В дальнейшем стала использоваться (с 1997 года и в России) в дидактических целях эффективный метод развития образной речи, который позволяет быстро получить результат [3: с. 105]. В начале двадцатого века этот же вид поэзии придумала американская поэтесса Аделаида Крэпси, которая увлекалась восточными формами стихосложения, в частности хокку и танка.

Правила написания синквейна: 1 строка – одно слово – название стихотворения, тема, обычно существительное; 2 строка – два прилагательных, раскрывающих тему синквейна; 3 строка – три глагола, описывающих действие по теме синквейна; 4 строка – фраза из четырёх слов, выражающая личное отношение автора синквейна к описываемому предмету или объекту; 5 строка – слово-резюме, синоним, итог, дающее, новую интерпретацию темы.

Чёткое соблюдение правил написания синквейна не обязательно. Например, для улучшения текста в четвёртой строке можно использовать три или пять слов, а в пятой строке – два слова.

Цель применения синквейна на учебных занятиях – добиться более глубокого осмысления темы. Использовать синквейн на занятиях по литературе можно на разных его этапах.

1. Синквейн как средство актуализации прежних знаний.

Вместо того чтобы начать занятие с традиционных вопросов: «Что такое...?», «Как называется произведение...?», «Кто автор?», «Какие бывают...», «Давайте вспомним...» и т.п., - можно предложить составить синквейн с тем ключевым словом, которое актуализирует изученный ранее материал.

Например, приступая к изучению романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», предлагаю составить синквейн со словом преступление.

Преступление,
Ужасное, страшное,
Убивать, бояться, сомневаться.
«Ужасно высоко себя ценит».
Убийство

Можно поступить и по-другому, использовать синквейн-загадку. Предложить можно свой синквейн без первой строки, а учащиеся отгадывают, определяя тему занятия. Синквейн-загадка, составленный преподавателем, может сыграть и у приема прогнозирования, который используется перед чтением художественного текста с целью предвосхищения темы и содержания текста. Наример, на занятии по изучению романа-эпопеи «Война и мир», преподаватель предлагает угадать жанр произведения:

Война и мир.
Легендарная, известная.
Воплощает, описывает, определяет.
Вызывает сильные эмоции.
..... .

2. Синквейн как средство проверки первичного восприятия текста и обмена впечатлениями.

Например, после чтения стихотворения С.А. Есенина «Письмо женщине» учащимся предлагается составить синквейн о главной героине произведения:

Письмо.
Доброе, нежное.
Греет. Ласкает. Любит.
Как мне не хватает вас.

Муза.

Обсуждение составленных студентами синквейнов, в которых они выражают свое отношение к герою (героине), может стать отправной точкой в совместном анализе текста, в центре которого будет нравственная сущность стихотворения и освоение учащимися духовно-нравственных ценностей.

3. Синквейн как средство обобщения изученного материала, как средство саморефлексии.

На любом занятии изучения нового материала при подведении итога студентам предлагается составить синквейны с новым понятием, с которым они познакомились. Для учащегося это возможность письменного высказывания о собственном понимании, для преподавателя – возможность установить обратную связь и увидеть, какие признаки нового понятия оказались наиболее значимыми.

На занятии по литературе при организации вторичного синтеза также уместен синквейн, который дает возможность высказаться о собственном понимании (интерпретации) художественнго произведения. Например, при обобщении темы родины в лирике С. Есенина, студентам было предложено составить синквейны со словом «Родина»:

Родина.

Красивая, родная.

Любить, заботиться, охранять.

Родина у всех одна.

Дом.

Составленные студентами синквейны свидетельствуют о преобладании патриотической направленности выбираемой лексики: лидируют слова *отечество, родной край, отчизна.* Можно дать готовый синквейн с пропущенными словами, а учащиеся его скорректируют.

Родина.

....., великая.

Восхвалять, защищать, ...

Береги землю родимую, как мать любимую.

..... .

Примечательно, что в таких синквейнах используемая лексика весьма разнообразна. У данного приема очень хорошие возможности для обогащения и активизации словаря учащихся, следовательно, и для речевого развития.

4. Синквейн как средство характеристики литературных героев.

Из опыта работы выявлено, что учащиеся испытывают затруднения в характеристике образа героя, связанные с недостатком в их словаре соответствующей лексики, непониманием мотивов его поступков, склонностью

воспринимать героя статично, неумением видеть отношение автора к герою. И здесь вновь может помочь синквейн.

Например, при работе с романом Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» можно предложить учащимся составить два синквейна со словами *сон* и *город*.

1. Город.

Пыльный, омерзительный.

Воняет, спешит, раздражает.

«Всюду стояла летняя пыль и вонь, знакомые каждому петербуржцу».

Сумасшествие.

2. Сон.

Страшный, болезненный.

Показывает, наводит, излагает.

Показывает жестокую действительность.

Осознание.

Использование синквейна помогает отойти от стереотипа проведения занятий по созданию характеристики героя, потому что их главной особенностью является «конструирование собственного знания в рамках своей собственной поисковой деятельности» [1: с. 16]

5. Синквейн как средство организации группового взаимодействия.

В новом стандарте групповая работа учащихся на занятие выделена как базовая форма образовательной деятельности для формирования коммуникативных УУД. Как может помочь в ее организации синквейн? В данном случае студенты вначале составляют индивидуальные синквейны (например, про главного героя), а затем в группе зачитывают все тексты, обсуждаются достоинства каждого и вместе составляется синквейн, куда включаются самые удачные строчки из индивидуальных. Затем каждая группа предъявляет свой текст, преподаватель комментирует, обращая внимание на сильные (оригинальность, точность, правильность, разнообразие слов) и слабые стороны (несоблюдение правил составления, повторы слов, неточное употребление слова и другие речевые ошибки).

Таким образом, у приема «синквейн», с учетом разных вариантов использования, богатый образовательный и воспитательный потенциал. В нем органично сочетаются творчество студента, его личностна самостоятельное письменное речевое оформление. Важно, что синквейн носит характер комплексного воздействия, так как он развивает не только коммуникативную сторону студента, но и высшие психические функции. Помимо этого, он является неиссякаемым источником для творчества учащихся.

Литература

1. Муштавинская, И. В. Технология развития критического на уроке и в системе подготовки учителя / учеб. метод. пособие. – СПб.: КАРО; Санкт-Петербург, 2009. – 148 с.

2. Заир-Бек, С.И. Развитие критического мышления на уроке: для учителей общеобразов. учрежд. – М.: Просвещение. – 2011. – 223 с.

3. Баннов, А.М. Синквейн. Учимся думать вместе. – М.: ИНТУИТ. РУ, 2007. – 136 с.

Л.В. Шатунова,
кандидат филологических наук, доцент;
Сахалинский государственный университет
E-mail: shatunovalv40@gmail.com

АКТУАЛИЗАЦИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Совершенствование языковой личности учителя начальных классов в современных условиях кризиса речевой культуры – многоаспектная, актуальная и перспективная проблема. В статье раскрываются возможности формирования у будущего педагога ценностного отношения к родному языку на основе развития дара слова, реализации иерархических межсистемных и внутрисистемных связей языковых единиц, выполнения лингвистических задач разного уровня трудностей.

Ключевые слова: языковая личность; развивающая образовательная среда; тенденции развития русского языка; иерархические связи языковых единиц.

Основные перспективы формирования языковой личности обусловлены потребностями межкультурной коммуникации [3]. В современных условиях потенциальные резервы отечественного педагогического образования позволяют решать проблему на основе прогрессивных тенденций изучения языка как национального богатства, деятельностного подхода и обеспечения диалогизации учебного процесса, исследовательской линии изучения русского языка, осознания будущим учителем себя языковой личностью, ратующей о сохранении национальной языковой культуры. Ведущую роль в выполнении указанных аспектов подготовки современных специалистов начальной школы

должны выполнять лингвистические спецкурсы, спецсеминары, факультативы; активные формы общения «У открытого микрофона», заседания проблемных групп и др., позволяющих продуктивно сочетать учебную и внеучебную работу [5]. Анализ материалов научных конференций, к сожалению, приводит к выводу о своеобразном «голоде» образовательной среды вузов России. Наиболее активно реализуется аксиоматический подход [1; 4]. Актуален и значим опыт работы спецкурса, связанный с формированием идеала речевой культуры в условиях специфики современной речевой среды (снижение позитивного отношения к правильной речи; возрастание роли миграционных процессов; сложность повышения коммуникативно-развивающего потенциала цифровой дидактики) [2]. Системные сбои в различных сферах общения вызывают интерес к языковой личности российского педагога (Е.А. Казанцева, Э.К. Валиахметова, Ф.Г. Фаткуллина). Совершенствование языковой личности учителя начальных классов в современных условиях кризиса речевой культуры – многоаспектная проблема. Было бы весьма интересно, если бы педагоги разных вузов страны поделились в рамках гостиной и онлайн-семинаров опытом использования языкового регионального материала.

В идеальном варианте ценностного отношения к языку как важнейшему инструменту ментальности важны три уровня: работа над словом; реализация иерархических связей языковых единиц; многоплановая работа с текстами. Основная цель спецкурса по совершенствованию подготовки учителя начальных классов как языковой личности должна обязательно включать работу над совершенствованием дара слова (реализация в устной и письменной речи; в индивидуальной, групповой и коллективной работе на основе использования потенциала корпоративной деятельности; в анализе и создании текстов и пр.). Аналитический подход к понятию корпоративной культуры в поликультурной среде (например, в публикациях А.Ф. Ишмухаметовой) расширяет потенциал главного принципа корпоративной культуры: действие участников совместной деятельности согласуется с действиями других и ориентируется на них. Положительный результат совместной учебной деятельности – благоприятная основа для возникновения чувства уверенности и радости узнавания. Создавая эмоциональный фон совместной деятельности, нам удается избавиться от тормозящего фактора – формального изучения языка.

Одним из универсальных языковых средств языковой личности являются пословицы и поговорки. Традиционно пословицы и поговорки на уроках русского языка служат материалом для грамматического разбора (например, интересный материал в публикации В.М. Глухих). Думается, что современная языковая личность (не исключая и педагогов) далеко не всегда опирается на психолого-педагогический и лингвистический развивающий потенциал

народной сокровищницы. Для осознания эстетического, эмоционального потенциала ценно обращение к оценкам русских лингвистов и писателей. «Облачные технологии» позволяют на любом занятии по формированию УНК как языковой личности многоаспектно обращаться к языковым особенностям функционирования русского языка: несомненно, в пословицах и поговорках отражается русская ментальность; широко представлены: синонимия, варьирование различных языковых единиц, историческая изменчивость языковой материи. Особый интерес для формирования гибкости мышления обучающихся, их креативности представляют: 1) большая пунктуационная насыщенность, 2) синтаксическая «уплотненность», 3) явление синкретизма. Например: пословица «Не тряси яблоко, покуда зелено: созреет – само упадет» (совет воздержаться от поспешных поступков) содержит 8 слов. Синтаксический ее уровень насыщен: 4 предикативные единицы – сложное предложение с подчинительной и бессоюзной связью; свободное использование односоставного и двусоставного, полного и неполного предложения. В синтаксическом многочлене функционируют 3 разных знака препинания: запятая отражает границы сложноподчиненного предложения; двоеточие – границы подчинения и бессоюзия (пояснение причины); тире между 3 и 4 частями сложного бессоюзного предложения обусловлено условно – временными отношениями; на основе учета соотношения смысловых отношений и порядка следования 3 и 4 предикативной единицы можно отметить дополнительные следственные отношения (синкретизм семантических значений).

Многолетняя практика подготовки УНК убеждает, что опора на осознание иерархических отношений языковых единиц – действенный механизм в преодолении формального, индифферентного отношения к языку. Осознавая себя языковой личностью, будущий учитель обязательно реагирует на значимость функции языка как средства ментальности, на тесную связь языка с жизнью, на удивительные свойства языковых единиц участвовать в оценке происходящего. Для целенаправленного формирования механизма осознания значимо: текстовый материал, позволяющий варьировать индивидуальные и общие задания, разграничивать факты языка и речи; жизнь языка во времени. Несомненную важность в развивающей речевой среде подготовки специалиста имеет практическое использование богатств родного языка языковых единиц разных уровней. При этом жизнь слова живого русского языка не менее значима. В одной из бесед с В.В. Лопатиным, председателем орфографической комиссии РАН, прозвучал немного неожиданный вопрос: «Какие слова русского языка вы бы могли назвать любимыми?». Его ответ: «Для меня, как специалиста русской словесности, – все слова, образованные по его законам, любимые… Но, конечно,

отдельные слова особенно приятно встречать. Наш язык исключительно богат в области суффиксально – оценочного словообразования – с помощью уменьшительно-ласкательных и других суффиксов. Этому богатству не устаешь удивляться. …иногда у современных писателей – хороших стилистов – встречаю слова, от которых веет родным, исконным, но теперь забытым» («А в окно подмигивает котлета-хаус» // «Деловой вторник». «Советский Сахалин». 11 декабря 2001 г.) Какая четкая личностная позиция! Для иллюстрации Владимир Владимирович назвал: *солонить; обуевать; пролетье/перволетье* – «самое начало лета». Для меня это интервью – ценный языковой подарок. И чтобы мысли не дремали, я храню эти записи. Интересно, какие результаты даст срез «Я как языковая личность» (материал интервью для комментария первокурсниками и старшекурсниками – будущими УНК). Но это уже похоже на пожелание корректировки новых встреч в поисках единомышленников, составления дорожной карты разработки новых спецкурсов и ФОС… Словом, дальнейшее активное обновление образовательных ресурсов высшего образования в современных условиях [6].

Литература

1. Дейкина А.Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка: монография. – М.: МГПУ, 2019. – 210 с.

2. Зиновьева Т.И. Цифровизация образования как фактор начального обучения русскому языку // Начальное образование и подготовка учителя в условиях цифровизации: Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов (4 марта 2021 г.) / Сост. и отв. ред. Т. И. Зиновьева. – М.: Известия ИППО, 2021. – С. 25–29.

3. Осиянова О.М. Языковая личность XXI века: проблемы и перспективы // Вестник Оренбургского университета. – 2002. – №6. – С. 191–193.

4. Табаченко Т.С. Аксиологические аспекты лингвометодики в школьном курсе преподавания русского языка // Филологический журнал СахГУ. Вып. – 26. – 2022. – С. 107–110.

5. Шатунова Л.В. Внеучебная работа по русскому языку с будущими учителями начальных классов // Начальное образование и подготовка учителя в условиях цифровизации: Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов (4 марта 2021 г.) / Сост. и отв. ред. Т.И. Зиновьева. – М.: Известия ИППО, 2021. – С. 43–50.

6. Шатунова Л.В. Обновление образовательных ресурсов филологической подготовки будущего учителя начальных классов // Hominum.expert. – 2022. – №1 // http: www hominum, expert /

ТРАДИЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ШКОЛ, ИХ ОТРАЖЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ КУРСЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Л.С. Сильченкова,
доктор педагогических наук, доцент;
профессор Московского городского педагогического университета
E-mail: lui-sil@yandex.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ К.Д. УШИНСКОГО И СОВРЕМЕННАЯ ПРАКТИКА ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье предпринимается попытка установить связь методических традиций К.Д. Ушинского и современной образовательной практики. Автор кратко описывает суть научно-методических взглядов великого педагога по проблеме языковой и читательской подготовки учащихся начальной школы, анализирует современную педагогическую практику в этом направлении.

Ключевые слова: лингвистическое образование учащихся, младший школьник как читатель.

При создании учебников для учащихся начальной школы и методических пособий для учителей К.Д. Ушинский разработал стройную систему работы над словом как основной единицей языка и речи. На уроках обучения грамоте формирование первоначальных навыков чтения происходило путем чтения слов. Да и в первом после азбуки учебнике (книге для уроков чтения) учебным материалом для чтения прежде всего являлись слова, компактно расположенные в начале каждой темы и поэтому разделенные на предметно-логические группы: «Мебель и посуда», «Платье, обувь и белье», «Домашние животные и дикие звери» и т.д. Однако слова здесь включались уже и в короткие предложения – в загадки, потешки, поговорки и пословицы. Слова предъявлялись детям чаще в их денотативном значении, чтобы для ребенка было меньше трудностей при опознании прочитанного слова. Тексты художественных произведений

вводились постепенно с учетом объема и художественных особенностей: короткие сказки («Репка», «Теремок мышки»), народные песни («Бурёнушка», «Хоровод»). В другом учебнике К.Д. Ушинского «Детский мир» доля художественных произведений составляла четверть от общего количества текстов, остальная часть была представлена познавательными текстами.

Нельзя не отметить, что формирование первоначальных практических навыков по грамматике русского языка происходило на тексте известной пушкинской «Сказки о рыбаке и рыбке», что, на первый взгляд, выглядит парадоксально: на уроках русского языка в качестве учебного материала представлены преимущественно художественные произведения, а на уроках чтения, наоборот, преобладают тексты познавательного характера. Думается, именно в этом и состоит суть научно-методического подхода великого педагога к слову в учебном процессе в начальной школе: научить учащихся при чтении быстро, с меньшими затратами «опознавать» слова, быстро устанавливать связи между прочитанным и собственным социальным опытом; а на уроках грамматики показать детям, как живет слово в языке, какие функции выполняет. На примере первого предложения из сказки А.С. Пушкина «Жил старик со своей старухой у самого синего моря» у детей формировалось представление об именных частях речи: «Кого зовут стариком? <…> Стало быть, слово «старик» есть имя, которое дают старому мужчине. <…> Имена предметов называются именами существительными, ибо ими обозначается все сущее» [5: с. 259]. На примере слов «старик» и «старуха» тут же дается и понятие корня слова: «Эта общая многим словам часть слова, придающая ему главный смысл, называется коренной частью слов» [5: с. 259].

Нельзя не заметить, что формирование навыков чтения на родном языке и овладение первоначальных грамматических навыков сосредоточено на слове как основной единице языка, что нашло подтверждение в современных лингвистических концепциях.

В методике начального обучения чтению данная позиция находит свое отражение в понятии «словоцентричности чтения» младших школьников. Суть этого явления состоит в том, что учащиеся, освоившие механизм чтения в процессе работы по букварю, овладевают целостным чтением слов в противовес слоговому (хотя длинные и сложные в структурном отношении слова прочитывают по-прежнему по слогам), достаточно быстро опознают/узнают их, т.е. поле чтения у таких учащихся составляет слово [4]. Однако им трудно установить синтагматические связи слов в предложении/тексте, они не видят конца предложения, поэтому при чтении вслух у них нет понижения интонации в конце фразы, что в целом затрудняет у них формирование навыков осознанности как главного качества чтения.

Думается, более продуктивным в деле становления навыков понимания текста является путь установления горизонтальных (синтагматических) связей слова с другими словами в пределах такой языковой единицы, как словосочетание. Эта задача вполне коррелирует с технической задачей по планомерному увеличению поля чтения с одного слова до словосочетания и далее до предложения. Для младших школьников со словоцентричным чтением данная задача является первостепенной. Кроме сугубо технической стороны, это имеет важное значение в плане осознания учащимися значений слов. Многие слова текста могут быть поняты исключительно в рамках минимум словосочетания, например, имена существительные с неопределенно-количественным значением типа «куча», «стадо», «стая», «горсточка», а также слова, употребленные в переносном значении, хотя это может быть не окказиональное, а вполне узуальное употребление: «рукав реки», «глазное яблоко», «орган слуха». Данные словосочетания имеют номинативный характер, однако читая их, ребенок со словоцентричным чтением не всегда понимает, о чем идет речь: «Орган зрения лягушки устроен очень просто».

В связи с этим весьма востребованными упражнениями в технике чтения становятся упражнения, составленные таким образом, когда наряду с решением технических задач – повышением скорости чтения, пропедевтикой ошибок в правильности чтения – становятся упражнения комплексного характера, решающие одновременно и проблемы освоения лексики языка, формирования навыков понимания слов в составе более крупных единиц речи [2]. К сожалению, нужно отметить, что что из учебного и научно-методического обихода исчезают более мелкие по сравнению с текстом единицы. Нельзя не отметить, например, что из современных букварей практически ушел такой вид дидактического материала, как предложение: после чтения набора слогов и слов («столбиков слов») первоклассники сразу приступают к чтению дидактических текстов [3].

Как отмечается в современных исследованиях, для формирования навыков понимания текста важно учитывать вертикальную структуру понимания прочитанного, которая выделяет такие уровни понимания: (1) понимание значений читаемых слов, (2) понимание предложений, в которые входят эти слова, наконец, (3) понимание текста, которые построены из этих предложений [1]. Такое движение вверх в соответствии с восхождением к вершинам понимания – к смыслу, к главной мысли, к замыслу текста закономерно.

Однако для понимания основных единиц чтения важно движение и в обратном направлении: от понимания более крупной единицы к постижению значения и смысла более мелких единиц. Понимая в целом смысл текста, можно составить представление о значении слова. Знание фонологических, орфографических, морфемных и словообразовательных, а также

морфологических особенностей слова в значительной мере помогает пониманию значений слов. Именно эти связи «сверху вниз» заставляют задуматься о тесной взаимосвязи предметов русский язык и чтение в начальной школе.

Безусловно, чаще эти связи работают у взрослого читателя, овладевшего при этом и грамматикой родного языка. Однако воспитывать привычку видеть, постигать, усваивать такие разнообразные связи слова необходимо уже в начальной школе. Так, предварительный частичный словообразовательный анализ слов «редколесье», «африканский» и «безнадёжный» из предложения «В африканском редколесье уследить за жирафами – безнадёжное дело» в значительной степени помогает освоению подтекстовой/когнитивной информации текста в целом, например, при ответе на вопросы типа «Где живут жирафы?», «Прочему трудно следить за жирафами в Африке?». Именно на таком внимательном отношении к слову строится работа над осознанностью чтения младших школьников, которым свойственна словоцентричность чтения. Мы видим, что на уроке чтения нужны лингвистические знания и умения.

Приведем еще один пример таких взаимосвязанных процедур при работе с более крупной единицей языка – с предложением. Традиционное упражнение по установлению границ в деформированном тексте, которое в учебниках по русскому языку и учебных пособиях почти никогда не бывает озаглавлено, выполняется учащимися гораздо более продуктивно, если все же дано заглавие текста, несмотря на его графическую неоформленность: отсутствие точек и заглавных букв. Однако заглавие текста (с его тематической отнесенностью, например) как его сильная позиция помогала бы ученику начальной школы вычленению более мелких единиц – предложений, потому что тематически очерчивала бы поиски фрагментов содержания. Определение грамматических основ выделенных предложений служит операцией контроля и оценки данного вида учебной деятельности младших школьников, потому что операции чтения выделенных предложений, которая в этом случае применяется гораздо чаще, оказывается явно недостаточной. Проиллюстрируем это следующим примером. Второклассник с довольно хорошим уровнем техники чтения (50 слов в минуту, почти безошибочное, но конец предложения не видит и интонационно его не оформляет) при выполнении упражнения с деформированным текстом выделил такие предложения: «Желтеют листья. На деревьях птицы улетают в теплые края». При чтении этих предложений ученик не увидел никаких недостатков, при ответе на вопрос «Как можно представить картину последнего предложения?» отвечает: «Вот птицы сидели на деревьях, а потом они поднялись и полетели в теплые края». И только грамматическое задание смогло убедит ученика в необходимости перенести первое слово второго предложения в предыдущее.

Можно утверждать, что научно-методические идеи К.Д. Ушинского в полной мере востребованы современной педагогической практикой.

Литература

1. Григоренко Е.Л. Понимание прочитанного школьниками и его предикторы // Вестник РУДН. Серия «Педагогика и психология». – 2012. – №1. – С. 65–74.

2. Сильченкова, Л.С. Взаимосвязь работы над формированием отдельных качеств навыка чтения // Актуальные проблемы дошкольного и начального образования. Материалы Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. Е.Н. Ахтырской, Е.А. Казанковой, Г.В. Фадиной. – Балашов, 2019. – С. 233–236.

3. Сильченкова Л.С. Образовательные возможности букварной страницы // Начальная школа. – 2018. – № 12. – С. 19–24.

4. Сильченкова Л.С. Стратегии и тактики работы над словом на уроках литературного чтения // Начальная школа. – 2021. – №8. – С. 38–43.

5. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 4 / Сост. С.Ф Егоров. – М.: Педагогика, 1989. – 528 с.

Э.Г. Арутюнян,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: betkabetka2001@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КОНЦЕПТА «СЕМЬЯ» В БУКВАРЯХ ПЕРИОДА СССР

В статье рассматриваются вопросы, посвященные процессу формирования концепта «семья» в языковой картине мира младшего школьника на материале букварей и азбук периода СССР.

Ключевые слова: концепт «семья», букварь, первоначальное чтение.

Процесс формирования языковой картины мира человека в целом, а также детей является актуальной темой современных исследований [3]. Система общественных ценностей на том или ином этапе существования социума всегда находила отражение на страницах школьных учебников, в том числе и букварей [1]. Традицию обучения первоначальному чтению на лексике, близкой и понятной ребенку, заложил К.Д. Ушинский. Современные исследователи

отмечают, что педагог рассчитывал при этом на «судительные силы», на уровень мышления ребенка, обучающегося механизму чтения [4]. Предметом нашего исследования явилась представленность в букваре советского времени лишь одного аспекта концептуальной картины мира ребенка того времени – семьи.

Всегда семья считалась важнейшей частью жизни человека. Конечно, со временем быт и особенности семейной жизни меняются, но основные ценности остаются неизменными. Семья в советское время считалась важнейшей ячейкой общества. Люди, которые выросли в СССР, практически всегда вспоминают свое детство с особой теплотой и говорят, что раньше всё было намного уютнее и приятнее. Одной из главных целей государства был рост населения, поэтому ценности семьи и брака всегда выходили на первый план в воспитании и образовании подрастающего поколения. Семья должна быть традиционной, полной, официально зарегистрированной – именно такие ценности культивировались в обществе и отражались на страницах советских учебников, в том числе в букварях и азбуках.

Нами был проанализирован дидактический материал одного из букварей советского времени с точки зрения вербальной представленности в нем концепта «Семья» [2]. Члены семьи в нем перечисляются в текстах такого типа, например: «Утро в колхозе. Утро. Илья и Татьяна идут в школу. Далеко в поле работает трактор. – Кто там на тракторе? – спрашивает Илья. – Это **папа**. По дороге ребята зашли к **маме** на ферму. **Мама** – старшая доярка. – Мы дома всё убрали, **мама**. И платье своё я погладила. Улыбнулась **мама**: – Молодцы! Только не опоздайте на урок. Илюша и Таня бегут в школу» [2: с. 82]. Мы видим, что на страницах первого в жизни ребенка учебника предстает образец, или модель их будущей жизни. Модель советской семьи такова: мама и папа трудятся на производстве, дети помогают родителям по дому, видимо, хорошо учатся. Можно заметить, что такие довольно большие для букваря тексты даны конце этого учебника.

Однако слова семейной тематики так или иначе представлены и на первых страницах букварей и азбук: в столбиках слов, в отдельных предложениях («Мама мыла Лару»), а также на сюжетных картинках, на которых часто изображены дети и мама. Непротиворечивая картина мира, которая формируется с помощью словного и иконического материалов букваря, в целом представляется продуктивной [5].

Упоминание мамы встречается в книге чаще других слов из этой лексико-семантической группы (ЛСГ). Всего было отмечено 17 фрагментов, в которых встречается член семьи – мама. Это самое большое количество упоминаний по сравнению с остальными членами семьи.

О папе чаще всего говорится в связи с его профессией: «Хороший самолет у Сережи! Сережин **папа** тоже делает самолет. Он работает на заводе» [2: с. 71].

Среди других членов семьи в данном букваре представлены бабушка, внук, внучка, обычно в некоторой оппозиции: бабушка – внук, бабушка - внучка. «Бабушка спит. Мама и бабушка дома. Бабушка спит. Мама читает газету. Пришла Наташа. – Мама, можно пойти погулять? – спрашивает она. – Ш-ш-ш! Тише! Бабушка спит! – говорит мама» [2: с. 86].

В данном букваре представлены следующие концепты тематической группы «Семья»: *мама, папа, дети, сын, дочь, бабушка, дядя, внучата, малыш.* Прослеживается связь концептов *семья и труд, семья и мир, семья и родина.* Обычно представлена нуклеарная семья, которая состоит из родителей и детей, количество детей при этом не указывается. Также иногда присутствуют члены старшего поколения (бабушка), а дедушка как член семьи не представлен. Возможно, это отражает демографическую картину того времени: многие дедушки погибли на войне.

Авторы букваря представляют Ленина как общего дедушку для школьников. «Ленин. Владимир Ильич Ленин отдал свои силы борьбе за счастье народа. Ленин создал Коммунистическую партию. Партия продолжает дело Ленина. Она ведёт наш народ к светлой, счастливой жизни. Ленин всегда заботился о детях. Поэтому октябрят называют **внучатами** Ленина» [2: с. 91].

Главная ценность семьи – труд, образование и забота о ближнем. В основном оба родителя заняты на традиционной работе того времени (папа на заводе, мама на ферме). Концепт *мама* – самый частотный, связан с трудом и заботой, при этом излишней нежности к детям не проявляется. Отец чаще всего проводит время с сыновьями и учит их труду. Также мы можем заметить, как детям проецируется культурное достояние народа с помощью русских народных сказок, достижений в космосе, побед и коммунизма. Все представители концепта «семья» показаны очень самостоятельными и трудолюбивыми. Авторы букваря с помощью текстов стараются воспитать в детях уважение к старшему и любовь к родине. В букваре ни разу не встретились слова о проявлении любви к детям, к родителям или между мамой и папой.

Можно сделать вывод о том, что советские буквари и азбуки имеют некоторое сходство с современными учебниками для младших школьников.

И тогда, и сейчас авторы стараются показать детям семьи только с положительной стороны для того, чтобы ученики видели некий идеал семьи, понимали её роль, ценность и важность в жизни каждого человека. Ведь все люди должны любить своих родных, свой дом, в котором всегда можно получить поддержу, заботу и помощь.

При знакомстве детей младшего школьного возраста с основными «семейными» понятиями («семья», «родственные связи» и др.), им прививаются культурные устои и ценности в этой области. Благодаря поддержанию семейных

культур и традиций одна из важнейших ячеек нашего государства – семья – становится крепкой и надежной опорой для школьников.

Литература

1. Борюшкина Е.Н. Мир ученика в азбуке Е.М. Бём // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в аксиологическом аспекте. Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов / Сост. и отв. ред. Т.И. Зиновьева. – М.: Экон-Информ, 2020. – С. 323–327.

2. Букварь. [Н. Архангельская, Е. Карлсен, А. Кеменова, С. Худак]. – М.: Просвещение, 1970.

3. Лихачев С.В. Формирование у младших школьников представлений о языковой картине мира // Начальная школа. – 2017. – № 1. – С. 16–19.

4. Методика обучения русскому языку в начальной школе / Учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Зиновьевой Т.И. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 255 с.

5. Сильченкова Л.С. Знаковый подход к процессу овладения механизмом чтения младшими школьниками // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сб. науч. ст. 6 Междунар. (20 Всерос.) филологических чтений имени проф. Р.Т. Гриб (1928–1995) / отв. ред. Б.Я. Шарифуллин. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2015. – Т.6. – С. 218–226.

Л.В. Ахметжанова,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: AkhmetzhanovaLV@mgpu.ru

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье рассматриваются эффективные методы и приемы формирования читательской грамотности младших школьников.

Ключевые слова: читательская грамотность, методы и приемы обучения.

Формирование читательской грамотности школьников – одна из актуальных проблем современного начального образования, поскольку в процессе формирования читательской грамотности ученик приобретает умения, значимые для работы с различной текстовой информацией. Эти умения в

большей степени приобретаются на уроках литературного чтения. К сожалению, современные дети больший интерес проявляют к телевидению, гаджетам, и вследствие этого теряют интерес к чтению.

Оценочные процедуры международного уровня (PISA, PIRLS), в которых оцениваются такие умения как осознавать главную мысль текста, соблюдать нормы построения предложения, определять тему текста, показали, что у четвероклассников они сформированы лишь на 58%.

Таким образом, можно сделать вывод, что учителям необходим грамотный анализ проблемы использования эффективных методов и приемов по формированию читательской грамотности младших школьников.

В тезаурусе международного исследования качества образования PISA, начиная еще с первого цикла его организации в 2000 году, сущность понятия «читательская грамотность» трактуется как «понимание, использование, оценка, осмысление письменных текстов, выявление заинтересованности, достижения определенных целей, расширение своего мировоззрения, развития читательского потенциала, формирование готовности к активному участию в жизни общества» [2]. Такие читательские умения являются основой результативной учебной деятельности учащихся не только в процессе овладения школьными предметами, но и необходимым условием успешного участия в различных сферах жизни.

То есть, это сложный вид деятельности, в основе которого – восприятие и понимание текста. Ученые выделяют два подхода к ее характеристике, что условно можно определить как когнитивный и коммуникативный. Первый подход рассматривают чтение как процесс восприятия и переработки информации, закодированной в тексте графическими средствами, различая технику чтения и понимания сообщения. Коммуникативный подход к чтению – это особая форма коммуникативного контакта автора и читателя, в процессе которого текстовая информация не только воспринимается и усваивается, но предполагается формирование личностных смыслов читателя [2].

Для формирования читательской грамотности у обучающихся нужно сформировать следующие умения: находить и отбирать информацию; интегрировать и интерпретировать текст; понять и оценить (размышление над содержанием текста и его оценка). Для формирования каждого умения приведем эффективные методы и приемы.

Умение находить и отбирать информацию.

1. Анкета. Данный метод проводится на этапе введения нового материла, при самостоятельной работе с учебником. Учащимся дается ряд вопросов, на которые они должны найти ответы в тексте. Ответы и вопросы даются в прямой и косвенной форме. После самостоятельного поиска необходима фронтальная проверка правильности найденных ответов, отсеивание излишеств.

2. Игра «Да – нет». Учащимся предлагается закончить прочитанный текст и ответить на ряд вопросов.

3. «Решета». Из череды событий выбрать только те, которые произошли в жизни героев текста.

4. «Корректор». Учащимся предлагается текст с искаженными фактами, им необходимо исправить ошибки.

5. Прочитай слова без лишнего слога.

Тюралень леолипард лягузлика копарова
сертивиз чашжика кастбориля скоролювородка
балдрокон окглино шприкаф
австобус трамрявай тролжилейбус

6. В каждой строчке найди 3 слова.

тролувкошкаиаровитллеопардторвтигримпагнкенгурутвоаонпопуга
жошапельсиньдлорвинограждлориотяблокоилдвощшнркивидоргр
рлоошгнриндюклольдблебедьивгнршпетухвгршнпзаяцолефдорлкме
рводжмалышхлокуребенокдлороирдевочкажьтормальчикладдвучен
длорадостьбарлрлосчастьеаждвстречалпропраздникглшавылздоров

Умение интегрировать и интерпретировать текст (этап понимания).

Данный этап требует от учащихся найти такую информацию из текста, которая не сообщается напрямую. Это способность анализировать, задавать вопросы, приводить аргументы. Для тренировки и развития этого навыка подходят следующие приемы:

1. «Один день из жизни героя произведения». Учащиеся пытаются представить себя предложенным героем и рассказывают о «себе», опираясь на информацию из текста.

2. Прием «Викторина». В данном приеме ученики сами готовят вопросы, далее создаются группы и проводится соревнование.

3. Прием «Светлое и Темное». На уроках литературного чтения можно использовать этот прием при характеристике персонажей. Студенты делятся на две группы: «Светлые» и «Темные». Ребята первой группы характеризуют светлые и даже отрицательные стороны героев. Другая группа видит героев сквозь призму «темного» и либо осуждает, либо оправдывает их.

4. «Радуга понятий». В радугу, которую дети нарисовали на доске, нужно вписать из текста новые понятия и термины. Далее ученикам предлагается поделиться своими знаниями и попытаться угадать, о чем отрывок.

5. Если отбросить буквы, которых нет в русском алфавите, то получится загадка. Прочитайте загадки и отгадайте.

T L H I S Д Q И W K H R h K U O L t C V F T S R ËU J P Z L Y B W

J E D N C K Ь G S M Z N И Y D V W R L C J f O S Y Г Q W P E Z U B L G A R L Q Y R K

Один костёр - весь мир согревает. (Солнце)

T Q O S W E R Б L NJ Д P S Z A h Y H t Z O L A R W Q Л J S Ю Y F Д h N И Z П L V O t Л W Y Ь Q З G У S F Ю Z R T J C U W Я S L F U

Тебе дано, а люди пользуются. (Имя)

S L C D Y H L t E Z Б I h A Y З h B J F Q k З k Z Д V O S b Й m B Q R Л S t A W N Д J V O h m S W Q Y K S У Z B N h O L J Д U m O Q U b Й

С неба - звездой, в ладошку - водой. (Снежинка)

K R W Q h A T S K D F k LЁ R T G J F C Y Z Я L W Д h Z E R m V D h И Y Д F L N O F h Б S J Ы Y J Ч W I И F J Ж R Д S G Ё b U Q

Наткёт, сядет и добычи ждёт. (Паук) [4].

6. Читай предложения наоборот, справа налево:

адед у илиж ажёреС и ашиМ икичьлам

ьтес ьтишус удед илагомоп ино

убыр ьтивол вокичьлам личу акшудед

модед с ьтатобар илибюл атябер

Умение понимать и оценивать.

1. Прием «Остановись и прочитай». В качестве материала используется текст. Сначала ученикам предлагается определить, о чем будет текст, по его названию. Далее читают части текста. После прочтения каждого фрагмента, учащиеся строят догадки о дальнейшем развитии сюжета. Эта стратегия помогает ученикам выработать чуткое отношение к чужой точке зрения и спокойно отвергнуть собственную, когда не хватает причин или аргумент оказывается необоснованным.

2. «3+2+1». Ученик озвучивает три мысли, которые он понял; называет две вещи, которые он хотел бы изменить или совершить; задает один вопрос, который волнует вас после прочтения и обсуждения текста.

3. «Кластер». Ключевое слово предлагается написать в середине листа бумаги или на доске, потом записать слова или предложения, связанные с этой темой (как можно больше), устанавливать связи между идеями.

4. Если вы хотите работать с деформированным текстом, вы можете использовать метод «Конструктор». К каждой детали большого конструктора прикреплен фрагмент текста. Задача учащегося – построить модель и сформировать правильный порядок содержания.

5. Напишите подходящие по смыслу слова.

1. *К вечеру резко _____. В домах затопились _____. Я вышел на _____. Поскрипывал _____ под ногами. _____ хватал за щёки и нос. Но мне было _____. Я уже приготовил все _____, можно почитать _____ и поиграть _____.*

2. *Май. Я иду по лесной_____. Светит яркое_____. Солнечные_____весело прыгают по кронам_____. На высокой_____ примостился_____. Далеко слышен его дробный_____. На еловую_____ плавно прыгнула_____. В траве зашуршала_____. Из-под ног выскользнула длиннохвостая_____.*

Применяя эти приемы и упражнения в работе, можно отметить следующие преимущества: улучшаются интеллектуальные способности учащихся и расширяется их словарный запас, совместная работа помогает лучше понять трудности информативно насыщенных текстов, научатся уважать собственные идеи и опыт, усиление любознательности и наблюдательности, развивается активное слушание, повышается уверенность в себе [3].

В результате применения описанных приемов и методов в работе у школьника закладывается основа формирования грамотного читателя, то есть человека, имеющего прочную привычку к чтению, наличие у него умственных и духовных потребностей, как средство познания мира и самосознания. У него есть искусство чтения, искусство понимания прочитанного.

Литература

1. Бадулина, О.И. Читательское развитие младших школьников / Начальное филологическое образование и подготовка учителя: вызовы XXI века и методические решения. Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов (3 марта 2022 г.) / Сост. и отв. ред.: Т.И. Зиновьева. – М.: Известия ИППО, 2022. – 441 с.

2. Мостова О.Н. Формирование читательской грамотности в начальной школе: учеб.-метод. пособие / О.Н. Мостова, Т.Б. Шило, О.З. Никитина; Под ред. О.Н. Мостовой, А.Н. Кочановой. – СПб.: ЛОИРО, 2019. – 133 с.

3. Формирование читательской грамотности младших школьников на уроках литературного чтения / Н. Г. Михайлова, Л. В. Торопцева, Е. А. Селянина [и др.] // Вестник научных конференций. – 2020. – № 6–2(58). – С. 67–69.

4. Формирование читательской грамотности у младших школьников (Из опыта работы педагогов Липецкой области) / под редакцией Е.Е. Пановой. – Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2020. – 116 с.

Т.Р. Аюпов,
преподаватель Кокандского государственного педагогического института, Узбекистан
E-mail: timurka2005@bk.ru

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ В УЗБЕКИСТАНЕ ИНТЕРЕСА К СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В статье рассматриваются новые подходы к формированию у студентов-филологов в вузах Республики Узбекистан знаний в области современной русской литературы при помощи интернет-ресурсов, разработанных в Российской Федерации.

Ключевые слова: Республика Узбекистан, современная русская литература, постмодернизм, интернет.

The article discusses new approaches to the formation of students of philology in universities of the Republic of Uzbekistan knowledge in the field of modern Russian literature with the help of Internet resources developed in the Russian Federation.

Keywords: Republic of Uzbekistan, modern Russian literature, postmodernism, Internet.

Если принять во внимание соглашения между Правительством Республики Узбекистан и Правительством Российской Федерации о сотрудничестве в области культуры, науки и техники, образования, здравоохранения, информации, спорта и туризма от 19 марта 1993 года, между Российской Федерацией и Республикой Узбекистан, становится очевидной актуальность темы настоящей статьи. «Особое внимание сегодня в ВУЗах уделяется мерам по популяризации чтения, приобщению к нему студентов, стимулированию чтения в информационных … центрах института» [1: с. 31].

В последние годы, в связи с подписанием различных соглашений в области высшего образования между Российской Федерацией и Республикой Узбекистан для филологов в вузах Республики Узбекистана открылись возможности для обучения в Российской Федерации: внедряются новые методы работы с информацией, приглашаются преподаватели и специалисты филологи, для онлайн трансляций и проведения офлайн лекций в вузах Республики Узбекистан. После посещения лекций, проводимых специалистами из-за рубежа, у студентов филологов бакалавриата и магистратуры появляются дополнительные вопросы для самостоятельного изучения [4: с. 339–340].

Рассматривая предложения и вопросы студентов бакалавриата и магистратуры, обучить поиску по Интернет-ресурсам, дополнительной

информации по современной русской литературе. Преподавателям филологам в вузах Республики Узбекистан, необходимо ориентироваться в Интернет-ресурсах, в частности освещая поэтапное освоение и развитие постмодернизма в России, что предполагает каталогизацию кандидатских работ, монографий, учебников, лекций с размещением данных в Интернет-источниках.

В связи с перечисленными нововведениями в Узбекистане, у студентов филологов бакалавриата и магистратуры, развивается интерес к современной русской литературе, «по-новому раскрывается тема облагораживающего влияния бессмертного искусства» [3: с. 133]. Цифровизация образования показала, что использование Интернет-ресурсов в образовании, уже принесло пользу для педагогического сектора образования и обеспечивает прирост квалифицированных кадров. Этим еще раз подтверждается актуальность темы настоящей статьи.

Всем известно, что в списках современной русской литературы, присутствуют именитые авторы, такие как А. Г. Битов, В. О. Пелевин, Ю. В. Буйда, Т. Н. Толстая, и многие другие. Они не только являются представителями эпохи постмодернизма в России, но и продолжателями духовной составляющей российской ментальности в мире, что немаловажно для филологов Узбекистана, так как большая часть обучающихся на филологических факультетах является коренным населением, многие из ее представителей, не были на территории современной России и не могут себе представить, поток информации и объем современных подходов в обучении новым методикам освоения современной русской литературы.

Для освоения современной русской литературы на русском языке в зависимости от возможности пользования Интернет-ресурсами целесообразно представить полученные данные, соблюдая логику изложения, то есть в той последовательности, в которой представлены возможные ответы студентов филологов на заданные им вопросы [2: с. 251–253].

Для изучения современной русской литературы использовались ресурсы, доступные по ссылкам, которые востребованы и при аудиторном обучении, и припри самостоятельной подготовке обучающихся.

Для студентов филологов бакалавра и магистратуры в образовательном и научно-исследовательском аспекте полезны такие ресурсы: «Грамота.ру» (http://www.gramota.ru/), ФЭБ «Русская литература и фольклор» (http://feb-web.ru/), образовательный журнал Текстология.ру (https://www.textologia.ru/), сайт «Михаил Лермонтов» (http://lermontov-lit.ru/); сайт «Александр Пушкин» (http://pushkin-lit.ru/); «Сайт творчества Виктора Пелевина» (http://pelevin.nov.ru/texts/); сайт «Юрий Буйда» (http://buida.ru/) и другие.

Таким образом, научно-исследовательская и познавательная деятельность является неотъемлемым условием подготовки обучающихся филологов бакалавра и магистратуры в вузах Республики Узбекистан. Научно-исследовательская деятельность, организованная, в том числе и средствами русского языка, выступает важным критерием успешности профессиональной деятельности будущего специалиста филолога. Занятия по курсу «современная русская литература» наполнены научно-исследовательскими и проектными видами деятельности, работой с Интернет-источниками, способствующими развитию исследовательских умений и навыков научного творчества обучающихся и ориентирования в современной русской ментальности, в истоках российского постмодернизма.

В настоящей статье ключевым критерием является рассмотрение вопросов формирования организации научно-исследовательской деятельности бакалавров и магистрантов в процессе изучения современной русской литературы в вузах Республики Узбекистан, при помощи Интернет-источников, сайтов и библиотечных систем, для более глубокого самостоятельного исследования и погружения в современную русскую ментальность, чтобы приблизится к пониманию эпохи постмодернизма [5: с. 224–225] и осмысления данного литературного метода в современной России.

Научно-исследовательская деятельность выступает как умение самостоятельно наблюдать за фактами действительности, собирать информацию, обрабатывать и обретать новое знание. Инновационные методы обучения современной русской литературе предполагают в качестве одного из способов реализации интерактивное обучение, которое подразумевает, что образовательный процесс представляет собой взаимодействие двух субъектов (студента и лектора), в результате которого они решают педагогические задачи путём сотрудничества, развивают свои интеллектуальные способности не только в аудиториях, но и в самостоятельной работе с Интернет-источниками.

К примеру, можно привести для ознакомления сайт «Пелевин» http://pelevin.nov.ru/, посвященный творчеству В.О. Пелевина и наполненный прозой как в текстовом формате, так и аудиофайлах, что полезно при ознакомлении с творчеством данного писателя. Данный источник вобрал в себя более широкий спектр возможностей для научно-исследовательской работы, так как в нём представлены статьи, фотографии, форум. Форум может быть полезен тем, что студент-филолог может общаться с другими поклонниками творчества писателя, обмениваться мнениями, получать ответы или на тот иной вопрос. Данный форум также обогащает студента филолога из Узбекистана терминологией постмодернизма для более глубокого осмысления лекции по современной русской литературе.

Поэтому можно сделать вывод, что при формировании у студентов интереса к современной русской литературе происходит активизация деятельности, в том числе и самостоятельный поиск решений поставленных лектором задач, самоконтроль и самооценка, успешное усвоение учебного материала по современной русской литературе, при помощи интернет-ресурсов, востребованных на территории Республики Узбекистан.

Литература

1. Гончарова Н.В. К вопросу о проблемах преподавания литературы в педагогическом вузе в Узбекистане // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2019. – № 3–5 (47). – С. 31–33.
2. Гончарова Н.В. Развитие познавательной деятельности студентов при изучении романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита» // Молодежь и наука: реальность и будущее. Материалы X Международной научно-практической конференции. В 2-х тт. – 2017. – С. 251–253.
3. Кадырова Н. А. Трансформация принципов ироничности в рассказах А.П. Чехова конца XIX-начала XX вв. //Актуальные вопросы современной науки и образования. – 2022. – С. 131–133.
4. Расулова М.Х. Нравственное мерило в русской литературе // Молодежь и наука: реальность и будущее. Материалы VIII Международной научно-практической конференции. – 2015. – С. 339–340.
5. Рашидов А.К. Отличительные черты постмодернизма США // Молодежь и наука: реальность и будущее. Материалы X Международной научно-практической конференции. В 2-х томах. – 2017. – С. 224–225.

К.Р. Багаутдинова,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: amirovakr@mgpu.ru

ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

В статье рассматривается сущность понятий «театрализация» и «креативное мышление» как теоретической основы решения проблемы использования театрализации для формирования креативного мышления младших школьников на уроках литературного чтения. Данная статья будет

полезна для педагогов школьных организаций, а также для студентов бакалавриата и магистратуры педагогических ВУЗов.

Ключевые слова: театрализация, креативное мышление, младший школьник.

Образовательный процесс в школах ориентирован на использование разных видов деятельности обучающихся. В современной практике образования широкое распространение получили такие формы деятельности детей, как учебные занятия, разные виды игр, проектная и исследовательская деятельность и др. Прочно вошла в практику работы школы и театрализованная деятельность, которая способствует развитию у младших школьников креативного мышления.

Исследуя креативное мышление, психологи выделили четыре основных направления изучения креативного мышления. Одним из таких направлений является изучение креативного мышление «по продукту». В рамках данной теории выделяется пять уровней творческого продукта, которые личность достигает в течении жизни благодаря мотивации и работе над собой.

1 уровень – уровень изобразительной креативности. Достигается, когда личность выражает свои чувства, эмоции и своё мнение в речи, письме и в изобразительной сфере. Данный уровень в основном отстаивают все люди, у которых нет отклонений в развитии и ограниченных возможностей по здоровью.

2 уровень – уровень продуктивной креативности. Характерен тем, что личность становится способной комбинировать и сочетать теоретические и практические знания с творческой составляющей.

3 уровень – уровень изобретения с помощью гибкости мышления. Достигается, когда личность способна придумать новое и неординарное отношение между вещами, оригинально обосновать заявленный предмет.

4 уровень – уровень новаторства. Характерен тем, что личность способна дополнять предметы новыми свойствами, сделав их лучше, удобней и т.д.; человек может изобрести, спроектировать абсолютно новый объект.

5 уровень – уровень творчества. Его отличительная черта – личность формулирует новую для общества гипотезу, теорию или принцип. Этот уровень предусматривает то, что люди испытывают моменты озарения и вдохновения.

По мнению В. М. Тартышевой, креативное мышление – это комплекс способностей индивида, которые могут быть в разной степени развиты. Ученый считает, что креативными можно назвать продукты, которые оригинальны для всего общества, а также продукты, уникальные в контексте личного опыта [3].

В становлении креативного мышления у младших школьников весьма значимую роль имеет театрализованная деятельность, участвуя в которой, ребенок должен выстраивать свои взаимоотношения с партнерами. Во время

взаимодействия внутри сюжетных линий обучающиеся овладевают техникой выражения эмоций, проигрывают различные ситуации, учатся аргументированно строить высказывания, отстаивать свое мнение.

Организация театрализации с детьми младшего школьного возраста обусловлена, в первую очередь, возрастными особенностями детей данного периода детства, а именно: наглядно-действенным мышлением, стремлением к самостоятельности, появляющимся интересом к общению со сверстниками, любознательностью.

В настоящее время в практике начальной школы используется широкий спектр разных видов театрализованной деятельности, при этом театрализация имеет место на уроках литературного чтения, во внеурочное время. Успех в деле организации детской театрализованной деятельности требует грамотного педагогического руководства, основанного на данных методической науки.

В этой связи интерес представляют взгляды исследователя Л.М. Истоминой о применении при чтении литературных произведений различных приемов театрализации, к которым ученый относит: персонификацию, сценки, сценически-игровые упражнения, чтение текста по ролям, драматизацию [2].

Л.М. Истомина отмечает, что, благодаря приему персонификации, учащиеся смогут узнать о реально жившем персонаже литературного произведения или о писателе, который становится помощником учителя, участвует в проведении урока. В качестве такого персонажа могут привлекаться дополнительные лица (родители, детей из более старших классов).

Чтение произведения по ролям позволяет подготовить детей к инсценировке, содействует развитию воображения и творческих способностей.

Под сценкой Л.М. Истомина понимает небольшое представление, в котором передается информация с помощью ролевого исполнения. Учащимся заранее раздается сценарий с репликами, которые необходимо выучить и разыграть во время проведения сценки. В качестве дополнительной помощи целесообразно использовать различные театральные атрибуты [2].

Для проведения сценически-игровых упражнений подготавливаются диалоги для вымышленных героев, создаются их образы. Для подготовки такой краткой театральной постановки учащимся необходимо обращаться к дополнительной литературе, либо за помощью к взрослым – учителю, родителям. Игровые упражнения формируют культуру общения и речи, развивают креативное мышление, способствуют развитию памяти, внимания. Данная работа направлена на углубленное исследование литературных произведений, создаёт условия для формирования навыков самообразования.

Значительным развивающим потенциалом обладают игры-драматизации, в рамках которых происходит обыгрывание литературных сюжетов, когда сами

обучающиеся выступают в роли актеров. Данный вид деятельности требует наличия атрибутов, помогающих ученикам вжиться в образ, передать эмоции героев и др. Для младших школьников игры-драматизации являются доступным, достаточно простым видом театрализованной деятельности.

Весьма интересны рекомендации Л.М. Истоминой по организации актерской и режиссерской деятельности. Учащиеся совместно с учителем могут спланировать сценарий, придумать персонажей, их образы, характер, а также конкретные реплики, а затем распределить роли и разыграть сценку. Режиссерская деятельность позволяет произвести детальный анализ произведения, развивает творческие способности и креативное мышление. Актерская деятельность позволяет учащимся представить себя в роли любого героя, понять, что именно персонаж мог чувствовать в определенные жизненные моменты. Эта деятельность позволяет развивать память при заучивании текста, умение владеть своим телом во время разыгрывания отрывка на сцене [2].

Важным аспектом театрализации является оформительская работа, в рамках которой изучаются образы героев, создаются эскизы костюмов, подбирается музыкальное сопровождение, подготавливаются декорации. Оформительская работа способствует развитию у детей креативного мышления, творческих способностей и умений принимать нестандартные решения [3].

Сказанное позволяет заключить, что использование театрализации во время проведения уроков литературного чтения позволяет реализовать межпредметные связи, способствующие формированию мировоззрения и эстетическому развитию детей младшего школьного возраста. Такие уроки способствуют развитию образного мышления, творческих способностей, внимания и памяти. Правильно спланированная и осуществленная театрализованная деятельность может быть средством развития у школьников навыков общения, формирования положительного отношения к окружающему их миру, способствует формированию креативного мышления.

Таким образом, театрализация на уроках литературного чтения, являясь одной из форм организации образовательного процесса в начальной школе, жизни детей младшего школьного возраста, несет в себе большой развивающий ресурс, способствует формированию и развитию креативного мышления.

Литература

1. Дуракова, Т. Использование приемов театрализации в обучении младших школьников / Т. Дуракова // Наука XXI века: взгляд в будущее: материалы межрегиональной интернет-конференции, Шадринск, 10 апреля 2011 года / Шадринский государственный педагогический институт; Центр «Непрерывное педагогическое образование»; отв. за выпуск Н.В. Ипполитова,

Н.С. Стерхова, О.А. Такунцева. – Шадринск: Шадринский государственный педагогический университет, 2011. – С. 89–93.

2. Истомина, Л.М. Театрализация как условие повышения эффективности активизации творческой деятельности младших школьников / Л.М. Истомина // Герценовские чтения. Художественное образование ребёнка: стратегии будущего: Доклады IV Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 02 марта 2018 года. Том 4. Выпуск 1. – Санкт-Петербург: ООО «Издательство ВВМ», 2018. – С. 142-147.

3. Тартышева, В.М. Понятие креативного мышления. Типы креативного мышления / В.М. Тартышева // Проблемы управления в государственном и корпоративном секторах экономики: Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 05 декабря 2019 года / Под редакцией Ю.Н. Акимовой, М.Я. Креера, Н.В. Островской, Ю.Е. Путихина. – Санкт-Петербург: ООО «Скифия-принт», 2020.

Д.С. Бахриева,
магистрант Рязанского государственного университета
имени С. А. Есенина;
E-mail: bakhriyevadilnoza@gmail.com

ПРИЕМ СЛОВЕСНОГО РИСОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИРИКИ С.А. ЕСЕНИНА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается потенциал использования приема словесного рисования на уроках литературного чтения в начальной школе при работе над лирическими произведениями С.А. Есенина.

Ключевые слова: словесное рисование, литературное чтение, лирика, С.А. Есенин.

Одной из центральных задач литературного образования младших школьников является развитие речи. Проблема развития речи интересовала и интересует методистов и педагогов до сих пор. Заметное число трудов учёных-методистов посвящается именно вопросам развития речи младших школьников. Но на практике речь обучающихся начальных классов не только не выразительна, но и, напротив, проста и бедна.

Уроки литературного чтения открывают большие возможности для учителей начальных классов по развитию речи младших школьников. Произведения, изучаемые на уроках, богаты выразительными образцами речи. В

настоящее время методика обучения литературному чтению выработала систему методов и приемов, позволяющих организовать речевую работу. Они были рассмотрены в трудах методистов, психологов и педагогов, таких как Г.Г. Граник, О.В. Кубасова, М.П. Воюшина, Т.В. Рыжкова и др.

При анализе лирического произведения очень важно не разрушить живописный образ произведения, а помочь ребенку приблизиться к нему, затронуть детские чувства, возбудить у учащихся воссоздающее, творческое воображение. Для организации грамотного анализа лирического произведения следует развивать у детей ассоциативное мышление и чуткость к метафоре. Для этого можно прибегнуть к такому приему обучения, как словесное рисование.

Прием словесного рисования состоит в создании устного описания на основе прочитанного произведения. Это создание картины средствами языка, рисование словами. О.В. Сосновская определила цель применения данного приема, отмечая, что у младшего школьника появляется возможность приблизиться к образам произведения, расширять воображение, преобразовывать возникшие представления [4: с. 87]. Благодаря данному приему у младшего школьника появляется возможность выразить свои чувства относительно прочитанного произведения. При этом словесное рисование не является «сухим» пересказом прочитанного текста.

Словесное рисование направлено на развитие способности к конкретизации словесных образов. Работая над продуктом словесного рисования, младший школьник активно задействует воображение, мышление, креативные способности. Кроме того, при оформлении высказывания у обучающегося происходит непосредственное развитие речи.

Стоит отметить, что словесное рисование не соотносится с пересказом текста. При осуществлении словесного рисования обучающийся, с опорой на словесные образы писателя, детализирует собственное видение в зрительной картине [3: с. 277]: ребёнок воссоздаёт авторские образы, дополняя их своими деталями и оттенками, расцвечивает, сопровождает оценочными суждениями.

Словесное рисование является результатом поэтапных действий: 1) чтение произведения; 2) представление конкретного образа или действия; 3) конкретизация; 4) подбор лексики для выражения мысли; 5) логическое построение высказывания.

Создание художественного образа происходит благодаря слову и изображению. Результат самостоятельного словесного рисования появляется путем реализации совместной работы младшего школьника и учителя.

Система уроков литературного чтения в начальной школе включает изучение лирических произведений, в том числе и произведений С.А. Есенина. В программе и учебниках по литературному чтению встречается несколько

произведений поэта, которые охватывают ряд актуальных проблем: важность Родины в жизни человека, миссия человека в мире, красота природы. Это небольшая часть его наследия, их выбор обусловлен возрастными особенностями учащихся и доступностью понимания. В пейзажной лирике, с которой чаще всего сталкивается младший школьник при работе над произведениями С.А. Есенина, используется прием так называемого психологического параллелизма, с помощью которого автор подчеркивает аналогию, параллель между картинами природы и настроением лирического героя. Поэтому понять основное содержание такого стихотворения – значит воспроизвести в собственном воображении пейзажные картины и уловить скрываемое за ними переживание лирического героя. Исходя из этого, учитель должен как можно больше времени уделять анализу поэтических картин природы в произведениях пейзажной лирики.

Реализация словесного рисования при изучении лирических произведений С.А. Есенина – эффективный прием развития речи младшего школьника. Рассмотрим пример его применения при работе над произведением С.А. Есенина «Черемуха» на уроке литературного чтения в 3 классе.

До первичного чтения произведения следует помочь младшим школьникам погрузиться в атмосферу весны, а именно обсудить природные изменения. Образ цветущей черемухи является одним из символов весеннего преобразования природы. В ходе прочтения стихотворения младшим школьникам стоит представить себе картину, которую описывает автор, а уже после прочтения происходит обмен впечатлениями. Для определения рода литературного произведения работа ведется относительно эмоций, настроения и чувств, возникающих у младших школьников под воздействием поэтического текста. В совместной работе с учителем младшие школьники приходят к выводу, что лирические произведения отражают в себе не конкретные события, а душевные переживания поэта, его настроение.

После работы над эмоциональной составляющей произведения происходит работа над образами. Благодаря наводящему вопросу «*Какие картины возникают у вас после прочтения данного произведения*?», учитель начинает подготовительную работу по реализации приема словесного рисования младшими школьниками. В результате обучающиеся не пересказывают произведение, а устно описывают образы, которые возникают на основе прочитанного, – большая черемуха и ручеек, проходящий рядом с ней. Важно побудить ребёнка обращаться к деталям и представлять описанное на своём ментальном экране. Следует уточнить воображаемое: сказать о форме, цвете, запахе, движениях. Рекомендуем выстраивать ассоциативные цепочки, двигаясь от есенинских образов к своим, например *черемуха – веточки – кисти – цветы*

– *белое облако* и т.д. Помощь окажут выписывание ключевых слов, подбор цветовой лексики, актуализация собственного опыта наблюдения за природой. Стоит обратить внимание и на то, чтобы дети, описывая воображаемое, учились верно высказываться о композиции картины и говорили о том, что расположено на разных её планах (*слева, справа, перед нами, в глубине, поодаль* и др.), обращали внимание на статичность / динамичность картины, время суток и освещение. Особенная роль отводится использованию метафорических выражений: учащиеся могут воспроизводить авторские или создавать свои, и это поощряется учителем. При описании картины учитель при помощи сравнения подводит младших школьников к мысли о том, что образ черемухи можно сравнить с образом юной девушки, а образ ручья – с влюбленным юношей.

Дети могут нарисовать разные картины: у кого-то это смешанный лес, у кого-то околица села, пригород с виднеющимися вдали новостройками. Картины сравниваются, выясняется, что центральные образы в них похожи, а фон, окружение могут не совпадать. Таким образом можно привлечь внимание учащихся к свойству художественного текста – множественности возможных интерпретаций [1: с. 38–41]. Важность сопоставления воссозданных картин формирует диалогическое мышление школьников, поскольку учит ценить личную позицию и мнение каждого, а также право всех на собственное творческое восприятие текста [2]. Завершить словесное рисование можно рисованием графическим или рассматриванием произведения живописи (например, Кузнецова Татьяна «Черемуха цветёт»).

Таким образом, применение приема словесного рисования помогает глубже раскрыть смысл произведения. Отметим, что описанная работа оказывает комплексное влияние на речь и когнитивную сферу школьника: обогащает словарный запас и грамматический строй, делает речь выразительной и эмоциональной, развивает воображение и образное, ассоциативное мышления ребенка. Лирические произведения С.А. Есенина могут стать благодатным материалом для применения приема словесного рисования на уроках литературного чтения в начальной школе.

Литература

1. Богданова Е.С. Свойства художественного текста как основа методики обучения старших школьников текстовой деятельности: монография. – Рязань: РГУ им. С.А. Есенина, 2016. – 265 с.

2. Богданова Е.С. Формирование диалогического мышления школьников в процессе текстовой деятельности / Актуальные вопросы профессиональной подготовки современного учителя начальной школы. – 2019. – № 6. – С. 3–10.

3. Пешкова О.В. Технология обучения словесному рисованию младших школьников / О.В. Пешкова, О.В. Слонь // Наука сегодня: теория, практика, инновации. – Москва: Научный центр «Олимп», 2017. – С. 277–280.

4. Сосновская О.В. Теория и практика читательской деятельности: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. – 2-е изд., испр. М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 112 с.

Е.Р. Боровская,
кандидат филологических наук, доцент;
доцент Московского городского педагогического университета
E-mail: BorovskayaE@mgpu.ru

ПОТЕНЦИАЛ РЕПРОДУКЦИЙ КАРТИН В ВОСПИТАНИИ ГАРМОНИЧНО РАЗВИТОЙ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ КАРТИН И.И. ГРАБАРЯ)

В статье рассмотрены методические аспекты работы с репродукцией живописного полотна на уроке в начальной школе, а также вопросы подготовки интегрированных уроков филологической направленности. Материал применим и в работе с обучающимися иных ступеней образования: СПО и вуза. Рассмотрены вопросы активизации процесса говорения, мотивации речевой деятельности обучающихся с помощью постановки мировоззренческих вопросов, совершенствования их устной и письменной речи.

Ключевые слова: репродукции картин, интегрированные уроки, повышение мотивации к обучению, активизация словаря, говорение, речевая деятельность.

В связи с празднованием юбилея К.Д. Ушинского вспоминаем его идеи и понимаем актуальность звучания его требований к педагогу, к результатам воспитания и обучения школьников.

Например, в свете нашей исторической эпохи новые обертона обретают слова Ушинского о чувстве Родины: «Любовь к Родине – это наиболее сильное чувство человека, которое при общей гибели всего святого и благородного гибнет в другом человеке последним» [4].

Конечно, в любом стандарте образования авторы будут ориентироваться на мысль К.Д. Ушинского о гармонично развитой личности как результате нашего педагогического воздействия в учебных заведениях.

В этом смысле выстраивается важная нам сегодня преемственность идей от Яна Амоса Коменского и Владимира Федоровича Одоевского, чьи педагогические взгляды нам близки и представляются значимыми в педагогическом смысле, до К.Д. Ушинского к современным образовательным стандартам.

Ян Амос Коменский, как известно, в труде «Мир чувственных вещей в картинках» (1658) или «Энциклопедии видимого мира», как автор называет в предисловии свой труд, – книге, показывающая и рассказывающая о самых разных областях жизни, значительное место уделяет наглядности.

Идея интереснейшего писателя, музыковеда, философа и прогрессивного педагога В.Ф. Одоевского (1803—1869) об искусственном разделении школьного курса на предметы вопреки энциклопедическому интересу учащегося [2] позволяет заявлять об особой роли интегрированных уроков в системе урочных занятий в школе [1].

Говорит Одоевский и о привлечении произведений искусства для воздействия на учеников, отмечая особую роль после нравственного воздействия и убеждения учеников произведений искусства: картин, музыки и стихов, называя их последними и самыми действенными средствами, спасающими положение в самых сложных и запущенных случаях: «Три пути действовать на ребенка: разумное убеждение, нравственное влияние, эстетическая гармонизация <…> не добились вы любви от ребенка, старайтесь развить его эстетической гармонизацией – музыкой, картинами, стихами» [3: с. 71].

Отметим в этой связи необходимость просвещения самого учителя. В этом отношении применима мысль К.Д. Ушинского «Только личность может действовать на развитие и воспитание личности, только характером можно образовать характер» [4: с. 320].

Загруженность учителя не всегда позволяет ему уделять внимание собственному развитию, чтению и посещению художественных выставок, театров, музеев.

В этом году организована выставка к юбилею Игоря Иммануиловича Грабаря – 150 лет со дня рождения. Персональная выставка открывает простор для осмысления не только творчества художника, индивидуального стиля живописца, но и видеть методические возможности изучения через его творчество стиля эпохи и наметить решение иных воспитательных и развивающих задач.

Рассмотрим потенциал репродукций картин И. Грабаря для применения на уроках филологической направленности.

Аспекты обращения к репродукциям могут быть разными.

Привлечение фактов жизни художника позволяет говорить о служении Отечеству как смысле жизни человека. Игорь Грабарь известен как организатор реставрационных мастерских, разработчик методов каталогизации и размещения полотен в Третьяковской галерее, директором которой он был некоторое время. Комиссии под его руководством позволили сохранить для будущих поколений, т.е. для нас, иконы и образцы зодчества древнерусских мастеров. Отдельно нужно сказать о его научной деятельности как примере глубокого осмысления того дела, которому посвящаешь жизнь. Для нас бесценным трудом является его многотомная История русского искусства.

Для школы интересны как его ранние импрессионистические полотна, так и более поздние реалистические по исполнению.

Какие полотна выбрать? Как организовать с ними работу? С каким результатом для учащихся?

Конечно, частотно использование в школе полотен «Февральская лазурь» (1904) и «Мартовский снег» (1904). Певцом снега и инея называют Грабаря, учащимся предлагают писать сочинения по этим картинам. Не всегда работа с импрессионистическими полотнами удобна для создания текста-описания по картине. Но в школе требуется именно это. Мы предложим иной жанр.

Представленный на выставке материал позволяет следующим образом организовать работу.

Нам уже приходилось писать о картине как участнике диалога, когда не только полотно, но и окружающий мир понимается как текст (согласно мнению М.М. Бахтина).

Но вот для полотен подобного рода с пейзажем как таковым работа выстраивается несколько иначе.

1. Название полотна как приглашение к диалогу. «Февральская лазурь», например, предполагает в названии загадку, поскольку содержит метонимию. А вот с «Мартовским снегом» пейзажное название кажется яснее, но на картине мы видим портрет женщины или бытовую зарисовку, а не собственно пейзаж. И здесь название приглашает зрителя к диалогу.

2. Подписи к полотнам на выставке – особый элемент музейной экспозиции и материал для работы в школе. Преимущественно это выдержки из дневников художника или мнение о его полотнах зрителей. Приведем пример. На выставке 2023 года в Третьяковской галерее под некоторыми полотнами приводятся слова самого художника. Это могут быть воспоминания или выдержки из писем, дневников. Интереснейший материал для учителя. К картине «Февральская лазурь» отнесены следующие слова, полные лирического чувства, а также художественных средств выразительности. Уже этот отрывок является образцом словесной зарисовки, словесного пейзажа с метафорами,

эпитетами, сравнениями: «Я стоял около дивного экземпляра березы, редкостного по ритмическому строению ветвей. Заглядевшись на нее, я уронил палку и нагнулся, чтобы ее поднять. Когда я взглянул на верхушку березы снизу, с поверхности снега, я обомлел от открывшегося передо мной зрелища фантастической красоты: какие-то перезвоны и перекликания всех цветов радуги, объединенные голубой эмалью неба. Природа как будто праздновала какой-то небывалый праздник лазоревого неба, жемчужных берез, коралловых веток и сапфировых теней на сиреневом снегу» (из подписи к картине на выставке). И это не единичный вариант текстового материала, удобного для работы на уроке.

3. Лексическая работа, связанная с обогащением словаря учащихся цветовыми и световыми эпитетами. Из предыдущего примера понятен ход мысли и возможная работа по обогащению словаря. Здесь будут в работе и «голубая эмаль неба», и сама «февральская лазурь», и «лазоревое небо», и «жемчужные березы», и «сапфировые тени» на «сиреневом снегу».

4. Сопоставление средств выразительности поэзии и живописи, сопоставление живописи с произведениями А.С. Пушкина, И.А. Бунина и другой так называемой пейзажной лирикой. Зачем человеку пейзаж живописный или поэтический? Что значит «очеловеченная природа»?

5. Умение в пейзаже видеть человека, то есть метафорический смысл изображаемого объекта. Это сложный уровень работы, однако, позволяет готовить ребенка к самостоятельной деятельности при посещении выставок, к умению вступать во внутренний диалог с художником через его полотно. В этом смысле интересна картина И. Грабаря «Березовая аллея» (1940), в которой мы видим соположение пути земного и пути небесного.

6. Наконец, создание своего высказывания. Это может быть как зрительский отзыв на полотно, так и создание своей словесной зарисовки при стимульном воздействии репродукции картины. Это наиболее сложный уровень работы над речевым высказыванием. По жанру на этом этапе текст учащегося может быть отзывом на полотно, сочинением-эссе, миниатюрой с темами «Зачем человек живет?», «Зачем мы ходим на выставки?», «Моя любимая картина», «Какой самый важный момент в жизни?» (при работе с миниатюрой М.М. Пришвина «Осень») и другие темы мировоззренческого характера.

Отметим взрыв интереса к теме применения репродукций полотен И. Грабаря в начальной школе после посещения студентами персональной выставки художника (из опыта работы в СПО и университете в период работы выставки). Это методические разработки в формате конспектов интегрированных уроков для начальной школы [1] и разработки подходов к работе с миниатюрой М.М. Пришвина с привлечением репродукций работ

Грабаря с выступлениями студентов на научных конференциях. Несомненна близость Грабаря и Пришвина не только как ровесников, но и как певцов природы в красках и слове, что позволяет говорить о месте человека в мире. Именно этот аспект актуален ученику для размышлений, для осознания себя в мире, для выражения собственных мыслей в слове. И в этом смысле репродукции картин на уроке – прекрасный повод мыслить, чувствовать, говорить.

Литература

1. Боровская, Е.Р. Интегрированные уроки филологической направленности в начальной школе // Начальное филологическое образование и подготовка учителя: вызовы XXI века и методические решения. Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов. – Москва, 2022. – С. 319–325.

2. Одоевский, В.Ф. Сочинения в трех томах. Т. III. – С. 247–274. [Электронный ресурс] URL:https://imwerden.de/razdel-1000138-str-1.html (дата обращения 18.02.2023)

3. Одоевский В.Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: Издательство Министерства просвещения РСФСР, 1955. – С. 71. [Электронный ресурс] URL: https://imwerden.de/pdf/odoevsky_pedagogicheskoe_nasledie_1955.pdf (дата обращения 23.02.2023)

4. Ушинский, К.Д. Что нам делать со своими детьми? // Собр. соч. в 11 т. – М.–Л.: АПН РСФСР, 1948–1952. – Т. 3. Педагогические статьи, 1862–1870 гг. – 1948. – 689 с. [Электронный ресурс] URL: http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/?bookhl=&book=ushinskiy_sobranie-sochineniy_t3_1948 (дата обращения 12.02.2023)

С.А. Зыкина,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: zykina_18@mail.ru

ОСВОЕНИЕ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПРИ ЧТЕНИИ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

В статье рассматриваются вопросы освоения учащимися начальной школы семейных ценностей средствами чтения литературных произведений, посвященных традиционной семье, традиционным национальным ценностям.

Ключевые слова: воспитательные аспекты уроков литературного чтения, семейные ценности в условиях преобладания нуклеарной семьи.

Проблема формирования у младших школьников представлений о семейных ценностях семьи очень актуальна в современном обществе. Большое влияние на формирование личности ребенка и семейных ценностей оказывает уклад семейной жизни, стиль воспитания, традиции семьи. Человек рождается и живет в семье, получает в ней первые ценностные ориентиры и начальный опыт жизни среди людей, первые социальные навыки [3].

Семья является главной в воспитании и развитии ребенка младшего возраста, но в рамках общественного воспитания огромную роль в жизни ребенка в младшем школьном возрасте играет школа и учитель. Ведущая задача обучения и воспитания детей на ступени начального образования – духовно-нравственное развитие обучающихся, становление их гражданской идентичности, приобщение к базовым национальным ценностям российского общества, в том числе и к семейным ценностям. Поэтому, необходимо выявить наиболее эффективные педагогические и методические условия для формирования семейных ценностей у младших школьников [1].

Приобретенный социальный семейный опыт младший школьник может сравнивать и сопоставлять с тем, о котором он узнает из произведений художественной литературы и текстов устного народного творчества на уроках литературного чтения. Один из путей воспитания семейных ценностей – обращение к литературным произведениям на уроках чтения. На основе изучения произведений писателей и поэтов у детей вырабатывается способность помогать близким людям, уважать и беречь их. Однако вначале происходит формирование у них представлений о культуре чувств, о системе семейных взаимоотношений, основанных на глубоких эмоциональных переживаниях [5].

Духовно-нравственное развитие человека происходит в течение всей его жизни, но младший школьный возраст является наиболее чувствительным в этом отношении. Дети младшего школьного возраста не всегда задумываются о роли семьи в их жизни, они могут иметь искаженные представления о семье и ее ценностях, если, например, ребенок растет в неполной семье. Для полноценного развития ребенка и формирования у него целостного представления об окружающем мире, необходимо формировать верные представления о семье, о культуре чувствования, об эмоциональном укладе жизни в семье.

Стоит отметить, что сегодня в нашем обществе из-за миграционных процессов преобладает нуклеарная семья, состоящая из родителей и детей или только из супругов. Молодые родители часто не имеют крепких долговременных и постоянных отношений со своими родителями из-за того, что в свое время они

уехали в другой город из-за учебы или в поисках работы. На наших глазах происходит распад традиционной патриархальной семьи, в состав которой непременно входили люди старшего поколения, а также семьи братьев или сестер супругов. Это закономерный процесс распада традиционной семьи, совершающийся на наших глазах при переходе от традиционного к индустриальному обществу. Не всегда этот переход совершается без потерь. Вакуум, образующийся на месте традиционного присутствия старшего поколения семьи, заполнится не сразу. Кроме того, приобщение к традициям, в том числе и к семейным, составляет важную часть концепции духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения.

В этом смысле заполнение данной лакуны возлагается на литературные произведения, в которых имеется описание традиционной семьи – с бабушками и дедушками, родными тетями и дядями, внуками, двоюродными родственниками разных рангов. В содержании литературных произведений, изучаемых в рамках дисциплины «Литературное чтение», заложен огромный духовно-нравственный потенциал, способствующий развитию личности ребенка, формированию нравственных ориентиров, духовных ценностей и коммуникативных умений, имеющих важное значение в формировании отношений в коллективе, в семье. Сегодня ни одна учебная хрестоматия не обходится без текста Л.Н. Толстого «Старый дед и внучек», где повествуется даже не о воспитании ребенка, а о воспитании родителей, которые плохо обращались с немощным дедушкой. Однако опыт, описанный в рассказе Л. Толстого, осваивает читатель младшего школьного возраста. Это самое важное.

Уроки литературного чтения знакомят младших школьников с духовно-нравственными ценностями своего народа, на этих уроках формируется система ценностей школьника. Восприятие художественного произведения затрагивает глубины чувств детей, отзывается в их душе, способствуя личностному усвоению духовно-нравственных ценностей. В этом аспекте важна работа над лексикой текста на уроках литературного чтения [4]. При освоении семейных представлений часто востребована оценочная лексика, нередко предъявляемая в антонимической парадигме: «добрый» - «злой», «хороший» - «плохой».

Систематическое изучение литературных произведений способствует формированию у младшего школьника развитой читательской позиции, ребенок учится не просто читать произведение, но и воссоздавать в своем воображении картины произведения. Ребенок внутренне переживает чувства литературных героев, следит за развитием их судьбы, проецирует на свои внутренние переживания и свою жизнь, учится видеть позицию автора по отношению к литературному герою или изображаемому событию, в том числе и в процессе самостоятельного чтения, за рамками школьного урока [2]. Ребенок дает

самостоятельную оценку действиям литературных героев, в которой выражается его эмоциональное отношение к прочитанному, формируется нравственно-этическое восприятие или отрицание поступков литературных героев.

Через связь с историей и культурой страны на уроках литературного чтения формируются не только семейные ценности, но и происходит общее личностное развитие ребенка, формируется его любовь к Родине и своему народу, складывается гражданская позиция. Таким образом, на уроках литературного чтения происходит общее и нравственное развитие ребенка, формирование у него системы ценностей.

Литература

1. Методика обучения русскому языку в начальной школе: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 255 с.

2. Сильченкова Л.С. Методика обучения младших школьников чтению крупнообъемных произведений. Автореф. дис… канд. пед. наук. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1988. – 16 с.

3. Сильченкова Л.С. Социальный опыт современного ребенка в аспекте формирования читательских компетенций // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте проблемы социализации личности. Материалы Международной научно-практической конференции / Сост. и отв. ред. Т.И. Зиновьева. – М.: Юрайт. 2018. – С. 381–385.

4. Сильченкова Л.С. Егорова Е.С. Комплексная работа над словом на уроках литературного чтения // Начальное образование. – 2017. – Т.5. №5 – С. 13–19.

5. Сильченкова Л.С. Мельников Д.А., Пиче-оол Т.С., Фарниева М.Г., Умалатова Т.Н. Эмоциональный интеллект как фактор формирования у учащихся ключевых компетенций // Образовательное пространство в информационную эпоху – 2019. Сборник научных трудов. Материалы Международной научно-практической конференции /Под ред. С.В. Ивановой. М., 2019. – С. 1122–1133.

А.В. Игнатовская,
учитель начальных классов, МАОУ «Домодедовская гимназия №5»
E-mail: aignatovskaya@yandex.ru
Н.В. Жениленко,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: anadya@yandex.ru

М.В. Яценко,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: marinadik88@mail.ru

РАБОТА НАД НАВЫКОМ ЧТЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Авторы пытаются описать комплексный подход к формированию навыка чтения младших школьников. Предлагаются упражнения, преследующие несколько задач в процессе их выполнения.

Ключевые слова: навык чтения, словоцентричность чтения младших школьников.

Формирование навыка чтения – едва ли не главная задача начального образования. С одной стороны, навык чтения является одной из целей предметного обучения младших школьников, а с другой стороны, этот навык является метапредметным, поскольку используется в качестве инструмента (средства) обучения многим дисциплинам начальной школы. На уроках литературного чтения решению задачи по формированию навыков чтения отведено много времени, на это направлено значительной мере педагогическое мастерство учителя начальных классов и усилия методической науки [1].

Думается, в современных образовательных условиях формирование у младших школьников навыка чтения должно решаться совместными усилиями многих членов образовательного сообщества: учителем, родителями, педагогом дополнительного образования, наконец, самим читателем младшего школьного возраста. Организатором всей разнонаправленной учебной и научно-методической деятельности выступает учитель, который имеет соответствующую педагогическую и методическую квалификацию. Так, учитель, оказав консультационную помощь, может привлечь родителей, чьи дети имеют низкую технику чтения, для организации коротких (10–15 минут) домашних занятий по технике чтения с помощью тренажеров, которые сегодня широко издаются и поэтому доступны родительскому сообществу.

Однако больше всего внимания, времени, усилий по развитию навыка чтения отводится на уроках литературного чтения. Рассмотрим некоторые аспекты формирования навыка чтения младших школьников, осуществляемые при чтении художественных и познавательных текстов. Можно выделить следующие направления работы по развитию навыка чтения, условно определяя их как стратегии работы над словом на уроках литературного чтения, потому что методика совершенствования навыка во многом основывается именно на

словном материале читаемого текста [2]. Одно из ведущих направлений работы над словом – отработка технической стороны навыка чтения, что происходит посредством упражнений, направленных на тренировку, например, артикуляционного аппарата учащихся. Однако не менее важными являются упражнения, направленные на совершенствование работы зрительного анализатора, например, для увеличения/расширения поля чтения учащихся начальных классов. Кроме привычных пирамид слов, которые составляются на основе лексики читаемого текста, интересными представляются упражнения следующего вида. После прочтения отдельных слов в строчках, что уже само по себе является упражнением, тренирующим технику чтения, учащимся предъявляется новое задание: «Прочитай только первые слоги в словах: ***Со****шел* ***ба****лкон* ***ка****рниз /* ***Пти****чка* ***це****лый* ***лов****кач /* ***Сне****жок* ***ги****ря* ***ри****сунок»*.

Безусловно, второе задание является для второклассников более интересным: оно воспринимается как игра со словами. Сам процесс дешифровки слов, их идентификации, «создание» своих слов из уже прочитанных вызывает неподдельный интерес для учащихся, находящихся на этапе словоцентричности становления навыка чтения. Напомним, что под словоцентризмом/ словоцентричностью чтения понимается такое чтение учащихся начальной школы, которое всецело направлено на освоении слова при чтении: на дешифровке буквенной записи, на идентификации слова путем сличения его со своим банком словных речевых образцов (часто в устной форме), на понимании значения и смысла данного слова [2]. Учитель должен помнить, что данный этап становления навыка чтения у младших школьников не может быть длительным: формальная сторона навыка чтения привлекает ребенка-читателя весьма непродолжительное время. Освоение правил дешифровки русского письма идет довольно успешно по причине не очень большого количества правил чтения в русской графике, многочисленных итераций в процессе чтения текстов литературных произведений и текстов упражнений [3]. Однако для некоторых групп учеников все же порой совершенно необходимы упражнения для усвоения правил чтения многозначных букв русского алфавита. Такими буквами являются буквы Е, Ё, Ю, Я. Из читаемого на уроке литературного чтения рассказа Э. Шима «Тяжкий труд» подбираются и группируются слова в соответствии с правилами чтения, например, в одной группе слова *Ёж – ёжик – съёжился* (буква Ё обозначает два звука при дешифровке буквенной записи); в другой группе слова *всё – унёс – несёт – принёс,* где эта же буква имеет другое значение. С одной стороны, это чисто техническое упражнение для освоения правил чтения букв [4], а с другой стороны, эти слова отражают фактуальное содержание рассказа: в нем повествуется, как ёжик, готовясь к зиме, носит в свою норку листья.

Укажем еще один вид упражнений, в которых техника чтения органично соединена с совершенствованием мыслительных операций. Мы имеем в виду тестовые задания такого вида, которые направлены на преодоление словоцентричности чтения. На определенном этапе формирования навыка чтения преодоление этого естественного свойства чтения младших школьников становится тормозом в постижении смысла слова в конкретном предложении, а тем более в тексте. Учащимся необходимо связывать слова друг с другом, постигая смыл слова в контексте, реконструируя смысл предложения и текста в целом. В этом смысле эффективным становится упражнение тестового характера: к слову нужно подобрать пару в пределах предметно-логической допустимости. К слову «горсточка» из списка в скобках нужно подобрать возможные сочетания: *горсточка (песка, арбузов, яблок, ягод).* Этому упражнению можно придать более целенаправленный характер, если все составляемые пары слов будут иметь допустимый предметно-логический характер, но из всех возможных словосочетаний нужно отобрать те, которые подходят по содержанию к читаемому на уроке тексту. В этом случае упражнение уже имеет комплексный характер [5], и его можно применять после ознакомления учащихся с текстом рассказа Э. Шима. К рассказу Э. Шима «Тяжкий труд» предлагается такое упражнение. «Прочитай пары слов. Выбери из списка те, которые подходят к тексту. *Колючка (проволоки, кактуса, ежа, репейника, розы); листочек (бумажный, книжный, облетевший); иголки (швейные, сосновые, ежа); лапа (медвежья, еловая, ежа)».*

В данном упражнении у детей в имплицитном виде формируется осознание прямого и переносного значения слов (*колючка, иголки, лапа*), которые реализуются при употреблении слов в речевом общении: при чтении, при пересказе текста. Мы видим в данном примере укрепление внутрипредметных связей в преподавании филологии: лингвистические знания, полученные на уроках русского языка, превращаются в речевые умения и навыки, востребованные в читательской деятельности на уроках литературного чтения. Выбор пары слов, имеющих прямое отношение к содержанию текста, придает упражнению целенаправленный и функциональный характер [5].

Слово как основная единица задействовано не только в упражнениях по технике чтения, но и при организации работы над освоением эмоционального фона художественного произведения, при аналитико-синтетической работе по характеристике персонажей произведения, при планировании работы по достижению воспитательных целей урока при работе с текстом литературного произведения. Так, в коротком рассказе Е. Чарушина «Кошка» к персонажам относятся такие прилагательные, которые имеют не только определительный характер, но субъективно-оценочный. Чтобы обратить на это внимание

учащихся-второклассников, можно предъявить (в том числе в виде тестовых заданий) задания такого рода: «Прочитай словосочетания, которые верно отражают содержание рассказа Е. Чарушина. Соблюдай интонацию, старайся передать голосом смысл составленных тобой словосочетаний. *Злющая-презлющая (собака Томка, кошка, канарейка) / Страшное-престрашное (стекло, лицо Никиты, окно)».*

Думается, стратегия взаимосвязанной работы над отдельными сторонами навыка чтения сегодня выглядит сегодня наиболее предпочтительной. Она позволяет формировать основы смыслового чтения на ранних этапах становления навыка чтения у младших школьников.

Литература

1. Методика обучения русскому языку в начальной школе: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – Сер. 76 Высшее образование (1-е изд.). – 255 с.

2. Сильченкова Л.С. Взаимосвязь работы над формированием отдельных качеств навыка чтения // Актуальные проблемы дошкольного и начального образования. Материалы Всероссийской научной конференции / Под ред. Е.Н. Ахтырской, Е.А. Казанковой, Г.В. Фадиной (Балашов, 26–27 марта 2019 года). – Саратов: Издательство «Саратовский источник», 2019. – С. 233–236.

3. Сильченкова Л.С. Обучение формальному чтению в контексте современной образовательной среды //Вестник Красноярского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2006. – №6. – С. 178–181.

4. Сильченкова Л.С. Роль правил в освоении младшими школьниками письменных видов речевой деятельности // Начальная школа. – 2016. – №4. – С. 23– 27.

5. Сильченкова Л.С., Егорова Е.С. Комплексная работа над словом на уроках литературного чтения // Начальное образование. – 2017. – Т.5. – №5. – С. 13–19.

А.Д. Кулешова,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: anna.kyleshova@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

В статье рассматривается читательская грамотность как важная способность человека, формируемая в младшем школьном возрасте на уроке литературного чтения. Определены и раскрыты уровни сформированности читательской грамотности, выявлены читательские умения на основе УМК по литературному чтению.

Ключевые слова: читательская грамотность, уровни читательской грамотности, литературное чтение, читательские действия младших школьников.

Мы живем в мире, наполненном огромным количеством информации. Она меняется каждую секунду и ее так много, что не хватит и всей жизни, чтобы ознакомиться с ней со всей. Но, несмотря на разнообразие каналов связи, по которым поступает вся информация, необходимо уметь извлекать из нее самое главное и нужное, то есть структурировать, анализировать и понимать её. Именно в начальной школе закладываются основы читательской грамотности, без которой невозможно успешное обучение на последующем этапе образования.

Для более полного понимания проблемы формирования читательской грамотности обратимся к определению **понятия «читательская грамотность».** Словосочетание «читательская грамотность» впервые появилось в 1991 году в исследовании PISA в контексте международного тестирования и определяется как способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни.

Урок литературного чтения в начальной школе имеет большие возможности формирования читательской грамотности младших школьников и включает следующие действия: овладение техникой чтения; понимание прочитанного или прослушанного произведения; умение отбирать книги для самостоятельного чтения; формирование потребности в самом процессе чтения.

Грамотно выстроенная работа с текстами на уроке литературного чтения дает свои положительные результаты. Высокий уровень читательской грамотности имеют обучающиеся, в полной мере овладевшие следующими читательскими умениями: 1) видеть и находить информацию, напрямую упомянутую в тексте; 2) размышлять и строить свои высказывания на основе явной информации текста; 3) уметь интерпретировать и интегрировать отдельные сообщения текста; 4) уметь оценивать содержание текста, его язык и форму как всего текста, так и его отдельных элементов.

Названные умения могут быть сформированы в разной мере, поэтому выделяют **уровни сформированности читательской грамотности**. Представим их краткую характеристику.

1. Низкий уровень. На данном уровне учащиеся могут воспринимать только ту информацию в тексте, которая упомянута и названа прямо. На основе данной информации может строить суждения, размышлять о прочитанном, делать выводы. Испытывает сложности в восприятии текста целиком, в выстраивании и формулировании собственных высказываний, может неправильно интерпретировать смысл образных выражений. Такие ученики не смогут самостоятельно освоить материал.

2. Средний уровень. На данном уровне учащиеся могут воспринимать не только явную информацию, но и напрямую вытекающую из прочитанного текста, улавливать смысл текста целиком и восстанавливать последовательность основных событий. Сложности возникают при построении причинно-следственных связей, выделении авторской позиции, неточной интерпретацией текста. Такие ученики смогут самостоятельно успешно осваивать материал, но только при условии, что структура и язык текста достаточно прост и понятен.

3. Высокий уровень. Этот уровень предполагает, что ученик способен не только понимать смысл написанного текста, но и осознавать и анализировать его на более глубоком уровне, выходить за рамки написанного и строить свои собственные суждения. Ученики с высоким уровнем читательской грамотности смогут использовать прочитанную информацию не только на уроках, но и на внеучебных мероприятиях и занятиях.

С целью выявления возможностей учебников для формирования у школьников читательских умений мы проанализировали учебник «Литературное чтение» для 1 класса УМК «Школа России» (авторы: Климанова Л.Ф., Горецкий В.Г., Голованова М.В.).

Представим **виды и примеры заданий, направленных на формирование читательских умений**.

1. Задания на поиск явной информации в тексте.

- Какие звуки можно пропеть? Как о них рассказывает писатель Ф. Кривин? Как разговаривают согласные? Найди в тексте эти слова.
- С кем и как пытался общаться Медведь? Найди строки и прочитай.
- Почему общение не состоялось? Перечитай последнее четверостишье.

2. Задания на формулирование прямых выводов и заключений.

- Прочитай название стихотворения. Подумай, можно ли по названию определить, о чем будет произведение?
- Прочитай имена действующих лиц в том порядке, как они появляются в сказке. Как заканчивается сказка? Каких героев в ней не хватает?

- Для чего сочиняют небылицы? Выбери ответ (для потехи, для поучения, для игры).

3. Задания на интерпретацию и обобщение информации (распознать тему, отношения между героями, настроение рассказа).

- Какие еще приключения могут произойти с героями? Подумай, кого она может встретить? Чем закончится придуманная тобой история?
- Подумай, можно ли эту сказку закончить словами: «Все хорошо, что хорошо кончается.
- Обсудите с другом, как нужно их читать (напевно, протяжно, громко, ритмично). Какое настроение нужно передать?

4. Оценка содержания, языка и структуры текста (языковые средства, полнота и ясность информации, отношение автора)

- Сравни стихотворения «Автобус номер двадцать шесть» и «Живая азбука». Что у них общего, чем они различаются?
- Прислушайся к ритму повторяющихся слов. Как подчеркнутые слова помогают представить веселый ручей?
- Как построено это стихотворение? Какие слова повторяются в каждой части стихотворения? Сравни: построить дом, построить стихотворение.

Таким образом, можно увидеть, что каждому из четырех формируемых умений уделяется достаточное внимание на уроках литературного чтения. Это значит, что УМК «Школа России» полностью соответствует проверяемым параметрам и является хорошей базой для формирования читательской грамотности у младших школьников.

Литература

1. Бадулина, О.И. Читательское развитие младших школьников // Начальное филологическое образование и подготовка учителя: вызовы XXI века и методические решения. Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов (3 марта 2022 г.) / Сост. и отв. ред.: Т.И. Зиновьева. М.: Известия ИППО, 2022. 441 с.
2. Воюшина М.П. Методика обучения литературе в нач. школе: учебник для студентов высшей учебных заведений / под ред. М.П. Воюшиной. – Москва: Издательский центр «Академия», 2010. – 288 с.
3. Галактионова, Т.Г. Учим успешному чтению. Рекомендации учителю: пособие для учителей общеобразовательных учреждений / Т.Г. Галактионова, Е.И. Казакова, М.И. Гринева и др. – Москва: Просвещение, 2011. – 88 с. – ISBN 978-5-09-021300-4. – Текст: непосредственный
4. Колесова О.В. Приемы формирования читательской грамотности младших школьников / О.В. Колесова. – Нижний Новгород: НГПУ, 2018. – 54 с.

5. Лутошкина В.Н. Формирование читательской грамотности младших школьников: учебно-методическое пособие / В.Н. Лутошкина, Е.Н. Плеханова; под общ. ред. С.В. Буланкова. – Красноярск: КК ИПК ППРО, 2012. – 66 с.

П.В. Лозовская,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: Kazakovapolina00@bk.ru

АНАЛИЗ РЕСУРСА УМК ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В АСПЕКТЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВАРЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД СКАЗКОЙ

В статье рассмотрены методические возможности УМК «Школа России» и УМК «Перспектива» в рамках исследования проблемы формирования у младших школьников словаря прилагательных при работе над сказкой.

Ключевые слова: УМК, формирование словаря, имя прилагательное, начальная школа.

Общее развитие речи учащихся предполагает не только обогащение словаря школьника новыми прилагательными, но и работу по включению изученных слов в связную речь, ведь применение новых слов при коммуникации есть показатель высокого уровня сформированности словаря прилагательных. Известно, что дети испытывают определенные трудности, осваивая значения прилагательных. Это, несомненно, связано с тем, что значения слов, обозначающих признак, весьма абстрактны по сравнению со значениями слов, обозначающих предмет и действие; важно также принять во внимание разветвленную систему связей, в которые вступает прилагательное с другими словами лексической системы. Вместе с тем понятно, что именно овладение семантическими связями (отношениями) в первую очередь способствует становлению семантической системы ребенка [5].

Подробный анализ возможностей современных учебно-методических комплектов (УМК) по литературному чтению и русскому языку – важная часть исследования проблемы формирования у младших школьников словаря прилагательных в процессе работы со сказкой.

Для анализа были выбраны две системы учебников: 1) предметная линия «Русский язык» авторов В.П. Канакина, В.Г. Горецкий (УМК «Школа России) и Л.Ф. Климанова, С.Г. Макеева (УМК «Перспектива»); 2) предметная линия

«Литературное чтение» авторства Л.Ф. Климановой, В.Г. Горецкого и др. (УМК «Школа России») и авторства Л.Ф. Климановой, В.Г. Горецкого, Л.А. Виноградской (УМК «Перспектива»).

Направления анализа учебно-методических комплектов: установление возможностей УМК для осуществления работы, направленной на формирование словаря прилагательных младших школьников в процессе работы со сказкой, а также возможностей УМК для осуществления работы по включению прилагательных в связную речь.

Учебно-методический комплект «Школа России» (авторы В.П. Канакина, В.Г. Горецкий)

Содержание УМК «Школа России» ориентировано на формирование у учащихся представлений о языке как о явлении русской национальной культуры и основном средстве общения, о значении русского языка как государственного языка Российской Федерации, языка межнационального общения.

Восприятие детьми русского языка как важной части культуры своей страны, отражающей эстетическую сторону самобытности родной речи, является одной из главных целей УМК «Школа России». В учебниках приведено большое количество заданий, которые направлены на формирование навыка правильного выражения своих чувств, мыслей, эмоций. Также представлены задания на понимание значения слов. Развитию языковой способности у ребенка также способствует овладение лексическим составом родного языка, где слово представлено в единстве с его значением. Таким образом, УМК предоставляет возможности для усвоения лексико-семантического компонента русского языка.

В учебнике «Русский язык» для 1 класса представлены следующие задания на формирование словаря прилагательных: упр. 6 стр. 21, упр.7, 8 стр. 22, упр. 17 и пр.; упражнения, направленные на работу со сказкой: упр. 9 стр. 23, упр. 7 стр.35 и пр.) [1: с. 21-35]. Упражнения, направленные на формирование словаря в процессе работы со сказками, в учебнике не представлены.

Учебники для первоклассников содержат тексты, лексика которых отражает чувственные представления о мире (цвета, запахи, звуки, вкусы и др.), а также эмоционально-ценностное отношение к миру. Дети знакомы со словами, обозначающими признаки предметов, но определений для них нет. Работа ведется над сочетаемостью имени существительного и имени прилагательного.

Программа по литературе УМК «Школа России» предназначена для достижения следующих целей: освоение навыков быстрого, правильного и осознанного чтения, включая разные способы чтения; формирование живого интереса к самостоятельной читательской деятельности и литературе, навыка подбора произведений для чтения; всестороннее развитие личности ребенка, развитие его творческого потенциала и познание окружающего мира через

восприятие художественного произведения; воспитание уважения к культуре и языку своей страны через изучение литературных произведений.

В учебнике по литературному чтению для первого класса сказке посвящён большой раздел (народные сказки, с. 30–41). Дети знакомятся с народными сказками и сказками, созданными авторами. Ведется работа над навыками чтения, ударением, обогащением словарного запаса. Через сказки учащиеся учатся оценивать последовательность событий, отраженных в произведении, сопоставлять различные произведения на одну и ту же тему.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что УМК «Школа России» для 1 класса не в полной мере оснащен средствами для организации работы, направленной на семантизацию прилагательных и включение прилагательных в связную речь в процессе работы со сказками.

УМК «Перспектива» (авторы Л.Ф. Климанова, С.Г. Макеева)

Важным отличием УМК «Перспектива» является то, что учебные предметы изучаются в исторически-культурном контексте. На страницах учебника школьникам представлены произведения К. Ушинского, Л. Толстого, Б. Заходера, А. Барто, В. Бианки и др., а также фольклорное творчество. Например, пословицы и поговорки, загадки и частушки. Школьники получают возможность узнать о том, какие были методы обучения в старину, знакомятся с древними азбуками и первыми учебниками. (Например, азбука К. Истомина). На подобном материале легко проследить развитие и сохранение нравственных ценностей, понятий о доброте и зле.

Во всех учебниках УМК «Перспектива» работа осуществляется согласно принципам коммуникативного, гуманистического и исторического подхода в творческой деятельности. Содержание материалов, схемы и рисунки подобраны с учетом решаемых задач в обучении. Работа по обогащению словаря заключается не только в ознакомлении с различными тематическими блоками, она ведется одновременно с изучением других тематических разделов русского языка и является связующим звеном, соединяющим изложенный в учебнике материал общей идеей.

В учебнике «Русский язык» для 1 класса представлены задания на формирование словаря прилагательных, а именно: упр. 10, 11 стр. 8; упр. 22 стр. 13; упр. 29 стр. 16; упр. 32 стр. 17 и пр. Мы обнаружили упражнения, направленные на работу со сказкой: упр. 50 стр. 26; упр. 73 стр. 41; упр.143 стр. 78; упр.176 стр. 92 [4: с. 8–92]. Учебные материалы для первого класса включают тексты и лексику, предназначенные для формирования словаря количественных и качественных прилагательных; предусмотрена работа по созданию синонимических рядов, подбору слов с противоположным значением (цвет, запах, звук, вкус и др.), а также для развития эмоциональной и оценочной

лексики. Дети знакомятся со словами, обозначающими признаки предметов; при этом определений (так же, как и в УМК «Школа России») не приводится. Работа ведется над сочетаемостью имени существительного и имени прилагательного, включением прилагательного в связный текст.

Учебник «Литературное чтение» для 1 класса содержит такие упражнения: упр. «Узнай сказку» стр. 53 (1 часть), стр. 62, стр. 65, стр. 66, стр. 80, 82, стр. 84 [2: с. 53–84]. В данном учебнике представлены разные формы работы со сказкой: инсценировка, пересказ по картинкам, а также даны определения авторской и народной сказок. Одним из достоинств этого учебника является то, что в нем представлены сказки народов России, что поможет детям глубже познакомиться с культурой и традициями народов нашей многонациональной страны.

На основании всего вышесказанного мы можем констатировать, что УМК «Перспектива» в сравнении с УМК «Школа России» в большей степени дает возможность организовать работу по семантизации прилагательных и включению их в связную речь именно в процессе работы со сказками.

Литература

1. Канакина, В.П. Русский язык. 1 класс. Учеб. для общеобраз. учреждений с приложением на электронном носителе / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. – 3 изд. – М.: Просвещение, 2017. – 144 с.

2. Климанова, Л.Ф. Литературное чтение. 1 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч., ч. 1/ Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий, Л.А. Виноградская. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2016. – 96 с.

3. Климанова, Л.Ф. Литературное чтение. 1 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч., ч. 1/ Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий, Л.А. Виноградская, М.В. Бойкина. – 8 изд. – М.: Просвещение, 2017. – 79 с.

4. Климанова, Л.Ф., Макеева, С.Г. Русский язык. 1 класс. Учеб. Для общеобраз. учреждений с приложением на электронном носителе / Л.Ф. Климанова, С.Г. Макеева. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2016. – 127 с.

5. Лаврентьева, А.И. Основы онтолингвистики: теория и практика. Учебное пособие для студентов педагогических университетов / А.И. Лаврентьева. – Москва: Эконом-Информ, 2015. – 125 с.

А.О. Мальченко,
преподаватель кафедры русского языка
Рязанского гвардейского высшего воздушно-десантного
ордена Суворова дважды Краснознаменного командного училища
имени генерала армии В.Ф. Маргелова

E-mail: malchenko.alisa@mail.ru

КОНЦЕПТ «РОДНАЯ ЗЕМЛЯ» НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

В статье рассматривается работа над концептом «родная земля» на уроке литературного чтения в 4 классе при изучении стихотворения И.С. Никитина «Русь», описывается методика проведения элементарного лингвокультурного анализа лексических единиц и текста.

Ключевые слова: культурная идентичность, концепт, литературное чтение, Родина, родная земля.

Формирование культурной идентичности является неотъемлемой задачей образовательного пространства XI века. Под понятием «культурная идентичность» подразумевается уникальный для каждого индивида комплекс культурных элементов и сущностей, который накапливается и может измениться в течение жизни и при помощи которого человек себя идентифицирует в обществе [4].

В учебных учреждениях России большое внимание уделяется процессу воспитания патриотизма обучающихся, являющегося компонентном культурной идентичности. В ФГОС НОО (2021 г.) говорится о том, что во время обучения у школьников формируется гражданско-патриотическое чувство и уважение к своей Родине. Школьнику в процессе обучения прививается гордость за свою страну, любовь к малой родине, сопричастность к прошлому и настоящему своего народа [5]. Если у учащихся сформирована русская культурная идентичности, то у них будет развиваться уважительное отношение и к другим этносам и национальностям.

На уроках русского языка и литературного чтения культурная идентичность формируется благодаря усвоению лингвоконцептов и культуроносной лексики [3]. На уроках литературного чтения процесс интериоризации ценностей осуществляется в момент переживания, что отметили Н.И. Демидова и Е.С. Богданова [2]. Как верно было сказано этими учёными, основным средством обучения и воспитания на уроке литературного чтения является текст, который помогает наблюдать за языковой средой и позволяет продемонстрировать ценности и ментальные особенности русского народа [1]. Поэтому именно на основе художественного текста ведется работа над культроноосной лексикой, а для учителя важно создать условия, при которых у обучающихся появится возможность понять и прочувствовать культурные концепты своего народа, страны. Одним из этих условий можно назвать

привлечение внимания школьников к основным лингвоконцептам и культуроносной лексике, включённым в текст. Отметим, что возраст младших школьников и уровень их когнитивного развития позволяет нам говорить только об элементарном лингвокультурного анализа лексических единиц и текста на уроках литературного чтения. В ходе этого анализа из текста выделяются важные в культурном и духовном плане лексемы и проводится анализ их ценностной сущности, выясняется их роль в тексте и духовной жизни народа.

Обратимся к сущности концепта «*родная земля*». Он состоит из двух слов «*родная*» и «*земля*». С.И. Ожегов определяет слово «*родной*» так: человек, который имеет родственную связь, например «*родная сестра*»; человек или группа людей, которая является своей по рождению, духу или привычкам; «*родной край*», то есть место, где человек проживает с младенчества. Более того, в словаре слово «*родной*» еще определяется как «*дорогой»* или «*милый»*. Однокоренным словом данной лексеме будет «*Родина*», синонимом которой является «*Отечество»*.

Рассмотрим вторую составляющую концепта «*земля*». С.И. Ожегов дает семь определений данному слову, выявим контекстуально подходящие нам. В толковом словаре «*земля*» трактуется как «*планета, на которой живут земляне»*; «*суша»*, не водное пространство; «*почва»* и интересное в контексте нашего исследования значение «*государство*». Из этого следует, что концепт «*родная земля*» включает семантику Родины, Отечества, родного города, села, жителей родного города с похожими привычками, менталитетом и другое.

Рассмотрим, как проявляются концептуальные поля выражения «*родная земля*» в стихотворении И.С. Никитина «Русь», которое изучается в 4 классе. Темой стихотворения является безграничная любовь к России, уважение к русскому народу, гордость за историю нашей страны. Чтение стихотворения наводит на мысль, что сильную волю русского народа невозможно сокрушить, поскольку русский народ, сплотившись, даст отпор любому врагу: *«кликнул царь... поднялася Русь»*. Следует отметить, что в произведении представлено описание русской природы, пейзаж воронежского края: *«даль степей», «реки катятся», «камыш густой», «виноград наливается», «поля цветут»*. Читающий может совершить путешествие в историю народа, когда *«вела спор с Литвой и дала урок»*, однако самым главным, по нашему мнению, является воспевание Руси, показывается любовь к России: *«и во всех концах света белого… идёт слава громкая»*.

Стихотворение И.С. Никитина «Русь» может стать важным средством формирования представлений младших школьников о ценности родного края, природы, истории России. Необходимо показать обучающимся красоту русской земли, которую автор трепетно передает в стихотворной форме. Для этого

учащимся следует задать вопросы: *С чем автор сравнивает небо? Как в стихотворении называют цепи гор? С чем автор сравнивает снег? Сколько времен года описывает автор?* Для того чтобы помочь детям увидеть описанную в стихотворении автором готовность русского народа защищать свою Родину, можно задать вопросы: *Как вы понимаете выражение «кликнул царь свой народ на брань – со всех концов подтянулась Русь»? Почему подтянулась «со всех сторон»? Сколько народов и национальностей проживает в современной России? Какие национальности проживают в нашем городе? Будете ли вы защищать свою родину в случае беды? Как вы думаете, а другие народы России присоединятся к нам? В чём сила России?* Для того чтобы показать любовь к России и гордость за неё, следует задать следующие вопросы: *Как автор называет Россию в произведении? Почему Россия «державная, православная и могучая»? Как вы понимаете эти слова? За что, по вашему мнению, автор полюбил Русь? Как он описывает это в тексте? Почему автор называет её «матерью»?*

Далее целесообразно привлечь внимание учащихся к обобщению, предложив составить схему-кластер «Родная земля», поместив в неё элементы, связанные с отражением в произведении географических особенностей нашей страны (север-юг), природных богатств, воли, мужества, патриотизма, стойкости народа, её славных побед, православных традиций.

Итогом урока станет рассказ на тему «Родная земля», который учащиеся составят на основе кластера и плана, разработанного под руководством учителя.

Таким образом, во время изучения художественной литературы важно уделять внимание работе над национальными лингвоконцептами и формированием концептосферы обучающихся. Стихотворение И.С. Никитина «Русь» является благодатным материалом, на примере которого можно рассказать обучающимся об Отечестве и сформировать концепт «*родная земля*» в их сознании.

Литература

1. Демидова, Н.И. Метод концептуального анализа текста в обучении текстовой деятельности на уроках русского языка / Н.И. Демидова, Е.С. Богданова // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2019. – №. 3. – С. 203–210.

2. Демидова, Н.И. Развитие ценностно-смысловой сферы старших школьников средствами художественного текста на уроках русского языка / Н.И. Демидова, Е.С. Богданова // Аксиологическая лингвометодика: мировоззренческие и ценностные аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка. – 2019. – С. 114–121.

3. Мальченко, А.О. Концепт «ДОМ» в лирике С.А. Есенина (МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ) / А. О. Мальченко. – Текст : непосредственный // Единое образовательное пространство как фактор формирования и воспитания личности: Материалы XIII Международной научно-практической конференции (Рязань, 25–26 апреля 2019 г.) / под ред. Е.Ю. Лунькова. – Рязань: Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, 2019. – С. 453–456.

4. Мальченко, А. О. Формирование культурной идентичности студентов при помощи лирики С. А. Есенина / А. О. Мальченко, Л. П. Костикова. – Текст : непосредственный // Совершенствование форм и методов обучения иностранным языкам: Материалы всероссийской научно-практической конференции (Рязань, 22 апреля 2020 г.) / под ред. Г. А. Плюхиной, П. В. Куксы. – Рязань: РВВДКУ, 2020. – С. 200–203.

5. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс]. /– Режим доступа: https://www.garant.ru/ – (дата обращения: 15.01.2023).

Е.А. Петрухина,
аспирант Московского городского педагогического университета
E-mail: chikita2302@mail.ru

МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ТЕКСТОВЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

В статье излагаются методы развития текстовых умений младших школьников на уроках литературного чтения. Особое внимание уделяется разным группам упражнений по работе с текстом.

Ключевые слова: текстовые умения, младшие школьники, текст-образец, литературное чтение.

Текст является одним из главных понятий гуманитарной культуры. Текст понимается как последовательность высказываний, передающих информацию, объединенных общей темой. Текст обладает цельностью и связностью.

Умение работать с текстом относится к общеучебным умениям. Среди текстовых умений, которые должны быть сформированы у учащихся к окончанию начальной школы, методисты указывают следующие: умение

определять тему и основную мысль текста; умение озаглавливать текст; умение выделять в тексте начало, основную мысль, концовку; умение определять типовое значение текста или его фрагмента [2: с. 34].

Существуют три группы упражнений для развития знаний о тексте и развития текстовых умений. Среди них: упражнения, направленные на анализ готового текста; упражнения, которые включает в себя задания на анализ готового текста и создание на его основе собственного; упражнения на создание собственного текста.

Н.А. Ипполитова занималась классификацией упражнений на развитие тестовых умений, исходя из задач, поставленных учителем при обучении. Так, если учащимся необходимо правильно озаглавливать текст, то стоит использовать упражнения на подбор заголовка к тексту, выбор заголовка из предложенных и на сопоставление нескольких представленных заголовков.

Важным аспектом развития текстовых умений младших школьников является выстраивание высказываний в определенной композиционной форме. В качестве заданий учащиеся выполняют упражнения на анализ композиции текста, составление плана текста, составление текста из предложений и готовых частей. Также необходимы задания, в которых необходимо вставить в текст недостающие части или же убрать части, не соответствующие теме текста.

Для учителя является важным развитие у школьников навыка использования языковых средств при создании собственных текстов. В соответствии с этим используются задания на восстановление пропущенных элементов текста, а также на подбор синонимов. У учащихся развивается умение избегать повторов и более точно передавать содержание текста.

Для того, чтобы развивать умение учащихся предвосхитить содержание текста, можно использовать упражнения, которые предлагали бы продолжить текст или определить тему и содержание текста по заголовку или по началу.

Особенно важным является обучение детей совершенствованию уже написанного текста. Для этого им предлагаются задания на редактирование текстов и определение ошибок в его построении и содержании.

Для обучения младших школьников самостоятельному составлению текстов учителю необходимо использовать задания на создание текста по плану и вопросам. Также можно давать задания на восстановление диалогов, развертывание предложений в текст. Эффективным заданием является написание текстов по уже имеющемуся образцу.

Т.А. Ладыженская выделяет следующие группы упражнений для работы младших школьников с текстом на уроках литературного чтения.

Рассматривая упражнения первой группы, стоит отметить, что сюда включены упражнения аналитического характера. В данном случае ученики

анализируют готовый текст. В процессе анализа младшим школьникам предлагается выполнить задания на нахождение предложений, которые содержат главную мысль текста. Также младшие школьники занимаются поиском ключевых слов, предложений, содержащих основную мысль. Здесь младшие школьники занимаются установлением связи заголовка и текста, выделением абзацев, нахождением ответов на поставленные вопросы.

Ко второй группе относятся упражнения аналитико-текстового характера. Основное отличие упражнений данной группы заключается в том, что при выполнении их младшие школьники не просто занимаются анализом текста, но и создают элементы к данному тексту. Ученики выделяют тему и основную мысль текста, сами составляют вопросы к тексту, озаглавливают его.

Третья группа состоит из упражнений на переработку готового текста. Целью выполнения данных упражнений является создание нового варианта текста. Ученики находят и исправляют содержание текста (убирают лишнюю часть, дополняют необходимыми фрагментами). Также идет активная работа над последовательностью изложения, что заключается в смене порядка частей текста и слов в предложениях данного текста. Младшие школьники развивают умение определять неуместно использованные языковые средства в тексте.

Четвертая группа включает в себя задания на создание нового текста на основе имеющегося. Ученики развивают умение создавать план текста, пересказывать и письменно воспроизводить текст.

Пятая группа заданий заключается в создании собственного текста. В данном случае младшие школьники работают над написанием изложений и сочинений. Учитель должен подготовить учеников к самостоятельному написанию текстов.

Развитие текстовых умений младших школьников проходит постепенно: от написания подробных изложений до создания собственного текста. Таким образом, ученики проходят несколько этапов для того, чтобы самим научиться составлять собственный текст. От аналитических умений младшие школьники переходят к развитию репродуктивных (воспроизведение имеющегося текста) к развитию творческих, на основе которых создают собственные тексты.

В процессе создания собственных текстов младшие школьники учатся писать тексты различных типов, жанров и стилей. При развитии данного навыка школьники развивают умение совершенствования текстов и их редактирования.

Анализ текста является важным элементом при обучении младших школьников написанию изложений и сочинений. Готовясь к написанию изложения, младшие школьники проводят анализ исходного текста. При подготовке к сочинению ученики пользуются текстом-образцом.

Учителя начальной школы на уроках литературного чтения должны проводить с учениками работу по запоминанию исходного текста, что может быть достигнуто за счет таких аспектов, как нахождение ключевых слов текста, нахождение главной информации, запоминание информативных фактов, обнаружение их взаимосвязи, определение логической последовательности изложения.

Использование текста-образца позволяет младшим школьникам понять, как должен выглядеть их собственный текст. При работе с текстом-образцом младшие школьники могут применять уже имеющиеся знания в новой ситуации.

Таким образом, работа по развитию текстовых умений школьников на уроках литературного чтения должна осуществляться на основе системы упражнений. К первой группе упражнений относятся упражнения, связанные с анализом готового текста (развиваются такие умения, как определение темы и основной мысли текста, деление текста на смысловые части), ко второй – упражнения, направленные на переработку текста (развиваются умения восстанавливать текст, умение устранять повторы), к третьей – упражнения, нацеленные на создание обучающимися собственного текста (имеет место развитие умений строить текст на заданную тему, а также –по опорным словам).

Литература

1. Ипполитова, Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе: Учеб. пособие для студентов пед. вузов. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 176 с.

2. Методика обучения русскому языку и литературному чтению : учебник и практикум для вузов / Т. И. Зиновьева [и др.] ; под редакцией Т. И. Зиновьевой. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 468 с.

Н.М. Семенюк,
кандидат педагогических наук, доцент;
доцент Московского городского педагогического университета
E-mail: SemenyukNM@mgpu.ru

ТЕАТРАЛИЗОВАННЫЕ ИГРЫ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье освещена роль театрализованных игр в развитии младших школьников. Описаны специфика содержания и организация игр-драматизаций, режиссерских игр во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, театрализованные игры, игры-драматизации, режиссерские игры, начальная школа.

В основных нормативных документах, регламентирующих организацию и содержание учебно-образовательного процесса в начальной школе (ФГОС НОО и ПОП НОО), отмечается важная роль внеурочной деятельности как средства, направленного на обеспечение индивидуальных потребностей обучающихся, обеспечивающего решение задач воспитания и социализации детей, а также способствующего достижению основных планируемых результатов освоения основной образовательной программы [4]. Внеурочная деятельность осуществляется в различных направлениях, одним из которых является театрализованная деятельность.

Использование театрализованной деятельности как средства воспитания и образования подрастающего поколения имеет достаточно длительную историю. Но только в XX веке были заложены научные основы театральной педагогики. Большую роль в их формировании сыграли труды выдающихся русских ученых: Б.В. Асафьева, В.М. Бехтерева, П.П. Блонского, Л.С. Выготского, П.Ф. Каптерева, А.Н. Леонтьева, Б.М. Теплова и др.

Огромный вклад в развитие и практическое воплощение идей театральной педагогики внесли многие прогрессивные педагоги и деятели искусств, такие как Н.Н. Бахтин, А.А. Брянцев, Н.А. Ветлугина, С.В. Образцов, Н.И. Сац, К.С. Станиславский, Л.С. Фурмина, С.Т. Шацкий и многие другие. Все они сходились во мнении, что поскольку театр совмещает в себе многие виды искусства (литературу, музыку, танец, живопись), художественно отражает жизнь и несет в себе ценностную информацию об окружающей действительности, то приобщение к театру и непосредственному участию в театрализованной деятельности будет: оказывать многостороннее влияние на восприятие человека; учить воспитанников ценить прекрасное; развивать их эмоциональную и познавательную сферы, эмпатические чувства; способствовать становлению нравственного и духовного опыта, развитию творческих умений; формировать навыки коммуникации и способствовать успешной социализации детей и подростков [3: с. 65].

Проблема организации детской театрализованной деятельности в образовательном процессе начальной школы не потеряла своей актуальности и в настоящее время. Театрализованные игры используются в педагогической практике как инструмент для решения широко круга воспитательных и образовательных задач.

К настоящему времени накоплен значительный научно-педагогический и методический опыт по применению различных видов театрализованных игр и

приемов театрализации в урочной и во внеурочной деятельности в различных образовательных областях, в том числе в области филологического образования младших школьников. Здесь следует отметить особую роль театрализованных игр в речевом развитии детей. «В процессе театрализации у ребёнка развивается умение слушать и понимать обращённую к нему речь, вступать в разговор и поддерживать его, отвечать на вопросы и спрашивать самому, объяснять, пользоваться разнообразными языковыми средствами, вести себя с учётом ситуации общения» [2].

В ходе драматизаций для воплощения какого-либо образа, ученику необходимо использовать целый комплекс вербальных и невербальных выразительных средств. Дидактическая ценность игр-драматизаций, заключается также в том, что в ходе инсценировки ребенок в игровой и непринужденной форме осваивает и осознает значение важнейших структурных элементов речевого общения, а именно:

1) значение и смысл слов, фраз (правильность произношения звуков, выразительность и смысл интонации, точность употребления слов, правильность построения фразы);

2) звуковых явлений (темп, тембр, ритм, интонация и дикция речи, модуляции и тональность голоса);

3) выразительные качества голоса, то есть специфические звуки, возникающие при общении (смех, шепот, вздохи, паузы и др.).

Невербальные средства выразительности (мимика, жестикуляция, пантомимика) также играют важную роль в общении. В игре-драматизации они усиливают влияние сказанных слов, воздействуют на эмоции и воображение, способствуют поддержанию интереса к исполнителю и происходящему действию. На этом основании можно утверждать, что использование игр-драматизаций в практике работы учителей начальных классов является ценным методическим приемом, способствующим эффективному развитию выразительности речи обучающихся как важнейшего средства коммуникации.

Велико значение игр-драматизаций и в развитии интереса обучающихся к художественной литературе, в формировании внимательного и вдумчивого читателя. Они помогают детям зримо увидеть содержание литературного произведения, развивают воссоздающее воображение, без которого невозможно полноценное восприятие художественной произведения. С учетом всего вышесказанного театрализованные игры в школе можно рассматривать как своеобразный «дидактический театр».

Анализируя различные определения понятия «театрализованные игры», можно прийти к выводу, что они представляют собой разыгрывание литературных и фольклорных произведений с привлечением элементов

театральной атрибутики и обязательным наличием зрителей. Существуют разнообразные классификации театрализованных игр, но многие специалисты (Л.В. Артемова, Л.В. Ворошнина, Л.С Фурмина и др.) разделяют их на две основные группы: игры-драматизации и режиссерские игры. Каждая из названных групп может использоваться как на уроках, так и во внеурочной деятельности обучающихся и поэтому заслуживает отдельного рассмотрения.

В играх-драматизациях роль «артиста» исполняет сам ребенок. Как правило, драматизация разыгрывается по конкретному сюжету или готовому сценарию, тем не менее, здесь всегда остается много места для импровизации, касающейся как текста, так и сценического действия. В начальной школе основой для игр-драматизаций являются сюжеты басен, сказок, короткие рассказы, ролевые диалоги, отдельные сцены из литературных произведений и др. Возможно и собственное сочинение сказок по мотивам знакомых произведений («сказки на новый лад») с последующей их инсценировкой, что пробуждает творческое мышление и воображение младших школьников, создает условия для дополнительного обращения к тексту сочинений и способствует лучшему их запоминанию. В дальнейшем все перечисленные выше виды драматизаций могут лечь в основу разработки сценария заключительного урока-обобщения по литературному чтению или тематического утренника для младших школьников.

Рассматривая особенности режиссерских игр, следует отметить, что их отличительной чертой является использование в качестве «артистов» игрушек или замещающих их предметов. В ходе режиссерской игры «ребенок озвучивает «героев», управляет ими, комментирует сюжет, использует разные средства вербальной выразительности и таким образом выступает в качестве «сценариста» и «режиссера»» [1]. О.А. Акулова предлагает различать режиссерские игры в соответствии с видом кукольного театра, который используют для театрализации. На основании данного принципа можно выделить режиссерские игры с применением настольного театра, театра на руке (бибабо, пальчикового, перчаточного), марионеток, теневого, верховых и напольных кукол и др. С учетом специфики данного вида театрализованных игр немаловажное значение при их проведении играет уровень владения обучающимися разнообразными навыками кукловождения.

В заключении следует отметить, что конечный успех проведения театрализованных игр во внеурочной деятельности, во многом определяется увлеченностью и компетентностью самого педагога-организатора, обеспеченностью предметно-пространственной развивающей среды предметам театральной атрибутики, стимулирующей творческие игровые, речевые, художественные проявления обучающихся.

Литература

1. Акулова О.А. Театрализованные игры [Электронный ресурс] // Дошкольное воспитание. – 2005. – №4. – Режим доступа: https://portal-slovo.ru/pre_school_education/36458.php

2. Бадулина О.И. Речевые диалоги. Учебное пособие для детей 6-7 лет. ФГОС [Электронный ресурс] – 52 с. – Режим доступа: https://a21-vek.ru/goods/Badulina-O-I-Rechevye-dialogi-6-7-let

3. Семенюк Н.М. Театр, музыка, дети в России XX-XXI веков // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – М.: Изд-во «Школьная Пресса», 2019. – № 2. – С. 65–70.

4. ФГОС НОО (от 05 июня 2021 г.) [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://dolschool.edu22.info/images/Doc/Documenty/0001202107050028_compressed.pdf

Л.А. Стельмахова,
аспирант Московского городского педагогического университета,
E-mail: stelmakhovala@mgpu.ru

ЗНАЧИМОСТЬ ЭТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА РУССКИХ СКАЗОК ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассмотрены приёмы по развитию коммуникативных способностей учащихся младшей школы на основе этического анализа русских народных сказок. Обладающими потенциалом коммуникативного развития названы приёмы беседы, словесного рисования, анализа коммуникативного поведения героев сказки, коллективные и групповые формы работы и др.

Ключевые слова: сказка, этическое содержание, фольклор, начальная школа, коммуникативные способности.

Коммуникативное развитие учащихся – одна из важнейших задач начальной школы. Под коммуникативными способностями в современной методике понимают «способности, свойства личности, обеспечивающие эффективность ее коммуникативной деятельности, прежде всего общения с другими личностями, и психологическую совместимость в деятельности» [1: с. 103]. Для члена общества умение взаимодействовать с другими его членами

очень значимо, поскольку определяет всю его жизнь. От того, насколько хорошо школьник научился понимать окружающих, вступать с ними контакт, поддерживать общение, придерживаясь этических норм и правил, зависит то, как будет складываться его дальнейшая жизнь, достигнет ли он личностного и профессионального успеха. Целям развития коммуникативных качеств младших школьников может служить разнообразная деятельность в рамках разных учебных дисциплин, в том числе «игры, беседы, тренинги» [3: с. 104], «любые виды деятельности, которые могут вызвать способность высказываний» [2: с. 21]. Мы считаем продуктивным инструментом формирования коммуникативных умений учащихся этический анализ русских сказок.

Цель статьи – рассмотреть возможности формирования и развития коммуникативных умений младших школьников на основе этического анализа русских сказок на уроках литературного чтения.

Русская народная сказка – не только кладезь народной мудрости, но и хранитель нравственных, этических ценностей русского народа. Она учит детей отграничивать добро от зла, анализировать многие важные этические проблемы, ориентирует их на гуманистические и семейные ценности, показывает, что такое настоящая дружба и любовь, с какими пороками и как необходимо бороться. Организуя анализ русской народной сказки на уроках литературного чтения в начальной школе, необходимо обязательно обращаться к этическому потенциалу сказки. При этом продуманная система коммуникативных заданий будет способствовать развитию коммуникативных умений младших школьников.

Несомненно, основным и практически универсальным способом формирования коммуникативных умений является организация беседы. Очень важно, чтобы беседа не просто была фактологической, а выходила за рамки обсуждения содержания сказки. Например, при обсуждении сказки «Каша из топора» можно задать вопросы:

– Почему старуха не захотела сразу покормить солдата?

– Встречались ли вы с проявлениями скупости у окружающих вас людей?

– Вы сами иногда бываете скупыми?

– Что вы делаете в этом случае? Что чувствуете?

– Удаётся ли вам преодолеть свою скупость?

Следует стараться, чтобы вопросы были нетривиальными, не предполагающими однозначных и простых ответов, заставляющими задуматься, применить собственный жизненный опыт.

Участвуя в этической беседе, которая ведётся на основе фольклорной сказки, ученик должен уметь не только отвечать на вопросы, но и задавать их. Поэтому такое задание также необходимо применять. Можно предложить школьникам:

– О чём вы хотели бы спросить своих одноклассников, когда читаете эту сказку (её финал), думаете о её героях, их прошлой и будущей жизни?

– О чём вы спросите при встрече… (название или имя героя сказки)?

– Какие вопросы ко мне (учителю) возникли у вас при чтении этой сказки?

Правильно организованная беседа, способствующая развитию коммуникативных умений школьников, ведётся в парадигмах «ученик – ученик», «ученик – учитель», причём все субъекты данных парадигм должны быть одинаково значимыми. Задавая вопросы, школьники учатся формулировать проблемы, осмысливать их, находить главное, прогнозировать ответы своих собеседников, понимать ответы и т. п.

Ещё один эффективный приём, способствующий развитию коммуникативных умений – рисование словесных картин. Можно предложить учащимся описать картины природы, которые окружали героев сказок в тот или иной момент повествования; описать внешность героев, обращая при этом внимание на то, что в ней изменилось по ходу действия сказки. При этом надо обращать внимание на интересные детали в описаниях и просить самого учащегося или его слушателей прокомментировать эти детали.

Учиться коммуникации можно также на основе анализа коммуникативного поведения других людей. Проводить такой анализ можно и на материале сказки, ведь сказочные герои общаются между собой. Важно задавать вопросы эвристического характера, не предполагающие готовых ответов, заставляющие задуматься о коммуникации. Например:

– Удалось ли героям сказки пообщаться?

– Правильно ли они организовали диалог? Были ли равноправными (уважительными, добрыми, понимающими и т. п.) при этом?

– Могли ли герои поговорить вместо того, чтобы сражаться? Как мог бы выглядеть этот разговор? Попробуйте изобразить такой диалог вместе с соседом по парте.

– Кто из персонажей нарушил правила общения? К чему это привело?

– Важно ли в общении выражать чувства? Делали ли это персонажи сказки? Как именно?

Кроме того, формированию коммуникативных умений в процессе этического анализа русских сказок будет способствовать «применение в качестве приоритетных групповых и коллективных форм организации деятельности учащихся» [4: с. 5]. Такими формами могут стать ролевая игра, инсценировка сказки, виртуальная экскурсия (например, в сказочный лес, в сказочный замок), совместное творчество (например, создать рекламный ролик самой сказки или какого-то сказочного предмета; провести интервью с каким-то персонажем сказки; составить инструкцию или памятку для какого-то персонажа сказки;

сочинить письмо кому-то из сказочных героев так, чтобы оно изменило их жизнь; выдумать продолжение сказки). Организации групповой работы и формированию коммуникативного пространства на занятии будет способствовать деление обучающихся на группы с соревнованием между ними. В процессе подготовки и выполнения коллективных и групповых заданий необходимо поощрять высказывание учащимися своего мнения, продуцирование оригинальных идей, юмористическое осмысление сюжетов сказок и т. п. Особого внимания в таких видах деятельности требуют к себе не очень коммуникабельные школьники, которые могут занять позицию стороннего наблюдателя и избежать вовлечения в коммуникацию.

Финальным этапом коллективной или групповой работы может стать создание проекта. В процессе его подготовки им будет необходимо договориться между собой, распределить обязанности, определить идею проекта, выполнить его обоснование, подумать над оформлением и защитой проекта. Сотрудничество будет способствовать развитию коммуникативных умений.

Итак, коммуникативная деятельность обязательно должна становиться компонентом каждого проводимого в начальной школе урока. «Развитие коммуникативных способностей, умений общаться и взаимодействовать с другими людьми, отстаивать своё мнение» [5: с. 40] – это одна из целей интерактивного подхода, актуального в современном образовании в связи с его богатыми возможностями по вовлечению обучающихся в учебный процесс, формированию на занятиях субъект-субъектной среды равного взаимодействия всех участников учебного процесса. Коммуникативные задания (беседы, словесное рисование, анализ коммуникативного поведения сказочных персонажей, коллективные и групповые виды работы и др.) не только развивают речь обучающихся, но и укрепляют их уверенность в себе, обучают размышлению. Школьник учится взаимодействовать с другими людьми, высказывать своё мнение и воспринимать суждение другого человека, реагировать на представления, которые отличаются от их собственных, апеллировать к собственному опыту при формулировке своих взглядов.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – Москва: ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Гурьева С.В. Развитие коммуникативных способностей обучающихся начальной школы // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. – 2012. – № 1. – С. 21–23.

3. Денисова А.А., Лысенко А.А. Развитие коммуникативных умений выпускников начальной школы как условие их успешной адаптации в основной

школе // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2012. – Т. 3. – № 1. – С. 101–105.

4. Карунная О.В. Формирование коммуникативной компетентности подростков в процессе работы со сказкой: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Архангельск, 2008. – 25 с.

5. Крылова М.Н. Интерактивные методы в системе преподавания гуманитарных дисциплин в техническом вузе // Перспективы науки и образования. – 2016. – № 4 (22). – С. 39–46.

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ФГОС НОО ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Г.М. Кулаева,
доктор педагогических наук, доцент;
заведующий кафедрой русского языка и методики преподавания русского языка Оренбургского государственного педагогического университета
galina-kulaeva@yandex.ru
М. И. Жулева,
студент Оренбургского государственного педагогического университета
E-mail: zhuleva.mariya@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНОГО МАТЕРИАЛА В РАБОТЕ ПО КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассмотрены методические пути решения проблемы воспитания учащихся и развития речи с использованием аутентичного материала. Представлены приемы работы по развитию речи учащихся начальной школы, которые могут быть использованы учителем при подготовке к устному высказыванию-рассказу.

Ключевые слова: речевое развитие, воспитание, аутентичные тексты, устное сочинение.

Отечественный педагог К.Д. Ушинский говорил об огромном значении языка в жизни каждого человека, отмечая, что в языке содержится духовная жизнь народа, накопленная не одним поколением, о неразрывной связи языка и народа [5: с. 57]. Воспитание школьника средствами учебного предмета русский язык будет эффективным, если оно ориентировано на формирование ценностного отношения к родному языку как уникальному явлению, осознания его ценности [2; 4]. В контексте этих идей коммуникативно-речевое развитие

обучающихся представляется перспективным. В речевом развитии школьника и становлении ценностных представлений центральную роль играет сочинение как традиционный и проверенный вид работы. Как показали результаты наблюдения над обучающимися 5 классов, состав которого составили выпускники начального образования из разных школ, большинство обучающихся не приветствуют проведение различных видов письменных работ (сочинения, изложения, мини-сочинения и т.д.), испытывая трудности в изложении своих мыслей. Сказанное актуализирует проблему развития речи учащихся, так как создание письменной творческой работы способствует формированию ценностного отношения к изучаемому языку [3: с. 243].

Мы полагаем, что повышение уровня положительной мотивации к созданию собственного или самостоятельному воспроизведению готового текста становится возможным за счет использования современных технологий в учебном процессе. В контексте реализации требований ФГОС, когда школой должны быть созданы возможности для формирования функциональной грамотности у школьников, методисты все чаще обращаются к потенциалу аутентичных текстов и разрабатывают технологические приемы включения их в работу на уроке (А.Д. Дейкина, Г.М. Кулаева, Е.В. Бунеева и др.). Такой материал может по-новому организовать воспитание и речевое развитие обучающихся. Иллюстративный и текстовый материал проектируется на интерактивной доске в классе или демонстрируется на экране при использовании дистанционного формата, в этом случае обучающиеся дают свои ответы в ходе видеоконференции. В начальной школе аутентичные тексты (сплошные и несплошные) могут быть использованы при подготовке к созданию собственного текста [4: с. 30].

Приведем примеры заданий, требующих устных ответов на вопросы, которые могут лечь в основу устного сочинения:

1) *показ билета на автобус, поезд, самолет* и пр. Учитель может вывести изображение на слайд и проводит беседу: *«Когда отправляется (название транспорта)?», «Куда направляется?», «Сколько времени продлится путешествие?»*. Содержание высказывания может получиться совершенно разным. Отталкиваясь от темы о поездке, путешествии, один обучающийся расскажет об увлекательной поездке, в которой удалось по билету совершить ее, другой – может описать историю с потерянным или, наоборот, случайно найденным билетом и т.д.;

2) *чек из магазина*. После рассмотрения чека школьникам можно предложить ответить на вопросы: *«Когда была сделана покупка?», «Что было куплено?», «Сколько потратили?», «В каком магазине сделаны покупки?», «Для кого купили товары?»*. Темой высказывания, таким образом, становится поход в

магазин, описание, как происходят расчет на кассе, общение. Возможет вариант диалогового высказывания;

3) *афиши мероприятий (спектаклей, кинофильмов)*. Учитель может выяснить у обучающихся, для посещения какого мероприятия предназначена афиша, какое мероприятие отражено в афише, где и когда оно будет проходить. Темой сочинения станет рассказ на основе описания афиши, как она выполнена, какую информацию содержит.

Мы полагаем, что такие задания, основанные на жизненном опыте, могут побудить учащихся поделиться своими впечатлениями в устном высказывании – рассказе. После знакомства с аутентичным материалом учитель предлагает сочинить свою историю, при этом школьники могут использовать высказывания, сделанные всем классом.

Если младшим школьникам предстоит работа над сочинением о природе, то их деятельность необходимо организовать творчески и самое главное направить эту работу на эстетическое воспитание школьников. В рамках подготовительной работы мы предлагаем прослушать музыкальное произведение на тему времен года, природных явлений, продемонстрировать репродукции художников, отразивших русскую природу, организовать экскурсию на природу, а также использовать аутентичный материал, в котором отражено то, что может увидеть ученик, участвовать в происходящем. На основе полученных впечатлений учащиеся рассказывают, какие чувства вызвало увиденное или услышанное.

Школьникам можно предложить написать сочинение на тему «Дорога в школу» или на тему «Вид из окна», начало работы с которым следует начать с предварительной подготовки. Например, провести наблюдения и отметить, что они встречают на улице: деревья, дома, животных, людей, и попытаться описать увиденное. В дальнейшем можно выйти на тему городских или сельских достопримечательностей. Будут интересны сочинения о главной улице города, где, как правило, находятся культурно-досуговые учреждения, достопримечательности, архитектурные сооружения и скверы. Один ученик может рассказать о своей прогулке с родителями, другой – поделиться историей о посещении мероприятия, третий – опишет увиденное в сквере и отметит, что привлекло его внимание. Особое значение успешности работы по речевому развитию имеет работа по подбору синонимов, наиболее точно передающих состояние автора, внимание к выразительности и благозвучию русского языка, его способности передавать эмоции через речевые средства [2: с. 13].

Воспитание ценностного отношения к русскому языку через решение задач по коммуникативно-речевому развитию обучающихся можно признать важнейшей задачей, стоящей перед учителем, преподающим русский язык, как в

начальной, так и в средней школе. Опыт показывает, что справиться со многими задачами позволяет обращение к аутентичным текстам, к темам из жизни, понятным учащимся, поэтому интересными и коммуникативно значимыми для рассказа всему классу.

Литература

1. Данилюк А.Я, Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект. Российская академия образования. – Москва: Просвещение, 2009. – 23 с.

2. Дейкина А.Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка: монография. – Москва: МПГУ, 2019. – 210 с.

3. Зиновьева Т.И. Методика обучения русскому языку в начальной школе: учебник и практикум для академического бакалавриата. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 255 с.

4. Кулаева Г.М. Методические возможности технологии сторителлинга на уроках русского языка в начальной школе // Начальное филологическое образование и подготовка учителя: вызовы XXI века и методические решения: Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов. – Москва: МГПУ, 2022. – С. 27-31.

5. Ушинский К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении. Избранные сочинения. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 354 с.

В.В. Агафонова,
студент Московского городского педагогического университета,
E-mail: agafonova.vic@yandex.ru

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНТЕРЕСА К УРОКУ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается потенциал лингвистических игр в решении проблемы повышения у младших школьников интереса к урокам русского языка. Предлагается конкретное содержание некоторых лингвистических игр.

Ключевые слова: интерес к обучению, лингвистическая игра, младшие школьники, урок русского языка.

В практике современного начального образования проблема развития интереса к уроку русского языка является актуальной. В Федеральном государственном образовательном стандарте нового поколения подчёркивается важность изучения русского языка, понимание роли языка как основного средства общения.

К сожалению, школьный предмет «Русский язык» не является самым интересным для обучающихся уроком. Наблюдение уроков русского языка в школе, интервьюирование учащихся показывают, что уровень интереса зависит от используемых педагогом методов, технологий, приёмов. На наш взгляд, лингвистическая игра является мощным средством развития интереса младших школьников к уроку русского языка.

Сказанное выявляет необходимость анализа проблемы в двух аспектах: во-первых, необходимо уточнить научную трактовку понятия «интерес», во-вторых, следует выявить развивающий ресурс лингвистической игры.

Анализ научной психологической и педагогической литературы показал, что понятие «интерес» трактуется по-разному. Интерес рассматривают в следующих аспектах: как осознанную потребность (Л.И. Божович, В.Н. Мясищев, А.В. Петровский и др.); как направленность внимания (А.Н. Леонтьев, В.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн); как важный мотив обучения – познавательный интерес (Т.К. Панкратов, А.К. Маркова, Н.Г. Морозова, Г.И. Щукина и др.).

Ян Амос Коменский был одним из первых, кто в своей работе «Великая дидактика» обратился к проблеме формирования и развития у детей интереса.

С.Л. Рубинштейн отмечал, что интерес – это «сосредоточенность на определенном предмете мыслей, вызывающая стремление ближе ознакомиться с ним, глубже в него проникнуть, не упустить из поля зрения» [2: с. 525].

В работах Г.И. Щукиной впервые описывается понятие «познавательный интерес», которое трактуется как средство обучения, мотив учебной деятельности и устойчивую черту личности ребенка. Исследуя познавательный интерес, Л.И. Божович отмечает его огромную побудительную силу, поскольку «он заставляет человека активно стремится к познанию, активно искать способы и средства удовлетворения возникшей у него жажды знаний» [5].

Г.И. Щукина выделяет такие стадии развития познавательного интереса:

1. Любопытство – элементарная стадия, естественная реакция на внешние факторы. Любопытство может возникать в виде заинтересованности в предмете, человеке или действии. Это реакция человека на всё неожиданное, интригующее, привлекающее внимание. Любопытство появляется в первые годы жизни ребёнка и отличается кратковременностью.

2. Любознательность. На этой стадии человека начинает интересовать суть изучаемого предмета, явления, появляется желание глубже изучить интересующую тему, поискать дополнительную информацию.

3. Познавательный интерес. Это интерес школьника к причинно-следственным связям, к выявлению закономерностей, к установлению общих принципов изучаемых явлений. На этом уровне ребёнок самостоятельно изучает что-то новое, при этом интерес к теме не угасает по завершению деятельности.

4. Творческий интерес. На этом уровне ученик использует имеющиеся знания, стремится реализовать свои творческие способности при изучении темы. На эту ступень в состоянии подняться лишь старшие школьники [5].

Одним из эффективных способов развития у младших школьников интереса к уроку русского языка является использование лингвистической игры в учебной деятельности. Лингвистическая игра представляет собой языковую игру, направленную на изучение языка, на обогащение речи детей, на развитие у них логического мышления.

Цель использования лингвистической игры такова: в непринужденной обстановке, в интересной для обучающихся форме закрепить и развить навыки речевой деятельности, помочь усвоить новые определения понятий, правила.

Учитель может применять лингвистические игры при изучении разных разделов школьной лингвистики, таких как «Фонетика», «Морфемика», «Лексикология» и «Синтаксис». Эти игры могут быть использованы не только в основной части урока, но при закреплении, обобщении отдельных тем, разделов, во внеклассной работе, в качестве конкурсных заданий по русскому языку.

Приведём примеры лингвистических игр по отдельным разделам начального курса русского языка для обучающихся 3 класса.

Раздел «Фонетика».

Игра «Звуковая цепочка».

В ходе игры дети называют слова, в которых последний звук одного слова будет являться началом для следующего слова. Учитель называет первое слово, затем ученики продолжают цепочку слов.

Приведём пример цепочки слов: *зима – апельсин – нос – снег – кино…*

Игра «Сто вопросов – сто ответов».

В начале игры выбирается «дежурный» звук. Учитель задает вопрос ученику. Все слова ответа ученика должны начинаться с заданного звука.

Раздел «Морфемика».

Шарады.

1. Услышишь резкий звук двери,
Корень ты его возьми.
Суффикс мой найдёшь ты в ЛАПКЕ,

Бери его ты без оглядки.
А ещё добавишь «А»,
Слово соберёшь тогда.
(Скрип + к + а = скрипка)
2. Возьми ты корень от ОТМЕТКИ,
Прибавь к ней дерево в лесу.
Зимой во время снежной бури,
Я слово это назову.
(Мет + ель = метель)

Раздел «Лексикология».

Игра «Откуда пошло слово русское».

Участники делятся на команды. Каждой команде необходимо отгадать значение предложенного слова и предположить, от какого слова оно произошло.

Приведём примеры слов: *ситник, излучина, позёмка, просека.*

Игра «Лесенка».

В ходе игры учитель называет слово, ученики составляют предложение из однокоренных слов. Однако эту игру можно провести и по-другому. Учитель может назвать букву алфавита, а обучающиеся должны придумать предложение, где все слова начинаются на эту букву. Таким же образом можно составлять предложения из слов, начинающихся с первой буквы имени ученика.

Раздел «Синтаксис».

Игра «Составь предложение».

1. Из предложения «Кукла лежит в коробке» возьми предлог.
2. Добавь подлежащее из предложения «Под голубыми небесами раскинулось золотистое поле».
3. Возьми сказуемое из предложения «И день, и ночь стоит он под окном».
4. Добавь определение из предложения «Наступила золотая осень».
5. Из предложения «У окна росла большая берёза» возьми подлежащие.

Таким образом, применение лингвистических игр на уроках русского языка позволяет разнообразить занятие, сделать его более интересным, помогает школьникам легче запомнить материал. Однако лингвистические игры применять на уроках необходимо систематически, только тогда они будут положительно влиять на развитие у младших школьников интереса.

Литература

1. Бадулина О.И. Занимательный материал по русскому языку как средство развития у школьников интереса к учебному предмету // Начальное филологическое образование и подготовка учителя: истоки и современность,

традиции и инновации: Материалы межвузовской научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов (20 февраля 2014 года) / Сост. и отв. ред.: Т.И. Зиновьева. – М.: Экон-Информ, 2014. – С. 352–357.

2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб. – Издательство: Питер, 2002. – 720 с.

3. Стрельник Т.М. Лингвистические игры как приём при обучении предметам гуманитарного цикла // Молодой учёный. – 2021. – №30 (372). – С. 111–113. – URL: https://moluch.ru/archive/372/83376/ (дата обращения: 08.02.2023).

4. Трубинова К.М. Познавательный интерес и его развитие в процессе обучения в начальной школе // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы II Междунар. науч. конф. (Казань, сентябрь 2017 г.). – Казань: Молодой ученый, 2017. – С. 9–14 – URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/270/12881/ (дата обращения: 06.01.2023)

5. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательного интереса учащихся. – М.: Просвещение, 2005. – 160 с.

О.И. Бадулина,
кандидат педагогических наук, доцент;
доцент Московского городского педагогического университет
E-mail: obadulina@mail.ru

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается проблема преемственности в речевом развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста, определяется понятие «речевая готовность» в качестве основного показателя готовности детей к школе, выявляютя критерии речевой готовности дошкольников.

Ключевые слова: речевое равитие, дошкольники, младшие школьники, преемственность, речевая готовность.

Обеспечение преемственности в работе дошкольных организаций и начальной школы выступает в качестве одного из наиболее значимых приоритетов современного образования. Преемственность – это двусторонний процесс. С одной стороны – дошкольное образование, на этапе которого формируютя базовые личностные качества, которые потребуются в школьном

обучении впоследствии при сохранении дошкольного детства, с другой – школа, которая являясь преемницей, будет опираться на основные личностные и предметные достижения дошкольника.

В философском смысле преемственность понимается как «объективная необходимая связь между новым и старым в процессе развития», подразумевающая «не только ликвидацию старого, но сохр анение и дальнейшее развитие того прогрессивного, рационального, что было достигнуто на пред ыдущих ступенях, без чего невозможно движение вперед ни в бытии, ни в познании» [2].

А.В. Хуторской отмечает ключевое содержание преемственности в работе дошкольной организации и начальной школы, состоящее в обеспечении подготовки дошкольников к обучению в школе и предоставлении равных возможностей для успешного старта в первом классе [4].

ФГОС ДО одним из ключевых компонентов готовности к школьному обучению выделяет речевое развитие детей и определяет его содержание. Освоение программы представлено в виде целевых ориентиров дошкольного образования: ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, использует речь для выражения своих мыслей, чувств, желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, выделяет звуки в словах, у ребенка складываются предпосылки грамотности [3].

Одним из важнейших умений, необходимых ребенку для усвоения школьной программы, является умение слушать и слышать. Практически всё обучение в начальной школе состоит из рассказа и объяснения учебного материала учителем. Умение слушания обеспечивает понимание и действие по той инструкции, которую ученик получает от педагога.

Специалисты выделяют пять основных компонентов речевой готовности. К ним следует отнести звукопроизносительную сторону речи; фонематический слух и восприятие; словарный запас; грамматический строй; связную речь.

1. Сформированность звукопроизносительной стороны речи предполагает овладение правильным произношением всех звуков до поступления в школу.

2. Фонематический слух – это способность воспринимать звуки речи как смысловые единицы. Фонематический слух важен для понимания смысла высказывания, для слухового контроля своего произношения, исправление его в необходимых случаях. В процессе формирования фонематического слуха совершенствуется фонематическое восприятие.

3. Работа по формированию лексический стороны речи предполагает обогащение, уточнение, активизацию словаря. В данном направлении необходимо достичь таких качеств речи, как точность, правильность. В развитии словаря необходимо обращать внимание на две стороны: количественную и

качественную. Под количественной стороной подразумевают количество слов, а под качественной стороной понимают то, насколько ребенок понимает значения известных ему слов и может использовать их правильно в контексте [5].

4. Формирование грамматического строя речи включает в себя совершенствование грамматической структуры речи. Морфологический уровень предполагает умение владеть словоизменением и словообразованием, а синтаксический уровень – умение составлять предложения.

5. Связная речь – это построение развёрнутых высказываний. Высокий уровень развития связной речи предполагает развёрнуто отвечать на вопросы, излагать свои суждения, составлять творческие рассказы. В связной речи отражается логика мышления ребенка, его умение осмыслить воспринимаемое и выразить его в правильной речи. Развитие связной речи тесно связано с познавательным развитием, которое включает понятливость, осведомлённость об окружающем мире. Результатом связной речи является текст.

Приведём примеры упражнений, направленных на развитие связной речи и на формирование предпосылок читательской грамотности дошкольников из пособия «Чтобы грамотными быть!» (автор О.И. Бадулина) [1].

Упражнение 1. Учимся слушать, отвечать на вопросы и рассказывать.

КОСМОС

Нашу планету Земля окружает бесконечное пространство. Это – Вселенная или космос. Солнце, луна, звезды очень далеко от нас.

В космосе существуют и другие космические тела: кометы, метеоры, астероиды, туманности. Юрий Гагарин первым из людей побывал в космосе.

Вопросы:

1. Что называют космосом?
2. Какие космические тела находятся в космосе?
3. Кто из людей первым побывал в космосе?
4. Расскажи, что ты узнал о космосе.

Упражнение 2. Учимся слушать, отвечать на вопросы и рассказывать.

ЩУКА

Щука – крупная хищная рыба. В длину щука вырастает больше метра. У неё очень острые зубы. Питается щука мелкой рыбой. Живет щука в пресной воде.

Вопросы:

1. Где живёт щука?
2. Чем питается щука?
3. Какого размера щука?
4. Расскажи, что ты узнал о щуке.

Упражнение 3. Учимся слушать, отвечать на вопросы и рассказывать.

БАЙКАЛ

Байкал – самое древнее и самое глубокое озеро на планете. Байкал – это огромный запасник пресной воды. Вода в нём чистая и прозрачная. Её можно пить прямо из озера. Большую роль в очищении воды играет маленький рак эпишура. В водах озера живёт много рыбы. Водится здесь и тюлень – байкальская нерпа.

Вопросы:

1. Какая вода в Байкале?
2. Кто заботится о чистоте воды в Байкале?
3. Чем ценен для нас Байкал?
4. Расскажи, что ты узнал о Байкале.

Упражнение 4. Учимся слушать, отвечать на вопросы и рассказывать.

АРХАНГЕЛЬСК

Архангельск – северный город России. Заложен город в 1584 году на берегу Северной Двины около Белолго моря. Этот город основал царь Иван Грозный. Изначально город был построен из дерева без единого гвоздя и являлся деревянной крепостью. Архангелогородцы любят свой город.

Вопросы:

1. Около какого моря расположен Архангельск?
2. Кто основал город Архангельск?
3. Как называют жителей Архангельска?
4. Расскажи, что ты узнал об Архангельске.

Литература

1. Бадулина, О.И. Чтобы грамотными быть! – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2023. – 48 с.

2. Удальцова, А.В. Взаимосвязь и преемственность начальной школы и детского сада в условиях введения и реализации федерального государственного образовательного стандарта [Текст] / А.В. Удальцова // Таврический научный обозреватель. – 2017. – № 2. – С. 116–119.

3. Федеральный Государственный Образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] – Режим доступа http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok/html

4. Хуторской, А.В. Метапредметное содержание общего образования и его отражение в новых образовательных стандартах [Текст] / А. В. Хуторской // Концепт. – 2018. – № 4. – С. 23–29.

5. Чемоданова, А.В. Речевая готовность детей к школе: – Молодой ученый. – 2017. – №3. – С. 606–608.

К.Д. Веселова,
студент Московского городского педагогического университета
М.С. Ищенко,
студент Московского городского педагогического университета
IshchenkoMS@mgpu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НАВЫКОВ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА НА ОСНОВЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Авторы статьи рассматривают проблему обучения речевому этикету как составляющую формирования личности младшего школьника. В этой связи показан ресурс применения игровых технологий во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: речевой этикет, коммуникация, игровые технологии, внеурочная деятельность.

Современный социум требует от человека умения конструктивно и уважительно взаимодействовать с окружающими людьми в разных ситуациях общения, используя при этом богатые возможности речевого этикета.

Сказанное объясняет тот факт, что современные методисты обращаются к вопросу о значении работы в области речевого этикета. Отмечается, что, овладевая этикетом, ребенок «присваивает часть социального речевого опыта народа, овладевает культурно-речевыми эталонами, характерными для среды проживания. Введение словесных формул речевого этикета в систему речевого взаимодействия ребенка с окружающими способствует формированию эмоционально позитивно заряженного коммуникативного поля» [2: с. 278].

Рассматривая речевой этикет как социокультурную единицу обучения, исследователь С.Д. Ширапова подчеркивает неотрывность речевого этикета и коммуникативных компетенций, при этом понятие речевого этикета включает в коммуникативную компетенцию как одну из ее составляющих. Сказанное выявляет необходимость обеспечения следующих условий обучения: во-первых, это создание социальных ситуаций (или же ситуаций речевого общения), и, во-вторых, обучение адекватному использованию языка, формирование умения встраиваться в конкретный контекст общения. При этом С.Д. Ширапова выделяет две равноценно противоположные категории, на которых строится вербальный этикет – это категории «вежливость» и «невежливость». В основе овладения данными понятиями лежит развитие способности их соотносить, прослеживать назначение и мотив использования этикетных норм в общении [3].

Вслед за С.Д. Ширапoвой, мы считаем, что работа по формированию у школьников навыков речевого этикета на этапе начального общего образования

подразумевает реализацию целостной программы, построенной с учетом возрастных особенностей учеников. Итогом овладения содержанием специальной программы становится обретение школьниками знаний о сфере речевого этикета в целом и адекватно сформированное коммуникативное поведение, которое подразумевает умение вести разговор с использованием фраз-клише, подбираемых с учетом конкретной коммуникативной ситуации [3].

Исследователи (Н.Л. Соколова, С.Д. Ширапова и др.) отмечают, что весьма значимую роль в формировании знаний и навыков в области речевого этикета играют ценностные установки. Действительно, знания об этикете, опыт их использовать в реальном диалогическом общении формируют ценностно-ориентировочную картину мира, уважительное отношение к партнеру в беседе и окружающим в целом. Примеры, используемые для формирования данных навыков, являются своего рода ориентиром, образцом и эталоном поведения, которые после многократного применения в качестве фраз-клише входят в активный лексикон ученика. Умение соотносить ту или иную фразу с определенной коммуникативной ситуацией способствует развитию социальных навыков. Подобные единицы в речи способствуют началу диалога, его развитию, поддержанию и удержанию, а затем и логичному завершению [3].

Интерес представляет позиция Н.Л. Соколовой, которая рекомендует в процессе обучения проследить с учениками двусторонность вербального этикета. Традиционный подход в обучении речевому этикету предполагал только положительную стратегию: воспитание уважительного отношения к собеседнику, усвоение этикетных образцов, эталонов. Сегодня предлагается предлагается анализировать отрицательные стратегии поведения, рассматривать «антиэтикетные» единицы, противопоставлять положительные и отрицательные примеры коммуникации с помощью речевых единиц тех или иных тематических групп и ситуаций общения. Это помогает обучающимся лучше понять, как именно необходимо себя вести в той или иной ситуации речевого общения [3].

Важно отметить, что формирование навыков вербального этикета, собственно, как и любых других навыков, происходит в определенной деятельности. Младшие школьники нередко теряют интерес к процессу обучения, отвлекаются, поэтому возникает проблема поддержания интереса, мотивации к обучению. Поскольку сегодня приоритет отдается активным формам обучения, то в обучении речевому этикету целесообразно использовать игровые технологии как результативное средство формирования соответствующих навыков, так как школьники овладевают ими в игре.

В этой связи выделим позицию М.Ф. Стронина, который рассматривает игру как возможность создания в классе таких социально-ориентированных ситуаций, в которых игроки могут усвоить общественный опыт, моральные

нормы и усовершенствовать своё поведение. Действительно, игра позволяет мобилизовать и сконцентрировать интеллектуальные способности обучающихся, их память, внимание и другие психические процессы, а также создать мотивацию к изучению предмета. В игре происходит качественное, хотя и непроизвольное усвоение учебного материала, формирование универсальных учебных действий и т.д. Игровая деятельность создает благоприятные условия для применения имеющегося социального опыта и норм поведения обучаемых, для регулярного анализа ранее усвоенных и приобретаемых в игре знаний, умений и навыков, для формирования личностных качеств обучающихся, которые играют большую роль для процесса обучения. Игровая деятельность как один из методических приемов способствует повышению мотивации обучающихся, отсутствию принуждения, гармонизации взаимодействия со сверстниками, с коллективом, обучению и воспитанию в этой среде.

Избирая игровое направление в обучении речевому этикету, методисты рекомендуют конкретные эффективные игровые приемы, в их числе: коммуникативные ролевые игры, разыгрывание сценок на основе речевых ситуаций (ситуация в магазине, ситуация в кинотеатре, ситуация в метро) Проигрывая предложенные истории, дети используют и усваивают разные речевые конструкции, устойчивые выражения.

Весьма полезны также следующие приемы: исторические справки об этикете, беседы нравственно-этического характера, конкурсы-экспромты, придумывание ситуаций проблемного характера, ведение «Словарика вежливых слов», анализ нарушений культуры общения, турниры вежливости, обучение этикету телефонного разговора [2: с. 380].

Вслед за современными методистами (Т.И. Зиновьева, М.Г. Маликова), мы считаем, что наиболее благоприятные условия для овладения школьниками культурой вежливого общения создаются в условиях внеурочной деятельности, где можно реализовать целостные программы кружка, либо факультатива [1].

Литература

1. Зиновьева, Т.И. Обучение этикетному диалогу в начальной школе / Т.И. Зиновьева, М.Г. Маликова // Начальная школа. – 2022. – № 8. – С. 25–28.

2. Зиновьева, Т.И. Обучение речевому этикету // Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата / Под ред. Т.И. Зиновьевой. – Москва : Юрайт, 2022. – С. 374–381.

3. Ширапова С. Д. Речевой этикет как социокультурная единица обучения // Вестник БГУ. – 2009. – №15. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rechevoy-etiket-kak-sotsiokulturnaya-edinitsa-obucheniya (дата обращения: 19.02.2023).

А.С. Доброрадных,
аспирант Московского городского педагогического университета
E-mail: dobroradnykh@mail.ru

РАБОТА НАД ГРАММАТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИМИ ОШИБКАМИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРИЧАСТИЙ

В статье рассматриваются грамматико-стилистические ошибки младших школьников при употреблении причастий, дана классификация грамматических ошибок при образовании причастий и построении предложений с причастным оборотом, приведены примеры заданий на предупреждение данного вида ошибок.

Ключевые слова: грамматика, причастие, причастный оборот, грамматико-стилистические ошибки.

Изучение грамматики в средней и старшей школе направлено на развитие мышления и речи обучающихся и предполагает овладение ими определенной системой знаний, приобретение речевых навыков и умений, закрепление языковых норм и использование нормативных и уместных языковых средств в различных коммуникативных ситуациях. Всё это в целом способствует совершенствованию грамматического строя речи учащихся.

Проблема формирования грамматического строя речи школьников учеными рассматривается с разных сторон. Наиболее емко исследования в области грамматики были отражены в трудах А.Н. Гвоздева, М.Р. Львова, Н.А. Ипполитовой, В.В. Бабайцевой, А.А. Зализняка, С.Н. Цейтлин и др.

Как известно, собственно грамматические ошибки, часто допускаемые школьниками, относятся «обычно к числу речевых, поскольку они связаны с нарушением закономерностей и правил грамматики» [3: с. 41].

В научно-методических исследованиях по грамматике особое место занимает причастие, и изучение данной части речи в школе является довольно сложным для понимания обучающимися. Поначалу они путают причастие с прилагательным или глаголом, впоследствии начинают путать с деепричастием или наоборот. Это явление вполне объяснимо: причастие не похоже ни на одну из частей речи, изучаемых детьми ранее. Обучающимся трудно понять: каким образом слово, образованное от глагола, может обладать признаками прилагательного, к тому же обозначать признак предмета по его действию. Наибольшую проблему при использовании этой сложной для понимания

школьниками части речи составляет правильное образование причастия и правильное же его согласование.

Грамматико-стилистические ошибки, по мнению С.Н. Цейтлин, не зависят от формы речи: они встречаются как в устной, так и в письменной.

Ошибки при использовании причастий бывают двух видов: в образовании форм причастий и в употреблении причастий [4: с. 56].

Рассмотрим некоторые ошибки в образовании причастий и попытаемся выявить причину возникновение таковых.

Весьма часто встречающееся неверное конструирование формообразующей основы – ошибки первого типа. Как показывает практика, такие ошибки допускают обучающиеся всех классов. Например, неверное образование формы действительного причастия настоящего времени от глагола *плакать* (*плакающий* вместо *плачущий*) связано с неверным образованием глагольной основы. Ошибки второго типа – это неправильный выбор формообразующей морфемы, и их можно разделить на группы:

Первая группа: а) ошибка в построении действительных причастий прошедшего времени с суффиксами -вш и -ш: ***вымеревший*** *динозавр* вместо ***вымерший;*** ***отцвевший*** *тюльпан* вместо ***отцветший;*** б) использование суффикса -т- вместо суффикса -нн-: ***загнатый*** *конь* вместо ***загнанный*** или наоборот: ***собратый*** *портфель* вместо ***собранный***; в) неверное употребление возвратных причастий - отбрасывание постфикса -ся: ***улыбающая*** *мама* вместо *улыбающаяся,* ***отчаявший*** *пациент* вместо ***отчаявшийся*** или же наоборот: ***ведущихся*** *за руку детей* вместо ***ведущих.***

Вторая группа: образование и употребление страдательных причастий там, где они не могут быть использованы, а именно: а) образование страдательных причастий настоящего времени от бесприставочных глаголов (*строимый дом);* б) образование страдательных причастий прошедшего времени от некоторых переходных глаголов совершенного вида (чаще подобное образование законно, но далеко не всегда): ***угнатый*** *автомобиль;* ***толкнутый*** *пассажир.*

Третья группа: употребление действительных и страдательных причастий, не соответствующих норме: ***покошенный*** *забор* вместо ***покосившийся;*** ***запоминаемая*** *встреча* вместо ***запоминающаяся.***

Четвертая группа: употребление страдательных причастий в значении действительных: ***лопнутый*** *шарик,* ***растаянный*** *в воде сахар.*

В построении предложения с причастным оборотом наиболее распространенными являются три вида ошибок, а именно:

1. Нарушение согласования причастия и определяемого слова: *Вдалеке показалась рота солдат,* ***возвращающимся*** *(возвращающихся) с передовой.*

*Среди новых домов, **построенные** (построенных) в нашем городе, не нашлось ни одного многоэтажного.*

2. Неверное расположение причастного оборота и определяемого слова: *На противоположной стороне шоссе размещалась заправочная станция с двумя выкрашенными **бензоколонками** красной краской (с двумя выкрашенными красной краской **бензоколонками**).*

3. Употребление союзов с причастным оборотом: *Кофе, **который сделанный** барменом, давно остыл (Кофе, **сделанный** барменом, давно остыл).*

Затруднения в данном случае часто возникают у школьников, во-первых, из-за необходимости «соотнесения явлений морфологического и синтаксического уровней, а, во-вторых, из-за необходимости осуществления отвлечения от конкретного лексического значения и оперирования абстрактными грамматическими значениями» [2: с. 282].

Работа над грамматико-стилистическими ошибками старшеклассников при изучении причастий заключается в разработке и применении обучающей методики с использованием грамматических упражнений.

Упражнения на преодоление грамматико-стилистических ошибок подразделяются на три группы: репродуктивные, аналитические и конструктивные.

Репродуктивные упражнения – это упражнения по уже заготовленным образцам: составление схем, списывание, спряжение и т.д.

Аналитические упражнения – это различные виды грамматического разбора. Грамматический разбор – это очень важный методический прием, который способствует усвоению теории грамматики.

Конструктивные упражнения представляют собой составление предложений по образцу.

Приведем примеры упражнений на устранение грамматико-стилистических ошибок:

Упражнение 1. Назовите возникшие при употреблении причастных оборотов ошибки. Отредактируйте предложения.

1. *Приведенные **факты** в статье свидетельствуют о значительном продвижении науки программирования. 2. Шахтеры знали, что в наличии имеется свыше ста тонн угля, **могущего быть отправленным** на продажу в ближайшее время.*

В первом примере необходимо найти определяемое слово и поставить его либо перед причастным оборотом, либо после него: *Приведенные в статье **факты** свидетельствуют о значительном продвижении науки программирования.* Во втором – заменить неверно употребленный причастный оборот на придаточное определительное: *Шахтеры знали, что в наличии*

*имеется свыше ста тонн угля**, который может быть отправлен** на продажу в ближайшее время.*

Упражнение 2. Исправьте ошибки в употреблении причастного оборота в предложении и отредактируйте это предложение.

*Девушка слушала музыку, которая **доносившаяся** из окна, радовала слух.*

Для исправления данной грамматико-стилистической ошибки необходимо заменить неуместно употребленное причастие на глагол-сказуемое: *Девушка слушала музыку, которая **доносилась** из окна и радовала слух.*

Таким образом, при работе над грамматико-стилистическими ошибками необходимо использовать разного рода грамматические задания, которые обеспечат формирование языковых умений и навыков, будут способствовать грамотному и уместному употреблению причастия в устной и письменной речи, выстраиванию грамматически верных предложений, развитию творческого мышления школьников в процессе изучения причастия.

Литература

1. Голуб И.Б. Упражнения по стилистике русского языка: Учебное пособие. – 3-е изд., испр. – М.: Рольф, 2001. – 240 с.

2. Криворотова Э.В. Формирование лингвистического мышления учащихся как условие их интеллектуального развития: диссертация … доктора педагогических наук: 13.00.02 / Криворотова Эльвира Владимировна; [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. – Москва, 2007. – 428 с.

3. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.». – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.

4. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение. – М., 1982. – 127 с.

В.В. Журавлева,
аспирант Московского городского педагогического университета
E-mail: veryaka@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ АРГУМЕНТАТИВНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье анализируются понятия аргументативной речи и аргументативных умений младших школьников и роль развития

аргументативной речи на данном возрастном этапе. Рассматриваются современные эффективные подходы, методы и средства формирования аргументативной речи учащихся в период младшего школьного возраста.

Ключевые слова: младшие школьники; аргументативная речь; аргументативные умения; аспекты формирования аргументативной речи.

Современная система начального образования выстраивается в соответствии с требованиями действующих ФГОС НОО. В их содержании выделяется ряд УУД, сформированность которых должна быть достигнута у учащихся к концу четвертого года обучения в начальной школе. Аргументативная речь и аргументативные умения младших школьников соотносятся с коммуникативными УУД [1: с. 153], которые обеспечивают социальную компетентность учащихся.

Анализ имеющихся на сегодняшний день исследований позволяет отметить, что в основе формирования аргументативной речи ребенка лежит становление и развитие у него аргументативных умений, представляющих собой освоенные им способы приведения доказательств, доводов, фактов, объяснений, примеров, для обоснования какой-либо мысли или собственной позиции перед другими.

По мнению В.Д. Дудо, В.Л. Синебрюховой аргументативная речь выступает в качестве наиболее важной составляющей для формирования эффективной коммуникации, кроме того, использование навыков аргументации даёт возможность грамотно построить собственное высказывание. Проводя анализ понятия аргументации, большая часть исследователей придерживаются мнения, что данный процесс можно рассматривать как способность индивида устанавливать коммуникационные отношения, которые образуются в результате активной социальной позиции, взаимодействия с другими людьми, окружающим миром и потоками информации. Аргументация способствует тому, чтобы человек мог выполнять различные виды социальных ролей находясь в коллективе или малой группе [1: с. 153].

Проблема формирования аргументативной речи младших школьников рассматривалась в работах Л.И. Буровой, И.А. Гришановой, А.Р. Филипповой, Г. А. Цукерман и других исследователей.

Овладение аргументативными умениями и формирование аргументативной речи становятся особенно актуальными в начальной школе, когда учащиеся активно усваивают и учатся эффективно устанавливать причинно-следственные связи. По мнению В.В. Журавлевой, процесс формирования и развития аргументативной речи младших школьников должен происходить последовательно, от осознания важности аргументирования к

самостоятельному построению аргументативного текста и участию в дискуссионных обсуждениях [2: с. 238].

Исследователи проблем использования образовательных технологий (Ч.Ф. Радаева, Л.Д. Козырёва, В.Д. Дудо, В.Л. Синебрюхова), отмечают, что одним из эффективных средств развития аргументативной речи младших школьников сегодня становится использование кейс-ситуаций, которые ставят субъекта в определенные условия, требующие от него необходимости делать выбор и принимать решения. Иными словами, создается некая проблемная ситуация, решение которой учащийся должен найти самостоятельно или в сопровождении педагога.

В рамках формирования аргументативной речи младших школьников при помощи кейс-ситуаций выделяются специальные условия их использования, а также соблюдается ряд принципов коммуникативной направленности обучения: обучение через общение и активное коммуникативное взаимодействие; выполнение детьми коммуникативных задач: отвечать, описывать, характеризовать, объяснять; ролевая организация учебного процесса; обеспечение смены и новизны коммуникативных ситуаций (смена проблемы обсуждения, речевого партнёра, условий коммуникации); организация обучения от простого к сложному; обеспечение условий для формирования умения обосновывать собственную позицию [1: с. 154].

Таким образом, формирование аргументативной речи младших школьников посредством кейс-технологий подразумевает создание проблемной ситуации для учащихся, в процессе поиска решения которой младшие школьники включаются в активные рассуждения, спорят, доказывают свою точку зрения, опровергают чужую и т.п.

Ряд других современных исследователей и педагогов (А.В. Богданова, А.В. Гусарова, В.В. Журавлева) считают, что процесс формирования аргументативной речи младших школьников необходимо организовывать в форме дискуссий, в которых учащиеся смогут приобретать и совершенствовать свои коммуникативные навыки, аргументировать свои мысли, совершаемые действия, приводить доказательства и доводы. По мнению В.В. Журавлевой, процесс формирования и развития аргументативной речи младших школьников должен происходить в соответствии с этапами. Младший школьник с самого начала осознаёт важность аргументации и самостоятельного построения аргументированного текста, что даст ему возможность более активно участвовать в дискуссии [2: с. 238]. Можно отметить, что, прежде чем вводить дискуссию в урочную деятельность младших школьников, целесообразно предварительно познакомить учащихся с сущностью понятия «дискуссия» и

правилами ведения эффективного диалога, конструктивного спора, позволяющего достигнуть истины в рассуждениях.

Процесс формирования аргументативной речи младших школьников посредством ведения активных дискуссий во время проведения школьных занятий предполагает использование специального дидактического материала, задачей которого является стимулирование обучающихся к анализу, сопоставлению собственной позиции с точками зрения окружающих, формировании аргументированных выводов, осуществление и представление существенных аргументов, в основе которых лежат как знания, так и собственный опыт.

В работах Л.А. Поярковой и Ж.В. Черкашиной обращается внимание на тот факт, что наиболее важной задачей в педагогике является именно процесс формирования аргументативной речи, фактически выполняется системное требование по необходимости формирования самостоятельных доказательств собственных мыслей у младших школьников, что позволяет им утверждать, закреплять различные предположения, в результате чего и происходит непосредственное закрепление мотивации и потребности в аргументировании собственной позиции [3: с. 179].

На основе работ А.Р. Филипповой можно выделить следующие компоненты в структуре формирования аргументативной речи младших школьников: формирование когнитивного компонента (развитие у учащихся исследовательской активности при помощи метода моделирования аргументации, заданий по дополнению объяснения недостающими аргументами); формирование эмоционально-ценностного компонента (развитие понимания значимости умения обосновывать собственную позицию в процессе коммуникации с помощью бесед, моделирования речевых и проблемных ситуаций, дидактических и словесных игр); формирование практически-действенного компонента (задания проблемного типа (кейс-ситуации, проблемные ситуации) на принятие позиции аргументатора, который способен строить аргументативные высказывания и эффективно их использовать в своей речи [4: с. 65].

Таким образом, проблема формирования аргументативной речи младших школьников является особенно актуальной в данный возрастной период и требует соблюдения ряда педагогических условий и принципов коммуникативной направленности обучения. Эффективными средствами развития аргументативной речи младших школьников на сегодняшний день становятся методы и технологии, в которых учащиеся могут приобретать и совершенствовать свои коммуникативные навыки, аргументировать свои мысли, совершаемые действия, приводить доказательства и доводы (например,

использование кейс-ситуаций, создание проблемных ситуаций и заданий, организация дискуссий и пр.). Процесс формирования аргументативной речи должен происходить последовательно. В нем постепенно возникает и закрепляется мотивация к аргументированию, а затем формируется потребность доказывать и обосновывать свою позицию.

Литература

1. Дудо, В.Д. Опыт формирования у младших школьников аргументативных умений посредством использования кейс-ситуаций на уроках по окружающему миру / В.Д. Дудо, В.Л. Синебрюхова // Сборник научных трудов молодых учёных Сургутского государственного педагогического университета. – 2020. – С. 153–155.

2. Журавлева, В.В. Дискуссионная речь в системе формирования аргументативных умений младших школьников / В.В. Журавлева // Начальное филологическое образование и подготовка учителя. – 2022. – С. 237–242.

3. Пояркова, Л.А. Обучение младших школьников доказательству / Л.А. Пояркова, Ж.В. Черкашина // Роль науки и образования в модернизации и реформирования современного общества. – 2020. – С. 179–181.

4. Филиппова, А.Р. Формирование аргументированных умений у детей старшего дошкольного возраста при ознакомлении с природой / А.Р. Филиппова, Л.Л. Лашкова. – М.: Владос, 2017. – 147 с.

Г.С. Зуб,
студент Московского городского педагогического университета,
E-mail: zubg@bk.ru

ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ИМЕНАМИ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫМИ

Статья посвящена проблеме обогащения словаря младших школьников именами прилагательными на уроках русского языка. Рассмотрены приёмы работы по обогащению словаря, даны методические рекомендации и примеры конкретных упражнений для работы на уроке в начальной школе.

Ключевые слова: актуализация словаря, обогащение словаря, имена прилагательные, приёмы, младшие школьники, урок литературного чтения.

В настоящее время в сфере образования преобладает концепция становления интеллектуально развитых, умеющих вступать в коммуникацию друг с другом, развивающих в себе творческий потенциал личностей. Безусловно, становление человека как личности начинается с самого рождения. Уже тогда дети начинают овладевать особенностями русского языка в формате бытовой речи, разговорного стиля общения. В начальной же школе начинается формирование знаний более глубоких, научных. Главным фактором развития ребенка становится речь. Тут и возникает проблема, связанная с недостаточным развитием коммуникативных навыков при общем положительном освоении языка. В то время как по ФГОС нового поколения развитие коммуникативных навыков имеет важное значение [1].

Одними из самых сложных заданий в начальной школе выступают написание сочинений, устный рассказ. На наш взгляд, это связано с тем, что ученики привыкают мыслить узко, так называемыми «клипами». Современное поколение привыкает к визуальной, достаточно сжатой и нераспространённой текстовой информации, дополненной визуальными образами. Более того, чтобы увеличить темп урока, учителя также начинают прибегать к клиповым образам, тем самым усугубляя ситуацию. Следствием этого становится возникновение сложностей в грамотном, красивом выражении своих мыслей, чувств, в построении высказывания. Перед учителями стоит ответственная задача: адаптировать традиционные действенные методы под современные реалии, научить школьников мыслить обширно, уметь давать развёрнутое описание событиям, своим; при этом делать это грамотно. Работа над именами прилагательными во взаимосвязи с другими частями речи будет положительно сказывать на развитии речи обучающихся в целом.

По мнению Л.Г. Антоновой, речь – это такой «вид деятельности человека, реализация мышления на основе использования средств языка. Она выполняет функции общения и сообщения, эмоционального самовыражения и воздействия на других. Речь развивается в непосредственной связи с накоплением словарного запаса, овладением структурными типами словосочетаний и предложений» [3: с. 185]. Таким образом, можно понять, что речь является основной единицей коммуникации (внешней и внутренней). Благодаря богатому словарному запасу человек легко сможет вступать в общение с людьми, понимать их, грамотно выражать собственные мысли и чувства.

Исходя из характеристики речи можно выделить определение словарного запаса. Так, Г.С. Абрамова пишет о том, что словарный запас – это общий объем слов, которые знает и понимает человек, использует в письменной и устной речи [2: с. 154]. Из данного определения следует, что словарь можно разделить на две группы: пассивный и активный. Пассивный словарь понимается как

возможность понимания слов, но не их употребление в речи. Активный же словарь предполагает использование в устной и письменной речи слов, которые знает и понимает человек.

Уровень развития словарного запаса имеет количественные и качественные характеристики (показатели). Говоря о количественном показателе, приведём в пример исследования речи обучающихся начальных классов, опубликованные в свободном доступе: «имя прилагательное занимает в числе словоупотреблений от 2,7 до 5,9%. Имена прилагательные, употребляемые в речи детей, в большинстве своём качественные, реже относительные» [5]. Также, опираясь на личные наблюдения за учениками 3-го класса, мы можем говорить о недостаточной наполненности словаря младшего школьника именами прилагательными. Именно эта часть речи отвечает за красочность высказываний, выражение чувств и создание дополнительной эмоциональной окраски для более полной передачи смысла высказывания и достижения цели коммуникации. Вот почему учителю важно знакомить школьников с большим количеством имён прилагательных, не забывая при этом об их взаимосвязи с другими частями речи.

Кроме количественного аспекта, важен показатель качественный: словарь человека можно говорить о постоянном развитии словаря в качественном отношении. Данный процесс происходит благодаря непрерывному усвоению новых значений уже известных слов. Другой, не менее значимый способ обогащения словаря с точки зрения качества – это овладение переносным значением слов (*золотые руки, горящие глаза, светлая голова* и пр.). Мы имеем дело с точностью употребления и пониманием слов. На практике можно предлагать упражнения на развитие умения подбирать синонимы и антонимы. Но стоит учитывать важный, на наш взгляд, момент: работа над именами прилагательными будет эффективной в тесной взаимосвязи с работой над другими частями речи, в контексте, а не только благодаря изучению новых слов.

Как же осуществить работу по обогащению словаря обучающихся в современных условиях обучения? Отметить, что данную работу на этапе начального образования принято осуществлять двумя способами: через изучение новых слов, ранее не используемых школьниками, и благодаря раскрытию многообразия лексических значений одного слова. По словам Е.Р. Боровской: «Для речевой деятельности нужна мотивация, стимуляция деятельности, интерес к материалу, который обсуждается, важна заинтересованность и в результате как устной, так и письменной речи» [4]. С данным утверждением сложно не согласиться, поэтому важно отметить, что задания по обогащению словаря должны быть интересны для учеников. Хотим отметить, что на уроках русского языка используются разнообразные приёмы работы по обогащению словаря

учеников и его активизации. Нами были рассмотрены эффективные приёмы работы для осуществления этой работы.

Для запоминания конкретных слов и их последующего употребления можно рассматривать работу со словарными словами. К концу 4 класса словарных имён прилагательных накапливается достаточное количество, для их лучшего запоминания необходимо использовать разные виды работы, в их числе: отгадывание загадок; рассматривание иллюстрации, соответствующей изучаемому слову; работа над зрительным образом слова и др.

При работе с синонимами школьники приходят к выводу о том, что в русском языке есть множество слов, которые могут обозначать одно понятие, но отражать тонкости его значения, эмоционально-экспрессивную окраску, согласование с другими словами.

Несомненно, обучающимся будет интересна работа по этимологическому анализу слов. Например, слово «лукавый» произошло от «лука» – изгиб, кривизна. То есть, «лукавый» означает «криводушный».

Важным приёмом по работе с именами прилагательными является вписывание нужных слов в предложения или текст. Таким образом у младших школьников развивается умение верно употреблять слова в контексте, основываясь на понимании значения.

Так как речь идёт о младших школьниках, то выполнение игровых заданий будет способствовать не только обогащению словаря, но и созданию положительного эмоционального фона на уроках и поддержанию мотивации к обучению в целом.

В качестве отдельного задания стоит отметить написание сочинений по картине. Такое упражнение наиболее эффективно для развития речи обучающегося, обогащения и активизации словаря младшего школьника. Может сочинение по картине использоваться и как диагностический инструментарий. С точки зрения психологии, данный вид деятельности благотворно сказывается на развитии памяти и реализации творческого потенциала [2: с. 438]. При проведении сочинений можно использовать наглядный и раздаточный материал со словами, передающими чувства, настроение.

Работая над обогащением словаря младшего школьника, стоит помнить о работе в группе. Благодаря взаимодействию и развитию коммуникативных навыков усвоение учебного материала будет происходить более естественным путём через практическую деятельность и общение.

Разобрав наиболее важные, на наш взгляд, приёмы обогащения словаря, стоит отметить целесообразность следующих заданий.

Игра «Кто больше».

Задание. Рассмотрите иллюстрации. Подберите в вашей команде к иллюстрации как можно больше имён прилагательных. (Используются иллюстрации времён года).

Игра «Цветные слова»

Ход игры. Учитель «по цепочке» бросает мячик школьникам, при этом называет какие-либо предметы. Ученики, поймав мяч, должны сказать имя прилагательное нужного цвета.

Учитель: огонь, шарф, мак.

Ученик: красный.

Учитель: цыпленок, солнце.

Ученик: желтый.

Учитель: огурец, трава, лес.

Ученик: зеленый.

Учитель: небо, незабудки.

Ученик: голубой.

Таким образом, работа по совершенствованию словарного запаса младших школьников является необходимым элементом в формировании личности человека, его умении вступать в коммуникацию с другими людьми и грамотно выражать свои мысли и чувства. Особый аспект этой работы – обогащение словаря младшего школьника именами прилагательными. Занимательной и интересной для обучающихся эту работу делает использование упражнений, направленных на формирование умения выражать свои мысли в устной форме, на развитие коммуникативных навыков и творческого потенциала.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 №286.

2. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 672 с.

3. Антонова, Л.Г. Развитие речи. Уроки риторики. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 2013. – 224 с.

4. Боровская, Е.Р. Цифровые ресурсы в коммуникативном развитии учащегося // Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов. Сост. и отв. ред. Т.И. Зиновьева. 2021. – С. 182–187. [Электронный ресурс] URL.: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44905037 (дата обращения 4.02.2023).

5. Клокова, О.С. Развитие речевых способностей учащихся при изучении имени прилагательного по учебникам русского языка (автор – Т.Г. Рамзаева) для начальной школы. [Электронный ресурс] URL.:

https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-rechevyh-sposobnostey-uchaschihsya-pri-izuchenii-imeni-prilagatelnogo-po-uchebnikam-russkogo-yazyka-avtor-ramzaeva-t-g-dlya/viewer

И.В. Ивлева,
директор центра молодежных инициатив,
аспирант Рязанского государственного университета
имени С.А. Есенина
E-mail: i.ivleva15@mail.ru

ТЕКСТ ОБ ИСКУССТВЕ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В работе рассматривается дидактический потенциал текста об искусстве, анализируются возможности его использования для развития речи обучающихся на уроках русского языка в начальной школе.

Ключевые слова: текст об искусстве, дидактический материал, урок русского языка в начальной школе, речевое развитие ребёнка.

Научить ребенка работать с текстом – одна из важных задач начального образования, поскольку на этом этапе речевого развития ребёнка закладываются основы для дальнейшего успешного обучения и формирования нового человека в обществе. Сформированные в начальной школе коммуникативно-речевые умения будут способствовать дальнейшему развитию языковой, коммуникативной и культуроведческой компетенций школьников.

В начальной школе элементарное изучение понятия «текст» и его категорий носит целенаправленный характер и способствует развитию связной речи. В современном образовании тексты являются основой дидактического материала, на котором ученикам преподносятся соответствующие знания и формируются основные коммуникативные умения. Использование учебников в обучении русскому языку является необходимым условием для развития творческих способностей учащихся, расширения их словарного запаса и повышения качества речи. Учебники являются основой для создания развитой речевой среды. А текст является основным компонентом структуры учебника, через который реализуются все цели обучения. Важнейшей из них является формирование коммуникативной компетенции учащихся. Использование текстов на уроках русского языка создает условия для формирования языковой личности и духовно-нравственного воспитания учащихся.

Тексты на уроках русского языка являются средством изучения системы языка, его основных единиц и погружения в родную культуру. Это значит, что текстовый материал берётся из произведений русской литературой, написанной на русском языке, и не является переводом с иностранного языка. Тексты должны быть понятны младшим школьникам и не требовать большого количества дополнительных объяснений. Важной частью обучения русскому языку является работа с такими текстами, которые носят прежде всего воспитательный и познавательный характер. Они влияют на морально-этические качества младшего школьника, расширяют его знания об окружающем мире и человеческих взаимоотношениях. При работе с текстами важно направить внимание ученика не только на орфографию и пунктуацию, но и на содержание текста как единицы общения и познания.

Художественные тексты особенно важны с точки зрения их коммуникативной и эстетической ценности, так как они демонстрируют неисчерпаемые возможности языка. Художественные тексты превращают жизненный материал в своеобразный «микрокосм», увиденный глазами конкретного автора. Таким образом, в художественных текстах часто подчеркивается подтекстовый и интерпретационный функциональный аспект, «вторая реальность» за изображаемой картиной жизни.

Художественный текст является одним из средств создания на уроках русского языка речевой среды и развития коммуникативных способностей учащихся, он «обеспечивает воспроизводство в обществе духовного и проявляет истинную сущность истории и культуры» [4: с. 280]. Слово в тексте, благодаря особым условиям функционирования, семантически преобразуется, включает в себя дополнительный смысл, то есть текст даёт большие возможности для выявления скрытых смыслов, заложенных в произведении, создающих его идейно-эстетическую основу. Работа с текстами художественных произведений развивает речь детей: обогащает, уточняет и активизирует словарь учащихся на основе формирования у них конкретных представлений и понятий, развивает умение выражать мысли в устной и письменной форме. Это развитие осуществляется благодаря тому, что художественные произведения написаны литературным языком, точным, образным, эмоциональным, согретым лиризмом, наиболее соответствующим особенностям детского восприятия.

Большую роль в создании речевой среды на уроке играет отбор дидактического материала [2]. Тексты должны быть интересными с точки зрения орфографии, отличаться стилем, типом речи, лексикой, содержать различные синтаксические конструкции. Это фрагменты из произведений А.С. Пушкина, И.С. Тургенева, И.А. Бунина, К.Г. Паустовского, М.М. Пришвина и других авторов. Чтобы использование текста на уроке было максимально эффективным,

он должен быть интересным, соответствующим возрастным особенностям школьника, способствующим духовному развитию ученика, актуальным для решения учебной задачи и ценным в лингвистическом плане.

Тексты об искусстве – это тексты о разновидностях художественного творчества (музыке, театре, балете, живописи и т.д.), художественные и нехудожественные, причём в свете задач речевого развития именно первые для нас представляют больший интерес. Они могут отражать творческое отношение к объектам и явлениям действительности, активизируют коммуникативную потребность, то есть создают активную речевую среду.

В работе над текстом об искусстве у младших школьников развивается эмоциональная сфера, расширяется кругозор. Такие тексты являются хорошим источником речевой деятельности школьника.

Проанализировав учебники по русскому языку в начальной школе (авторы Л.Ф. Климанова, С.Г. Макеева, Т.В. Бабушкина; В.П. Канакина, В.Г. Горецкий; Л.Я. Желтовская, О.Б. Калинина; Т.Г. Рамзаева), мы сделали вывод о том, что значительное внимание на уроках русского языка уделяется текстам о языке, культуре, национальных традициях, проблемах экологии, в меньшей степени уделяется внимание текстам об искусстве. Однако возможности формирования коммуникативной компетенции в процессе работы с текстами, прежде всего, зависят о того, какой потенциал для организации речевой работы представлен в учебниках по русскому языку.

Тексты об искусстве на уроках русского языка в начальной школе позволяют совместить изучение языка с постижением традиционных ценностей родного народа и его культуры. Работа над интерпретацией текстов об искусстве является одним из способов речевого развития ребенка, формирования филологически развитого школьника. Посредством анализа текстов об искусстве происходит общение ученика с произведением, воздействие на ценностные ориентации школьников, развитие нравственных, эстетических качеств личности, развитие воображения, эмоциональной чуткости, эстетического чувства, умения осознать и развить свои впечатления. Одним из примеров такого текста является фрагмент о музыкальном творчестве из рассказа К.Г. Паустовского «Корзина с еловыми шишками».

Григ писал музыку для Дагни Педерсен больше месяца. ...Невозможно, конечно, передать музыку словами, как бы ни был богат наш язык.

Григ писал о глубочайшей прелести девичества и счастья. Он писал и видел, как навстречу ему бежит, задыхаясь от радости, девушка с зелеными сияющими глазами. Она обнимает его за шею и прижимается горячей щекой к его седой небритой щеке. «Спасибо!» – говорит она, сама еще не зная, за что она благодарит его.

«Ты как солнце, – говорит ей Григ. – Как нежный ветер и раннее утро. У тебя на сердце расцвел белый цветок и наполнил все твое существо благоуханием весны. Я видел жизнь. Что бы тебе ни говорили о ней, верь всегда, что она удивительна и прекрасна…»

После прочтения текста необходимо провести работу над его содержанием и языком. Задания по развитию речи для учащихся могут строиться на основе вопросов: *Что вдохновило композитора на создание музыки? В какое время года Григ сочинял музыку для Данги? О чем думал Григ, когда сочинял музыку для девочки? Какое впечатление производила музыка на слушателей? Почему? Какие слова использовал автор для изображения творчества Грига?*

Учащимся предлагается дать толкование подчёркнутых выражений, а в качестве итога работы дать письменно ответ на вопрос: *Почему музыку нельзя передать словами?* (можно предварить работу прослушиванием музыкальной композиции и обменом впечатлениями от него).

Для уроков русского языка рекомендуется выбирать тексты, ориентированные на детей младшего школьного возраста. Они легче воспринимаются учениками, так как не содержат сложной специальной информации. Желательно использовать тексты, в которых не упрощается синтаксис, лексическое значение прилагательных, причастий и наречий, то есть слов, необходимых для понимания нюансов описания. При работе с такими текстами важно всегда обращать внимание на красоту и полноту языка. Так воспитывается не просто мышление, а художественное мышление, не просто речь, а художественная речь. Речевая среда, создаваемая при обучении русскому языку в процессе работы с текстами по искусству, может реализовать свой развивающий потенциал, если текст обладает определенными качествами. Иными словами, он должен быть способен оказывать эстетическое воздействие на читателя, вызывать эмоциональный отклик, создавать положительное настроение. Выбор слов, порядок слов, интонация, движение мыслей, выражение чувств автора, то, как обычные слова вдруг приобретают новое значение и начинают резонировать – все это становится важным и решающим в тексте, отвечающем этим требованиям. [1: с. 58]. Перечитывая и анализируя тексты, учащиеся становятся ближе к намерениям автора, и их чувство непосредственного чтения постепенно углубляется. Работа с художественными текстами – это событие, которое пробуждает интерес к языку и развивает чувство языка. Для некоторых учеников работа с текстами также заставляет их по-другому воспринимать себя, свое окружение, природу, язык, книги и культуру.

Литература

1. Богданова Е.С. Критерии отбора художественных текстов для формирования умений текстовой деятельности старших школьников на уроках русского языка // Человеческий капитал. – 2016. – № 3 (87). – С. 58–59.

2. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. – М.: Педагогика, 1975.

3. Симакова Е.С. Художественный текст как текст культуры (методическое осмысление) // Человек в информационном пространстве. сборник научных трудов. Под общей редакцией Н.В. Аниськиной. – 2014. – С. 279–283.

О.Е. Курлыгина,
кандидат педагогических наук, доцент;
доцент Московского городского педагогического университета
E-mail: kurlyginaoe@mgpu.ru

РАБОТА С ТЕКСТОМ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГРАММАТИКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается один из аспектов работы с текстом как носителем информации. В рамках требований обновлённого ФГОС умение школьника работать с текстом становится метапредметным умением, а значит, планируемым результатом обучения. В статье приведены примеры упражнений, которые можно использовать на уроке русского языка в 3 классе при изучении имени существительного.

Ключевые слова: младший школьник, текст, метапредметные умения, имя существительное.

На уроках русского языка в начальной школе решается одна из основных задач начального лингвистического образования: изучение содержания всех разделов лингвистики направлено на становление у младших школьников комплекса коммуникативных навыков. Особую значимость речевая направленность изучения русского (родного) языка приобрела на современном этапе развития образования в связи с принятием обновлённого ФГОС НОО, где директивно закреплено требование об умении младшего школьника «строить речевое высказывание в соответствии с поставленной задачей; создавать устные и письменные тексты (описание, рассуждение, повествование)» [1].

Практика речевой работы в начальной школе имеет давние традиции, располагает большим количеством методических рекомендаций, подкреплённых целым рядом психолого-педагогических и лингвометодических исследований, поэтому достаточно многоранна.

Основной единицей, позволяющей реализовать задачу реализации коммуникативной направленности курса русского языка, является *текст*. Школьники учатся пересказывать образцовые тексты (писать изложения), создавать собственные высказывания в соответствии с коммуникативной задачей (сочинения), корректировать предъявленные тексты в соответствии с известными требованиями и т.п. Кроме того, при изучении каждого раздела курса учитель обращает внимание учащихся на «работу» изучаемой единицы в тексте: правильно написанные слова, их порядок в предложениях, последовательность самих предложений и их синтаксическая и пунктуационная оформленность, – всё это в целом обеспечивает адекватное понимание текста.

Однако сейчас в процессе стремительной информатизации общества в системе речевой подготовки младшего школьника появляются новые задачи, связанные с необходимостью формирования у него комплекса умений, обеспечивающих оптимальную работу с информацией, в том числе и предъявленной через текст. В этой связи актуальным методическим решением следует считать рассмотрение текста не только как коммуникативной единицы, но и как единицы информационной. Тогда важными для школьников становятся следующие умения:

– понимать информацию, явно или неявно отражённую в тексте;

– определять основную мысль зрительно и на слух воспринимаемого текста;

– передавать содержание воспринятого текста с помощью вопросов и позже без них;

– формулировать вопросы к тексту;

– интерпретировать тексты, представленные в различных форматах (схемы, рисунки, таблицы, модели) и наоборот, трансформировать словесно предъявленную информацию в иные форматы.

Перечисленные умения приобретают характер метапредметных, поскольку обеспечивают ученику возможность умело работать с текстами разного типа, стиля и целевой направленности как в готовом виде, так и при создании собственных устных и письменных высказываний.

В данной статье рассмотрим возможности работы с текстом при изучении грамматических тем на уроках русского языка.

Изучение грамматики в начальной школе подразумевает овладение грамматическим строем русского языка, усвоение грамматических понятий и категорий, имеющих значение, форму выражения и функции. Изучая части речи и их грамматические формы, учащиеся осваивают литературные нормы их употребления, что положительно влияет на сокращение в речи школьников аграмматизмов, способствует повышению уровня речевой культуры.

Дидактика определяет учебник как основное средство обучения, а упражнения в нём – как основной способ формирования умений. Однако анализ учебников русского языка показывает, что заданий, в полном объёме использующих возможности текста как дидактического материала к ним, недостаточно. Так, например, в учебнике русского языка для 3 класса (авт. ВП. Канакина, В.Г. Горецкий, УМК «Школа России») при изучении имени существительного представлено 19 упражнений, включающих текст в качестве дидактического материала. Однако сопутствующих заданий речевого характера обнаружено лишь в 6 заданиях, а в 13 упражнениях потенциал использованного текста остался без внимания авторов и учителя. Анализ одного фрагмента учебника позволяет установить общую тенденцию в учебных материалах.

Не выявлено в проанализированном учебнике также ни одного задания, направленного на интерпретацию текста правила, определения, памятки и представления его в виде схемы, таблицы и т.п. Очевидно, что в такой ситуации учителю необходимо иметь арсенал дополнительных заданий для того, чтобы работа с текстом не была ограничена выполнением упражнений из «речевых» тем. Приведём несколько примеров подобных заданий. Их можно использовать в качестве дополнительных при изучении имени существительного в 3 классе.

Задание 1. Прочитай текст об имени существительном и найди в нём три ошибки. Зачеркни неверные сведения, надпиши правильные.

Имена существительные отвечают на вопросы кто? что? Они обозначают действие предмета. Могут быть одушевлёнными и неодушевлёнными, собственными и нарицательными. Они могут изменяться по родам, числам и падежам. В предложении бывают только главным членом [3: с. 23].

Задание 2. Прямой линией подчеркни ту информацию, которая указывает на собственное имя существительное.

Это имя существительное называет морского хищника и служит заголовком рассказа Л.Н. Толстого.

Закончи предложение: Рассказ Л.Н. Толстого называется «_____» [4: с. 56].

Задание 3. Прочитай текст и суждения о нём. Верные суждения отметь √.

Соболь живёт в дуплах. Зимой не спит, а бегает и ищет пищу. В сильные морозы и метели зверёк вялый. Он ест мышей и орехи, любит рябину и землянику.

- В тексте говорится только о том, чем питается соболь.
- В тексте есть информация о размерах зверька.
- В тексте 11 имён существительных.
- В тексте есть одно имя собственное.
- В тексте три одушевлённых имени существительных.
- В тексте нет имён существительных множественного числа.
- В тексте объясняется, почему в морозы и метели соболь вялый.
- Для текста подойдёт заголовок «Активный зверёк».
- Для завершения текста можно использовать предложение «Вот почему у соболя красивая шубка» [2: с. 58].

Рамки статьи ограничивают возможности рассмотрения заданий разных типов; их разработка и систематизация могут стать вектором методических размышлений и решений.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (в ред. Приказа Минпросвещения РФ от18.07.2022.N569) https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=430149#h368 (дата обращения 15.02.2023).

2. Волкова Е.В. Русский язык. Задания для формирования предметных и метапредметных умений (учебное пособие) / Е.В. Волкова, О.Е. Курлыгина, Э.С. Мифтяхетдинова. – М.: Интеллект-Центр, 2017. – 80с.

3. Курлыгина, О.Е. Русский язык. Внутренняя оценка качества образования. 3 класс: учебное пособие. В 2 частях. Часть1. / О.Е. Курлыгина, О.О. Харченко. – М.: ВИТА_ПРЕСС, 2022. – 64 с.

4. Курлыгина О.Е. Русский язык: 3 класс: формирование орфографических, грамматических и речевых умений / О.Е. Курлыгина, О.О. Харченко. – Ростов н/Д: Феникс-Т, 2019. – 91с.

А. К. Мамаева,
магистрант Московского городского педагогического университета
E-mail: MamaevaAK@mgpu.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СИНТАКСИСА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена проблеме изучения элементов синтаксиса в начальных классах. Автор рассматривает возможности игровой технологии для формирования синтаксических умений младших школьников. В статье представлены методические рекомендации по организации игровой деятельности младших школьников, направленной на формирование умения составлять предложения с обращением, правильно употреблять знаки препинания в данной синтаксической конструкции.

Ключевые слова: синтаксис, предложение, синтаксические умения, игра, игровая технология.

В соответствии с требованиями ФГОС нового поколения в процессе языкового образования на начальном этапе обучения особое внимание уделяется формированию функциональной грамотности учащихся, которая предполагает владение обучающимися такими ключевыми компетенциями, как языковая, коммуникативная, общекультурная, социальная и другие. В решении данной задачи важная роль принадлежит синтаксису. В процессе формирования представлений младших школьников об особенностях основных единиц синтаксиса (словосочетания и предложения) происходит усвоение коммуникативной, когнитивной и эмоциональной функций языка.

В работах Л.С. Трегубовой отмечается, что в процессе изучения синтаксиса «формируется представление младших школьников о разнообразии синтаксических конструкций, которые используются для создания высказывания, расширяется арсенал этих конструкций, осуществляется практическое ознакомление детей с правилами конструирования отдельных синтаксических единиц и обучение правильному и точному использованию данных единиц языка в процессе общения» [5: с. 91]. Следует отметить, в процессе усвоения синтаксических понятий происходит развитие логического мышления младших школьников, которое является высшим этапом мыслительной деятельности.

Формированию познавательного интереса учащихся к изучению элементов синтаксиса, созданию мотивации к овладению разнообразными синтаксическими конструкциями и употреблению их в речи, а также развитию коммуникативных умений младших школьников будет способствовать, на наш взгляд, использование на уроках русского языка игровой технологии [4: с. 210]. По мнению ученых, игра в значительной степени повышает познавательный

интерес младших школьников к процессу обучения и, соответственно, активизирует их учебно-познавательную деятельность. Так, Б. М. Бегиева и А. А. Кабжихова считают, что «именно в игре можно достичь наибольшего внимания со стороны младших школьников к темам, которые им неинтересны в обычных неигровых условиях» [1: с. 13]. По мнению Н. Г. Михайловой и Л. В. Торопцевой, важность применения игровой технологии в образовательном процессе заключается также и в том, что данная технология оказывает положительное влияние на усвоение учебного материала, повышает активность и успешность учебной деятельности младших школьников [2: с. 99].

Следует отметить, что игра выполняет не только воспитательную и познавательную функции, но и способствует развитию коммуникативных качеств личности учащихся. С. А. Рудакова высказывает мнение о том, что в игре формируется умение работать в коллективе, происходит развитие коммуникативных навыков и творческих способностей, раскрывается индивидуальные особенности ребенка, в игре учащиеся вступают в отношения сотрудничества, соподчинения, взаимного контроля [3: с. 20].

Приведем пример реализации игровой технологии в процессе изучения темы «Обращение». На этапе закрепления полученных знаний об обращении учащимся предлагается игра-поручение «Помоги Буратино». Дидактическая задача данной игры – формирование умений составлять из разрозненных слов предложения с обращением, правильно расставлять знаки препинания в предложении с обращением.

Игровая задача формулируется для учащихся. Например: Буратино очень любил папу Карло и всегда был рад видеть своих друзей. И ему захотелось каждому из них написать что-то доброе и приятное. Но, к сожалению, Буратино не смог это сделать, так как еще не научился писать. Помоги Буратино правильно написать предложения, в которых он обращается к папе Карло, к Мальвине и Пьеро.

Основой игры являются игровые действия. В ходе игры «Помоги Буратино» учащиеся выполняют следующие ***игровые действия***:

1. Каждая команда учеников получает набор карточек со словами и знаками препинания (точкой и запятой).

1-я команда.

Я, папа, тебя, очень, Карло, люблю.

2-я команда.

Красивая, на свете, Мальвина, ты, девочка, самая.

3-я команда.

Тебя, хочу, я, очень, Пьеро, развеселить.

2. Прочитайте слова. Составьте из данных слов-карточек предложение с обращением. Расставьте в предложении знаки препинания.

3. Объясните употребление знаков препинания.

4. Запишите предложение. Подчеркните обращение.

5. Ответьте на вопросы: Где стоит обращение в предложении? Какой знак препинания ставится после или перед обращением?

Правила игры «Помоги Буратино» таковы:

1. Выполняя задание в ходе игры, ученики работают в команде.

2. Ученики в команде по цепочке выбирают слова и знаки препинания при составлении предложения.

3. Если у кого-то из учеников в команде возникают трудности, другие учащиеся помогают ему.

4. После составления предложения обсуждается его содержание и употребление знаков препинания.

5. Каждый ученик в команде записывает предложение и отвечает на предложенные вопросы.

6. После выполнения задания один из учеников в команде читает составленное предложение, выделяя голосом обращение. Другой ученик объясняет употребление знаков препинания.

Далее педагог подводит итоги игровой деятельности. Отмечает успехи и достижения обучающихся.

Таким образом, игровая технология способствует реализации коммуникативно-деятельностного подхода в обучении русскому языку, в частности, в процессе изучения элементов синтаксиса в начальных классах.

Литература

1. Бегиева Б.М., Кабжихов А.А. Роль игровой технологии в обучении и воспитании младших школьников // Вопросы науки и образования. – 2020. – №24 (108). – С. 12–14.

2. Михайлова Н.Г., Торопцева Л.В. Дидактическая игра как средство обучения младших школьников // Вестник научных конференций. – 2018. – № 11 – 4. – С. 99–100.

3. Рудакова С.А. Использование игровых технологий в период обучения в начальной школе // Проблемы педагогики. – 2019. – №5 (44). – С. 19–21.

4. Трегубова Л.С. Использование современных образовательных технологий в процессе обучения русскому языку как неродному // Теория и практика преподавания языков и культур: философские и методологические аспекты: Материалы II международной научно-практической конференции 25

сентября – 2 октября 2016 г. Будва, Подгорица (Черногория) /Отв. ред. А.Г. Катаева, И.И. Воронцова. – М.: РГГУ, 2017. – С. 204–211.

5. Трегубова Л.С. Реализация взглядов М.Р. Львова на проблему развития синтаксического строя речи младших школьников в практике современной начальной школы // Школа будущего. Научно-методический журнал. – 2017. – № 1. – С. 90–97.

А.О. Манухина,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: ManukhinaAO@mgpu.ru

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО

Русский язык считается одним из самых сложных предметов в школе. Но почему так происходит? Почему дети, которые всю жизнь говорят и слышат русскую речь, так плохо знают свой родной язык? И почему с каждым годом безграмотных людей становится все больше? В этой статья я постараюсь ответить на все вопросы, которые так беспокоят учителя. И приведу примеры, как избежать этой проблемы ещё в самом её начале.

Ключевые слова: дидактическая игра, русский язык, ребенок, ученик, урок, изученный материал, игровая деятельность, изучение нового материала.

Первоклассник приходит в школу с большим желанием учиться. Но как учителю приковать его внимание к занятиям? С какими принципами и способами обучения учитель должен подойти к ученику, чтобы учёба оказалась для ученика увлекательным путешествием?

С первого дня многие дети испытывают большие трудности в обучении. Как показывает практика, ученики с низким уровнем или с отсутствием учебной мотивации не в состоянии выполнять умственную работу, связанную с осуществлением учебной деятельности – «они быстро отвлекаются, устают и переключает свое внимание на ту деятельность, которая по внутреннему состоянию им ближе» [1: с. 6–8].

Выход из данной ситуации на самом деле очень простой, и он лежит на поверхности. Человек для успешного выполнения любой работы должен

выполнять её с удовольствием и интересом. И таким инструментом в обучении ребёнка с низкой мотивацией к учебе, может стать дидактическая игра.

С помощью дидактические игры ученик сможет более широко и доступно овладеть необходимыми навыками, которые пригодятся ему в жизни.

Активизация познавательной деятельности учащихся представляет сложную проблему, которая волнует современного учителя [5: с. 3–7]. Опыт показывает, что одним из самых нелюбимых предметов в начальной школе является русский язык. Многие дети считают данный предмет скучным. У учеников вырабатывается нежелание заниматься русским языком, что в дальнейшем и порождает неграмотность. Но заинтересовать детей, повысить интерес к русскому языку все же можно, если подбирать интересный языковой материал и предъявлять его в виде дидактической игры, которая будет способствовать привлечению внимания ученика к учебным действиям.

Мы согласны с мнением учёных: «если на уроке не было никакого яркого элемента – «пятна», то и урок для этого ребёнка пройдёт впустую и никакого интереса данный предмет у ученика не будет вызывать» [2: с. 357–360].

Одним из эффективных способов вовлечения каждого ученика в педагогический процесс является использование на уроке или внеклассном мероприятии яркого «пятна». Этим «пятном» может стать дидактическая игра.

В процессе создания дидактических игр важно помнить, что задания должны быть разнообразными, с ярким наглядным материалом, который способствует овладению содержанием образовательной программы [4: с. 93].

В игре ученики концентрируют внимание на решении проблемы, которая может возникнуть уже на начальном этапе игры, поскольку «игровые правила и условия их выполнения могут вызывать некоторые затруднения» [3: с. 55–56]. Опыт показывает, что дети, не в полной мере подготовленные к обучению в школе, будут стараться правила игры «переделать под себя», чтобы только им было комфортно играть, а не всему классу. Подобное положение допускать не следует, надо объяснить ученику, что правила созданы для всего класса. В этой связи учеников стоит подготовить к выполнению такой деятельности, как дидактическая игра. И только после этого можно приступать к реализации самой игры. Играя, дети применяют полученные знания, учатся действовать самостоятельно, что позволяет им организовать свои мысли.

Термин «дидактическая игра» отражает педагогическую сущность деятельности (игры), что позволяет сделать вывод о многообразии её применения не только на внеурочных занятиях, но и на уроках. Дидактическая игра позволяет осуществить связь между творческой деятельностью и разными видами учебной работы. Дидактическая игра может рассматриваться так: как самостоятельная технология – для усвоения учебной темы или учебного раздела

по русскому языку; как урок или часть урока – для актуализации знаний, для объяснения нового материала; как элемент внеклассной работы [6: с. 220].

Педагог должен планировать, с какой целью игра будет применена на уроке русского языка, и какие задачи урока сможет реализовать игра. Это может быть актуализация знаний, поскольку использование дидактических игр на данном этапе урока очень целесообразно, это позволит заинтересовать учеников и более эффективно подвести их к основному этапу урока; это может быть изучение нового материала – дидактическая игра уже основывается на базе освоения пройденных тем, что упрощает изучение новых тем; это может быть закрепление изученного материала, поскольку дидактическая игра охватывает и повторяет достаточно большой объем материала за короткий промежуток времени.

Рассмотрим примеры организации дидактической игры на материале изучения следующих категорий имени существительного: одушевлённость / неодушевлённость и склонение имён существительных.

Пример 1. Игра при изучении темы «Одушевленные и неодушевленные имена существительные».

Игра проводится со всем классом (26 учеников). У каждого ученика на столе лежат шесть картинок: три картинки, изображающие одушевленные предметы, и три картинки, изображающие неодушевленные предметы.

Перед первым учеником лежат картинки, на которых изображены помидор, рысь, банка, вилка, ворона, мальчик. Перед вторым учеником лежат картинки, на которых изображены цветок, ручка, девочка, кошка, игрушка, лиса. Перед третьим учеником лежат картинки, на которых изображены чайник, макароны, корзина, воробей, медведь, петух. И т.д.

Таким образом, педагог подбирает для каждого ученика индивидуальный набор одушевленных и неодушевленных предметов.

Далее педагог задает вопросы именительного и косвенных падежей, например, *кто? что? кого? кому?* и т.д. *медведь, кошка, заяц* и т.д., а ребенок в качестве ответа должен поднять соответствующую картинку.

Ребенок, допустивший три ошибки, выбывает из игры. Игра проходит интересно, напряжённо, так как никто не хочет раньше всех выбыть из игры.

Пример 2. Игра при изучении темы «Склонение имён существительных».

Перед каждым учеником лежат карточки-ответы, которые ученик будет показывать. Всего у одного ученика 9 карточек: четыре карточки на 1 склонение, три карточки на 2 склонение и две карточки на 3 склонение).

Перед первым учеником лежат картинки со следующими изображениями: мужчина, женщина, земля, книга, автор, море, окно, печь, мышь. Перед вторым

учеником лежат картинки со следующими изображениями: юноша, девушка, история, дядя, стол, поле, слово, сирень, дочь. И т.д

Затем следуют вопросы, на которые ученик должен отвечать только поднятием картинки. Например: Поднимите карточку с изображением предмета, который женского рода 1 склонения (темнота, капля и т.д.)

Ребенок, допустивший три ошибки, выбывает из игры.

В процессе дидактической игры дети заинтересованы, имеют возможность подумать, применить полученные знания, предложить различные выходы из сложившейся проблемы. Как видим, с помощью дидактических игр также строится общение не только в системе «ученик – учитель», но и в системе «ученик – ученик».

Сказанное позволяет заключить: дидактическая игра повышает интерес к русскому языку, к учёбе в целом, а работа на уроке русского языка доставляет ученикам радость и удовольствие.

Литература

1. Архипова Е.В. Русский язык и развитие речи. – Санкт-Петербург: Издательский дом «Литература», 2018. – С. 6–8.

2. Бабанский Ю.К., Сластенин В.А., Сорокин И.А. и др. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических институтов. – М., 2002. – 576 с.

3. Богач З.И. Как сказка помогает грамотно писать // Начальная школа. – 1998. – №9.

4. Дубова Т.А. Дидактическая игра «Иду в гости» на уроках русского языка // Начальная школа. – 2001. – №11.

5. Капустина Н.Г. Познавательные интересы младших школьников // Начальная школа «Плюс, до и после». – 2005. – №2.

6. Карпова Е.В. Дидактические игры в начальный период обучения. Популярное пособие «Академия развития», Ярославль, 2021.

Н.А. Мягкова,
студент Рязанского государственного университета
имени С.А. Есенина
E-mail: natalya.miagk2001@yandex.ru

ОБОГАЩЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО

В статье рассматриваются основные подходы к работе по обогащению лексического запаса младших школьников. Представлена система речевых упражнений, обогащающих лексикон именами прилагательными.

Ключевые слова: лексический запас, имя прилагательное, русский язык, упражнения, развитие речи

Большое значение в системе развития речи на уроках русского языка имеет работа над словом: его значением, употреблением, способностью вступать в синонимические и антонимические отношения, сочетаться с другими словами. Важной составной частью при обогащение словарного запаса является работа над имена прилагательными. При этом, как показывают наблюдения, запас имён прилагательных в словаре младших школьников беден. Следовательно, обогащение лексикона младших школьников при изучении имени прилагательного является актуальной проблемой.

Анализ литературы показал, что вопросы обогащения словаря ученика начальной школы в целом исследованы в трудах М.Т. Баранова, М.Р. Львова, Т.А. Ладыженской, О.Г. Тимченко, однако потенциал изучения темы «Имя прилагательное» в аспекте обогащения лексикона учащихся ещё не раскрыт.

Толкование термина «словарная работа» в современной методической литературе различно. По мнению Е.А. Бариновой, словарной является любая работа над словом: анализ правописания, подбор слов на изучаемое правило, анализ слов по составу, раскрытие лексического значения слова, подбор синонимов и др. [2]. Однако такое широкое понимание термина не является общепризнанным, в методической науке имеет место разделение словарно-орфографической и словарно-семантической работы.

Словарно-семантическая работа составляет основу обогащения словарного запаса учащихся, то есть собственно словарную работу в школе [1]. Именно в этом значении употребляет термин «словарная работа» известный методист М.Р. Львов, по словам которого, «словарная работа – область методики русского языка; охватывает усвоение учащимися новых слов и значений, эмоционально-экспрессивных окрасок слов, сфер их употребления, усвоение синонимов, антонимов; активизация словаря; очищение словаря от вульгарных слов. Система словарной работы предполагает ежедневное усвоение 5–10 слов, а также постоянную работу по уточнению значений слов» [5]. Очевидно, что словарная работа нацелена на количественное пополнение словаря ребёнка.

Качественное совершенствование словаря школьников происходит за счет уточнения значения уже известных им слов, выявления их семантических отношений в языке. Для словарно-семантической работы на основе имён прилагательных отбираются ранее незнакомые, многозначные, употреблённые в

переносном смысле, в неожиданном контексте, стилистически окрашенные лексемы. Интерес представляют и архаичные имена прилагательные [3].

Известный методист Г.Н. Приступа сформулировал ряд задач, стоящих перед преподавателем в области словарно-семантической работы: 1) определить перечень слов, которые должны быть усвоены учащимися при изучении текста художественного произведения, в результате работы над сочинением, изложением, различными видами диктантов; 2) разработать формы и методы объяснения и закрепления трудных (непонятных) слов [6].

Ученый считает, что, согласно этим задачам, учитель, готовящийся к уроку русского языка, отбирает из текстов упражнений, диктантов, изложений, художественных произведений все слова, требующие объяснения; определяет, какие из них должны быть усвоены учащимися и включены в активный словарь, а какие достаточно лишь кратко пояснить.

К.Д. Ушинский подчёркивал, что врожденную душевную способность, которую называют даром слова, нужно развивать не иначе, как упражнениями, предлагая при этом вводить сочинения для развития речи [8].

Применительно к теме нашего исследования, задачами учителя являются отбор дидактического материала, разработка на его основе системы речевых упражнений и интеграция их в изучение грамматической темы «Имя прилагательное». Предлагаем использовать следующие ***типы упражнений***, обогащающих лексикон младших школьников именами прилагательными: 1) введение нового имени прилагательного и его толкование; 2) лексико-семантическая группировка слов; 3) подбор синонимов, антонимов; 4) корректировка текстов с именами прилагательными; 5) лексико-синтаксические задания; 6) лексико-стилистический разбор и др.

Приведём примеры разработанных нами упражнений (4 класс), в которых в качестве дидактического материала использованы фрагменты текстов произведений из учебника «Литературное чтение» [7].

Упражнение 1. Прочитайте фрагмент рассказа А.П. Чехова «Мальчики». Вставьте пропущенные слова, которые используются при описании внешности героев (смотрите слова для справок)

Чечевицын был такого же возраста и роста, как Володя, но не так пухл и бел, а ____, _____, покрыт веснушками. Волосы у него были _____, глаза _____, губы _____, вообще был он очень_____, и если б на нем не было гимназической куртки, то по наружности его можно было бы принять за ***кухаркина*** *сына. Он был _____, все время молчал и ни разу не улыбнулся.*

Слова для справок: *мохнатые, потрёпанные, пушистые, щетинистые, широкие, узенькие, голубенькие, глубокие, толстые, худые, сердитые*.

Как вы понимаете значение выделенного слова? Какую роль играют имена прилагательные в описании героя?

Упражнение 2. Прочитайте фрагмент В.А. Жуковского «Славянка». Выпишете словосочетания «сущ.+прил», определите падеж.

И вдруг открытая равнина предо мной…
Все здесь оживлено: с овинов дым седой,
Клубяся, по браздам ложится и редеет,
И нива под его прозрачной пеленой
То померкает, то светлеет.
Но солнце катится беззнойное с небес;
Окрест него закат спокойно пламенеет;
Завесой огненной подернут дальний лес;
Восток безоблачный синеет.

Найдите в словаре значение слова *«беззнойное».* Встречали ли вы его раньше? Разберите слово по составу. Можно ли по частям слова догадаться о его значении? Какое значение: прямое или переносное – имеют слова *«беззнойное», «огненной»?* Почему? Части ли можно слышать это слово в устной разговорной речи? Сравните его с последним именем прилагательным в этом тексте.

К каким глаголам текста можно подобрать однокоренные имена прилагательные со значением цвета? Уточните значение прилагательного «*рдяный*» по словарю.

Использование словарей при речевой работе над именем прилагательным позволяет реализовать в учебном процессе когнитивную стратегию [4].

Использование подобных упражнений способствует преодолению непонимания слова, усвоению его точного(ых) значения(ий), различению оттенков значений, формирует внимание к синонимам и антонимам. Данные и аналогичные упражнения направлены и на выявление роли имён прилагательных в тексте и анализ их лексико-грамматических и стилистических признаков.

К основным выводам, полученным в результате исследования, относим следующие.

1. Обогащение словарного запаса именами прилагательными направлено на то, чтобы учащийся владел лексикой для свободной контекстуальной замены слов, для уточнения мысли, устранения повторов в речи, создания образности и соблюдения стилистической нормы.

2. Работа по обогащению словарного запаса младших школьников именами прилагательными – это, прежде всего, лексическо-семантическая работа.

3. Следует дополнить упражнения учебников по русскому языку заданиями на толкование имён прилагательных, на включение их в

словосочетания и предложения, на подбор синонимов и антонимов, корректировку текстов. При систематическом применении подобных упражнений словарный запас учащихся обогатится и изменится качественно.

Литература

1. Баранов М.Т. Методика изучения лексики и фразеологии в средней школе: пособие для учителей / М.Т. Баранов. – М.: Просвещение, 2014. – 190 с.

2. Баринова Е.А. Основы методики развития связной речи / Е.А. Баринова. – М.: Просвещение, 1971. – 432 с.

3. Богданова (Симакова) Е.С. Работа над историзмами в ходе формирования умений текстовой деятельности старших школьников / Е.С. Богданова / Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 105–113.

4. Демидова Н.И., Богданова Е.С. Реализация когнитивной стратегии работы со словарями при обучении сочинению // Наука и культура России. – 2020. – Т.1. – С. 74–78.

5. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка: учебное пособие для студентов пед. ин-тов / М.Р. Львов. – М.: Логос. – 1997. – 248 с.

6. Приступа Г.Н. Развитие речи учащихся / Г.Н. Приступа. – М.: Высшая школа, 1985. – 64 с.

7. Чуракова Н.А. Литературное чтение. 4 кл.: в 2 ч. Ч.1: учебник / Н.А. Чуракова. – М.: Академкнига / Учебник, 2019. – 176 с.

8. Ушинский К.Д. О первоначальном преподавании русского языка // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1997. – Т. 2.

***Е.Е. Перебейнос*,**
магистрант Рязанского государственного университета
имени С.А. Есенина
E-mail: ekaterina-zh62@yandex.ru

ЛЕКСИЧЕСКАЯ РАБОТА НА ОСНОВЕ ФОЛЬКЛОРНЫХ ТЕКСТОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье приводится описание работы по обогащению словаря учащихся III – IV классов на основе работы над произведениями фольклора в рамках предмета «Русский язык».

Ключевые слова: словарная работа, младший школьник, развитие речи, обучение русскому языку, фольклор.

В настоящее время наблюдается возрастание интереса к проблемам организации словарной работы на уроках русского языка в начальной школе. Это связано, с одной стороны, с достижениями психологии и психолингвистики в области речевого развития обучающихся, психологии речевой деятельности (Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова и др.), а с другой – с отклонениями в речевом развитии значительного числа учащихся.

Современная статистика демонстрирует нам, что грамотность выпускников школ снижается ежегодно. Причиной, обусловившей появление данной ситуации, выступает неспособность современных детей к длительной работе, требующей внимания. Например, изучение словарных слов для учащихся – это труд, они неохотно заглядывают в словари, плохо запоминают правописание. Но между тем русский язык богат словами, написание которых не подчиняется правилам, а толкование многих слов мы не всегда правильно можем определить с опорой на контекст. Другой причиной снижения грамотности является бедность словарного запаса выпускника школы: он либо пишет с ошибкой, так как не знает значение слова, либо не может подобрать к нему проверочное. В связи с этим перед учителем стоит задача создания таких условий, при которых процесс изучения слов, как их значений, так и написания, был бы не только познавательным, но и интересным.

Ценность словарной работы в рамках предмета «Русский язык» была доказана методистами еще в прошлых веках (Ф.И. Буслаев, И.И. Срезневский, Д.И. Тихомиров, К.Д. Ушинский и др.). Ф.И. Буслаев говорил о важности словарной работы на уроках не только для формирования навыка грамотного письма, но и для обучения приёмам толкования лексического значения слов [4]. Работа над словом гарантирует осознанный и точный выбор лексем в речи.

Роль словарной работы в начальной школе отмечал и К.Д. Ушинский. Он писал, что творческие упражнения во время словарной работы интересны детям, они представляют «для них нечто вроде игры в слова». Такие упражнения подготавливают учащихся к орфографии, а также дают детям «власть над тем запасом слов, который бессознательно лежит в их памяти» [6: с. 15].

Д.И. Тихомиров говорил о необходимости организации уже в начальных классах наблюдений над составом слова с целью более глубокого проникновения в его смысл. Такая работа, как отмечал Д.И. Тихомиров, укажет, «где и как грубая материя слова хранит зародыш значения, зерно понятия», и это способствует тому, что «ученик увидит отчасти и происхождение слова, родство между словами, знакомится с семейством слов от одного общего корня» [4]. «Словарная работа – это не эпизод в работе учителя, а систематическая, хорошо организованная, педагогически целесообразно построенная работа, связанная со всеми разделами курса русского языка», – писал методист А.В. Текучев [4].

Полагая, что работа со словарями относятся к эффективному приему изучения лексики, ограниченной в употреблении, в частности, устаревшей, Е.С. Богданова [2] рекомендует вести работу со словами по «Школьному словарю устаревших слов русского языка» Р.П. Рогожниковой [5], который содержит как словарные статьи, так и иллюстрации.

Исходя из сказанного, можно сделать вывод, что ученые-методисты связывали словарную работу с развитием мыслительных способностей обучающихся, что помогает глубже усвоить лексику, способствует развитию внимания к слову, развитию языкового мышления и чутья. Несмотря на традиционность вопроса о работе над словом в методике обучения русскому языку, и сегодня проблема выбора эффективного подхода к обогащению словаря учащихся начальных классов актуальна для учителей-практиков и методистов.

Обратимся к приемам и методам словарной работы на основе произведений русского фольклора. Использование данного вида народного языкового творчества на том или ином этапе урока русского языка в начальной школе способствует расширению кругозора учащихся, воспитывает их патриотические чувства, развивает речь, делая её меткой, богатой и выразительной. Лексическую работу мы предлагаем проводить с опорой на следующие фольклорные произведения: загадки, пословицы, поговорки, былины. Этот выбор связан с тем, что фольклор привлекателен для учащихся, а также выразителен и интересен в лексическом плане. В произведениях названных жанров содержится много слов с эмоционально-оценочным, символическим, духовно-нравственным значением: *Русь, дом, отец, друг, мать, труд*. Их изучение интегрирует когнитивный, эмоциональный и ценностный компоненты и формирует гражданскую идентичность школьников [3].

Методикой разработано немало приёмов объяснения значения непонятных слов. Прояснить лексическое значение слов можно, во-первых, с помощью контекста, во-вторых, подобрав однокоренные или синонимичные современные слова или выражения, в-третьих, использовав элементы этимологических справок. Например, в былинах встречается выражение «*стоять на/в карауле*». В русский язык слово *«караул»* пришло из тюркских языков во времена Золотой Орды и образовано от глагольного корня *«кара»,* что означало *«смотреть»* [5].

Отметим важность работы как над основным, так и над добавочным значением слова. «Важно, чтобы школьник имел представление о том, что у лексемы может быть не только денотативное, но и коннотативное значение», – пишет Е.С. Богданова [2]. Поэтому при организации лексической работы на основе фольклорных текстов мы рекомендуем уделять внимание оценочно-эмоциональным значениям лексических единиц. Нами разработаны упражнения,

служащие для обогащения и уточнения словаря учащихся и основанные на фольклорных текстах. Приведем примеры таких упражнений.

1. Словарная работа. Знакомство с новым словом.

Оказался во поле добрый молодец,
Русский могучий Святогор-богатырь.
У Святогора конь да будто лютый зверь.
(Из былины «Илья Муромец и Святогор».)

Работа над словом *«лютый»* может вестись в следующей последовательности:

1. Толкование слова учителем или работа учащегося с толковым словарем.

2. Объяснение значений выражений: *«Лютые пытки»* (причиняющие невыносимые физические страдания). *«Лютые враги»* (жестокие, беспощадные). *«Лютый пес»* (злобный). *«Лютый мороз»* (сильный).

2. Словарно-орфографическая работа.

Учащимся предлагаются задания: 1) прочитать потешку, вспомнить, когда её могли использовать в речи и с какой целью; 2) найти слова с уменьшительными суффиксами, пояснить их оценочное значение; 3) выписать из потешки слова с орфограммами «Проверяемые безударные гласные корня» и «Парные звонкие и глухие согласные», проверить орфограммы; 4) разобрать по составу слово «*малолетки»*; 5) определить, в каком значении использованы подчеркнутые слова:

Солнышко, солнышко,
Загляни в окошечко!
Там твои детки,
Там малолетки
лепёшки валяют,
тебя поджидают.

3. Словарный (лингвистический) комментарий, раскрывающий специфику употребления слов и устойчивых сочетаний в тексте [1: с. 95].

В режиме работы в группах детям предлагается составить к изучаемой на уроке литературного чтения былине «Садко» словарик, в котором будут записаны и снабжены комментарием (толкование и разъяснение) слова из текста произведения. Работая, учащиеся используют толковые словари. Например: *«Гусли – старинный щипковый инструмент. Их звук называют звонким, ярким, нежным, утонченным. Гусли передают атмосферу русского быта, праздника или детской колыбельной».*

Описанные упражнения создают условия развития внимания к слову, исключают механическое заучивание. В результате использования

фольклорного материала на уроках русского языка активизируются познавательные интересы и речемыслительная деятельность учащихся. Речь становится более выразительной, что отражается и на других уроках.

Литература

1. Богданова, Е.С. Социокультурный комментарий в системе обучения школьников пониманию художественного текста // Интеграция образования. – 2015. – Т.19. – № 4 (81). – С. 93-99.

2. Богданова, Е.С. Формирование основ гражданской идентичности школьника при изучении русского языка // Русский язык в школе. – 2018. – Т.79. – № 5. – С. 3-8.

3. Богданова, Е.С. Работа над историзм вами в ходе формирования умений текстовых деятельности старших школьников // Психолого-педагогический поиск. – 2017. № 1 (41). – С.105-113.

4. Коваль, А.П. Специфика обучения русскому языку младших школьников. – К.: Рад. Школа, 1990. – С.3-20.

5. Рогожникова, Р.П. Школьный словарь устаревших слов русского языка: По произведениям русских писателей XVII – XX вв. / Р.П. Рогожникова, Т.С. Карская. – М.: Просвещение: Учеб. Лит., - 1996. – 608 с.

6. Ушинский, К.Д. О первоначальном преподавании русского языка // Педагогические сочинения: в 6 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т.4. – 528 с.

А.С. Ревнивых,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: anastasiya_revni@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАМОТНОЙ РЕЧИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассмотрен один из подходов к формированию устной и письменной речи младшего школьника на уроках русского языка в соответствии с достижениями лингвистики детской речи, а также при опоре на механизмы восприятия и порождения речи головным мозгом.

Ключевые слова: язык, речь, младший школьник, речевой опыт, речевое поведение.

Человек на протяжении жизни совершенствует свою речь, овладевая богатством языка. Наиболее важной ступенью в овладении языком является ступень начального общего образования, которая играет большую роль в формировании грамотной речи младшего школьника. Для овладения грамотной речью младшими школьниками только знаний правил недостаточно. В данной статье мы рассмотрим формирование грамотной устной и письменной речи младших школьников на уроках русского языка в начальной школе на основе достижений современной лингвистики детской речи.

Для осуществления речевой деятельности необходимо овладеть языком не только как устройством, обеспечивающим порождение речи, но и осуществляющим ее восприятие, поскольку сама возможность производить звуки речи еще недостаточна для осуществления полноценного процесса общения. Необходимо распознать эти звуки среди остальных шумов окружающей среды, синтезировать и понять передаваемое значение.

Известно, что грамматика охватывает не все правила речевого поведения в обществе: также необходимо учитывать употребление лексических единиц, звуковое оформление речи и пр. Так, язык имеет в своей структуре основные уровни: фонетический, морфологический, лексический и синтаксический, определяющие выбор необходимой языковой единицы и возможности её сочетаемости.

Но как же младший школьник в большинстве случаев безошибочно и активно использует все эти правила в своей речи, предварительно не познакомившись с ними? Например, связывает слова в предложении, изменяя окончания слов, а при определении цвета волос использует прилагательное «русые», а не карие или коричневые; не озвучивает непроизносимые согласные в буквосочетаниях ЛНЦ и СТН.

Это обуславливается тем, что знание правил – результат собственного речевого опыта, протекающего на бессознательном уровне. Каждый человек анализирует как свою речь, так и речь окружающих его людей. Например, в процессе чтения человек анализирует особую форму русского языка – литературный русский язык, определяя для себя позитивный опыт употребления языковых норм. Чтение является одним их основных источников позитивного речевого опыта младшего школьника, где он обогащает свой словарный запас, расширяет кругозор и определяет нормы речевого поведения, представляя себе, «что такое хорошо и что такое плохо» в речи. При встрече с неблагозвучными оборотами и конструкциями, не соответствующими норме сочетания звуков, их сравнивают с полученным образцом, принятым в обществе, и исправляют.

Мы систематизировали опыт учителе ГБОУ города Москвы «Школа №1286» и описали реализацию работы на уроках русского языка.

Учителя начальной школы организуют деятельность обучающихся, направленную на стремление развить самостоятельность мышления. Осуществляя принцип перспективности в изучении учебного материала, учителя вводят в урок элементы поисковой деятельности обучающихся. Так, на уроках русского языка обучающиеся под руководством учителя анализируют языковые явления (учителя при этом опираются на речевой опыт каждого младшего школьника), а затем самостоятельно открывают для себя то или иное правило. Дети осознают, что они своим трудом добились поставленной цели. Данная работа осуществляется в три основных этапа.

Первый этап – «Орфографическое чтение» (автор системы П.С. Тоцкий), основная цель которого – организация деятельности обучающихся, направленной на чёткое проговаривание соответствующих языковых единиц в словах, предложениях, текстах. В основе данного метода лежит артикуляционная память как особый вид моторной памяти: слово читается так, как пишется, и остается в памяти движений речевого аппарата [2].

Второй этап – «Управление письмом» (методика С.Н. Лысенковой), основная цель которого – организация деятельности учеников, направленной на орфографическое проговаривание слов и комментирование орфограмм при письме. Осуществляется во время любой работы на каждом уроке.

Третий этап – «Графический анализ» (методика С.Н. Лысенковой), основная цель которого – организация деятельности обучающихся, направленной на анализ слова с точки зрения выделения языковых единиц и изученных орфограмм, что помогает в выборе соответствующего правила.

Каждый этап взаимодополняет другой и лежит в основе развития фонетически правильной речи младших школьников. Так, при орфографическом чтении с чётким проговариванием каждого звука в слове у младших школьников закрепляется звуковой образ слова, фиксируется речедвигательным аппаратом, сохраняется в памяти и производится на письме. Орфографическое чтение лежит в основе управления письмом и графической работы со словом, где ученик анализирует звуковой облик слова, четко проговаривая каждый звук, определяет «ошибкоопасное» место, подбирает правило в соответствии с выделенной языковой единицей и синтезирует эти единицы на письме.

Отметим роль в данной работе памяти. Мозг формирует нейронные связи, которые сохраняют и передают опыт, основываясь на трёх видах памяти: зрительной, слуховой и моторной. При работе зрительной и слуховой памяти усваивается лишь 40% полученной информации, а при подключении моторной – 100%. Следовательно, для формирования фонетически грамотной речи младшего школьника необходимо задействовать все три вида памяти.

Систематическая организация данной работы опирается на все три вида памяти, а также на мыслительные операции по языковому анализу и синтезу, что способствует развитию фонетически грамотной речи, пополнению словарного запаса и безошибочному письму, что также будет являться позитивным речевым опытом младшего школьника.

Э. Косериу также отмечал частое несоответствие между установленной нормой в языке и системой языка. Он считал, что знание и использование нормы предполагает осведомленность не только о вариативном употреблении, но и о действительном, исторически сложившемся правиле (традиционном методе написания). Ребенок определяет систему гораздо раньше усвоения правил русского языка для каждого частного случая, и прежде, чем познакомиться с этими нормами, он узнает систему возможного употребления, чем объясняется негативный речевой опыт, постоянно корректируемый взрослыми [4].

Таким образом, освоение фонетически грамотной речи школьником необходимо реализовывать в его речевом опыте. Этот опыт носит субъективный характер, зависит от уровня овладения языком, когда все правила усваиваются самостоятельно на подсознательном уровне. «Если во взрослом языке речевой факт порождается следующим образом: система – норма – речь, то у детей его порождение происходит более простым способом: система – речь» [4].

К.Д. Ушинский писал: «Каждое грамматическое правило должно быть выводом из употребления форм, уже усвоенными детьми» [3]. Ребенок поставлен перед необходимостью добывать язык из речи, при этом добываемый материал должен быть определенным образом упорядочен, поскольку «речевая организация человека никак не может просто равняться сумме речевого опыта..., а должна быть какой-то своеобразной переработкой этого опыта» [4]. Проанализировав данные лингвистики детской речи и основные принципы работы головного мозга по порождению и восприятию речи, мы сделали вывод, что работа по формированию грамотной устной и письменной речи младших школьников включает в себя такие мыслительные операции, как языковой анализ и синтез, которые реализуются в видах речевой деятельности по порождению (говорение и письмо) и восприятию (чтение и слушание) текста. Правила, добываемые детьми самостоятельно из речевого опыта взрослых, не могут быть приравнены к правилам, которыми руководствуются взрослые в своей речевой деятельности. Поэтому роль взрослых заключается в организации деятельности ребенка, направленной на систематизацию и переработку речевого материала на основе речевого опыта, из которого ребенок может усваивать необходимую для него информацию и использовать в своем речевом поведении.

Выделим идею Л.В. Щербы о необходимости исследования отрицательного языкового материала [5]. Ребенок смотрит на мир сквозь

«языковые очки», преобразуя слова в соответствии с освоенной им аналогией [1]. Анализ детского негативного речевого опыта помогает устанавливать отношения между системой и нормой в современном языке, имеет большое значение для теоретической лингвистики и методики [4].

Литература

1. Лаврентьева, А.И. Основы онтолингвистики: теория и практика. Учебное пособие для студентов педагогических университетов. – Москва: Эконом-Информ, 2015. – 125 с.
2. Тоцкий П.С. Орфография без правил. – М.: Просвещение, 1991. – 144 с.
3. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. О первоначальном преподавании русского языка. [Электронный ресурс] / URL: http://www.biografia.ru/arhiv/93.html (дата обращения: 12.02.2023).
4. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб, заведений. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
5. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974. – 35 с.

А.Э. Рыхсибаева,
магистрант Московского городского педагогического университета
E-mail: reddl_tom95@list.ru

О НЕКОТОРЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ ПОДХОДАХ К ИЗУЧЕНИЮ ФРАЗЕОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается место фразеологии в курсе русского языка; обсуждаются методические подходы к изучению фразеологии в начальной школе.

Ключевые слова: фразеология, фразеологизмы, младшие школьники, обучение.

Термин «фразеология» имеет несколько значений: одно из них – пласт устойчивых выражений, второе – определенная отрасль языкознания.

Обратимся к лингвистическому энциклопедическому словарю: фразеология – раздел науки о языке, в котором изучается совокупность всех устойчивых выражений различного типа.

Фразеология в отличие от идиом, фразеологических и образных сочетаний, а также устойчивых фраз (пословицы, крылатые слова и т.д.) рассматривается как в широком, так и в узком смысле этого слова. Это понятие подробно описывается в трудах В.В. Виноградова. В узком смысле под фразеологией необходимо понимать фразеологические единицы любого из исследуемых языков. В широком – это пласт устойчивых выражений в лексике языка.

Исследователи подчеркивают роль фразеологизмов в представлении культурной информации и в связи с этим особенности эволюции этих единиц. Так, например, Н.Ф. Алефиренко, давая определение предмету фразеологии, пишет о том, что данная наука в большей степени связана с изучением устойчивых образных словосочетаний, обладающих обобщенно-целостным значением. Для таких словосочетаний характерна историческая эволюция, т.е. они могут изменяться, а значит, есть необходимость различать фразеологию синхроническую, или современную, и диахроническую, или историческую [4].

Устойчивые выражения (фразеологизмы) используются в текстах для достижения стилистических эффектов, для придания выразительности. В публицистических и художественных текстах фразеологические единицы становятся средством воплощения художественного образа.

В мире существует большое количество фразеологизмов, некоторые из них пришли к нам еще с древних времен, а некоторые только появляются. Значение устойчивых выражений не всегда можно объяснить, поэтому часть значений вовсе забывается, либо они переосмысливаются.

Согласно лингвистическому энциклопедическому словарю, фразеологические единицы – это устойчивые словосочетания, характеризующиеся непрерывностью лексического содержания и усложненной семантикой. Понимание смысла фразеологических единиц невозможно без их анализа через контекст, без знания семантических особенностей употребления лексических единиц.

Фразеологическая единица – это структурно-семантическое образование, это часть языковой системы наравне со словом.

По мнению многих ведущих специалистов и современных исследователей, интересна семантическая особенность фразеологизмов. Содержание этих устойчивых выражений не соответствуют плану выражения, именно это дает некую гибкость и глубину ее роли в речи. Основа такой особенности заключается в исторической сложившейся ситуации развития фразеологизмов. Внутри

контекста формируются ассоциативно-семантические связи, а также формальные связи между планом содержания и выражения [2].

Существует такое понятие, как внутренняя форма фразеологизма, что означает свободное лексико-семантическое содержание словосочетания, которое метафоризировалось. То есть, это изначальный образ, который со временем превратился в устойчивое самостоятельное выражение.

Фразеологизмы имеют свои особенности, которые только им присущи. Они обладают устойчивостью грамматических форм, и каждый член устойчивого выражения нельзя изменить «просто так» [3].

Фразеологическая единица обладает своеобразной семантикой, выстроенной по определенным моделям структурой, воспроизводимостью при употреблении, допускающем, однако, переосмысление ее значения.

С устойчивыми выражениями ребенок знакомится еще в раннем возрасте, через речь окружающих, в литературных произведениях. Но не всегда он понимает их структурно-семантические особенности, и поэтому усвоение фразеологизмов носит стихийный характер. Однако роль фразеологизмов в развитии языковой личности ребенка велика.

Известные методисты М.А. Рыбин и К.Б. Бархин в 30-е годы XX в. предлагали работу с фразеологизмами вести уже с младшими школьниками, поскольку считали такую работу необходимой и весьма полезной.

Результаты изучения фразеологии связаны с тем, что вследствие постижения семантики фразеологических оборотов у детей расширяются кругозор, мировоззрение. Помимо этого, ученики узнают интересные факты об истории языка, о его изменениях, дети пополняют свой словарный запас, усваивают лексику русского языка. Приобретённые знания фразеологических понятий создают базу для работы по развитию речи, значительно обогащают лексико-фразеологический запас, содействуют овладению лексико-стилистическими нормами. Усваивая фразеологические единицы, дети готовы более глубоко анализировать художественную литературу.

Помимо образовательной цели, фразеология в школьном курсе содержит в себе воспитательный, а также развивающий потенциал. Для того, чтобы учащиеся обогащали свою речь фразеологическими оборотами, с ними нужно осуществлять специальную целенаправленную работу.

К хорошим результатам в изучении фразеологизмов приведут общедидактические требования. Поэтому, например, стоит обеспечить процесс обучения от простого к сложному. При опоре на освоение нового материала нужно смотреть на ранее изученное, а также опираться на логику предмета [3].

Представим положения, на которые должны опираться учителя для успешной передачи знаний по использованию фразеологизмов в процессе

обучения: а) при отборе материала, в первую очередь нужно смотреть на ее доступность для сознательного усвоения, а также учитывать общее развитие учащихся. Подготовиться к предмету в целом и разобрать отдельно часто возникающие вопросы; б) в методическом отношении при разработке урока по русскому языку учителям нужно подбирать такие задания, чтобы формы упражнений и примеров были объяснены простым языком и не расходились с ранее изученными этапами, к каким привыкли учащиеся с первого по четвертый класс. Это необходимо, чтобы был обеспечен постепенный переход к новым, более сложным знаниям по данной теме.

Особое внимание при изучении фразеологизмов требует объяснение их значения. Уяснении семантики устойчивых выражений способствует успешному анализу текстов. Вспомогательную функцию в объяснении фразеологических единиц выполняет контекст. Этимологический анализ также является необходимым при усвоении некоторых фразеологизмов. При этом выполняются упражнения: объяснение компонента с неизвестным значением, указание на литературный источник оборота, выявление исторических событий. Например, чтобы понять значение фразеологизмов *тянуть лямку, точить лясы* нужно изучить историю их возникновения.

Итак, подведем итоги. Несмотря на разнообразие представленных в методической литературе приемов и упражнений, изучение фразеологизмов в системе разделов школьного курса русского языка не занимает значительного места. На данную тему программой отводится не так много часов. Однако учитель часто обращается к данному материалу, так как внимание к фразеологии повышает культуру речи учащихся.

Помимо этого, фразеология отражает культуру народа, описывает традиции, быт прошлых времен. Ученики на уроках смогут отслеживать, как свободные словосочетания преобразились в устойчивые выражения, которые стали называться фразеологизмами. Ведь современная дидактика уделяет особое внимание лексико-фразеологическому и лингвокультурологическому аспекту. Поэтому освоение фразеологических единиц является необходимой задачей, которая способствует формированию менталитета. Для реализации этой задачи нужно как можно больше анализировать художественные произведения, а также создавать ситуации, в которых ребенок начинает использовать фразеологические единицы в собственной речи.

Литература

1. Баранов М.Т. Методика преподавания лексики и фразеологии на уроках русского языка. – М.: Просвещение, 2020. – 191 с.

2. Дегтярева К.В. Приемы развития коммуникативной компетенции / К.В. Дегтярева // Педагогика. – 2021. – № 4. – С. 44–47.
3. Карпова Н.Л. Формирование диалогического общения на уроках в школе / Н.Л. Карпова // Народное образование. – 2019. – №1. – С. 109–118.
4. Круглова О.З. Формирование культуры речи школьников / О.З. Круглова // Педагогическое образование и наука. – 2021. – № 10. – С. 24–30.
5. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной речи. – М.: Просвещение, 2019. – 198 с.

Сидорова А.В.,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: sidorova_anna_2001@mail.ru
Юдина М.Ю.
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: masha2001.yudina@yandex.ru

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ ПРАВИЛЬНОСТИ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРАКТИВНОГО ТРЕНАЖЕРА

В статье приводятся результаты анализа ФГОС НОО третьего поколения с точки зрения формирования речевой культуры младших школьников. Дано описание тренажера, направленного на совершенствование грамматической правильности речи учеников начальной школы.

Ключевые слова: ФГОС НОО третьего поколения, начальная школа, правильность речи, грамматические нормы, тренажер.

Запрос общества на людей, владеющих грамотной речью, актуален всегда. Именно такие индивиды способны к эффективной коммуникации, что является залогом как их личного развития, так и общества в целом. Именно поэтому и в новых стандартах – ФГОС НОО третьего поколения – задача формирования коммуникативных универсальных учебных действий. В связи с этим во ФГОС НОО и ПООП НОО третьего поколения по русскому языку подчеркивается необходимость осознания младшими школьниками правильной устной и письменной речи как показателя общей культуры человека; овладения основными видами речевой деятельности на основе первоначальных

представлений о нормах современного русского литературного языка; соблюдение в речевой деятельности норм современного русского литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических, орфографических, пунктуационных) [5: с. 36 – 37]; [4: с. 6]. Данные требования и общества, и нормативных документов обусловливают особое внимание учителей начальных классов к организации работы по культуре речи.

Известный отечественный лингвист, доктор филологических наук, профессор Б.Н. Головин рассматривал культуру речи как культуру коммуникации: «Культура речи – это прежде всего какие-то ее признаки и свойства, совокупность и система которых говорят о ее коммуникативном совершенстве» [1: с. 8]. Таким образом, для обеспечения эффективного общения, гармоничного взаимодействия собеседников необходимо совершенствовать коммуникативные качества речи, к которым относятся правильность, точность, логичность, чистота, богатство, выразительность и уместность.

За основу всех качеств хорошей речи принято принимать правильность речи, которая «трактуется как обязательное первостепенное качество любой речи, состоящее в соблюдении норм литературного языка» [2: с. 312]. Усвоение норм является необходимым условием речевого развития младших школьников. В своей статье мы рассмотрим работу над грамматическими нормами, т.к. их формированию, на наш взгляд, уделяется не так много внимания, как, например, орфоэпическим нормам, в то время как грамматические ошибки в образовании форм числа и падежа имен существительных характеризуются как наиболее грубые, «потому что в них проявляется отклонение от узаконенного в языковой системе способа изменения определенных групп слов» [2: с. 314].

Соблюдение данных грамматических норм можно отнести к навыку, т.к. правильное образование форм существительных можно и нужно довести до автоматизма. Мы предположили, что этот навык целесообразно формировать с помощью грамматического тренажера.

Проанализировав словарно-справочную литературу по педагогике и методике обучения, мы пришли к выводу, что в данных источниках понятие «тренажер» понимается как устройство для моделирования определенных ситуаций или выполнения комплекса упражнений с целью укрепления физического здоровья. Исходя из этого, можно заключить, что понятие «тренажер» больше применяется по отношению к техническим специальностям, однако реальная практика показывает обратное. Например, в статье Д.А. Писаревой «Использование лингвистических тренажеров на уроках русского языка» понятие «тренажер» относится к гуманитарному направлению и понимается как программа, которая служит для отработки и закрепления технических навыков при решении задач, что в словарях соответствует

определению «компьютерный тренажер» [3: с. 82]. На основе вышеизложенного, мы считаем возможным расширить понятие «тренажер» до любой системы заданий, желательно автоматизированной, направленной на отработку навыков путём многократного повторения разноуровневых вариаций заданий. Отличительной особенностью тренажера как средства обучения является наличие тренировочных заданий и возможности самопроверки выполненного, то есть тренажер выступает в роли контролирующего учителя при проверке и оценке знаний учащихся. Такой формат тренажера позволяет использовать его как на уроках русского языка, так и дома.

Нами был разработан тренажер, направленный на совершенствование грамматической правильности речи младших школьников, в программе Microsoft PowerPoint. Одной из задач при создании нашего тренажера был отбор языкового материала. Проанализировав «Словарь трудностей русского языка. Ударение. Грамматические формы» Н.А. Еськовой, мы выделили 20 слов, с которыми у младших школьников могут возникнуть трудности и с которыми дети сталкиваются чаще всего. Среди выбранных слов мы выделили 4 группы: продукты питания (*мандарин, помидор, яблоко, макароны, вафля*); национальности (*армянин, якут, грузин, башкир, татарин*); одежда и обувь (*носки, чулки, свитер, джинсы, сапоги*); профессии (*директор, инженер, столяр, доктор, шофер*).

Тренажер содержит два уровня сложности. На первом уровне учащимся предлагается выбрать верный вариант образования форм числа и падежа имен существительных из двух предложенных. Примеры заданий: *стирка носков или стирка носок; школьные директоры или школьные директора; килограмм мандаринов или килограмм мандарин; традиции армян или традиции армянов; пара чулков или пара чулок; грамотные инженеры или грамотные инженера; рассада помидор или рассада помидоров; предки якутов или предки якут; теплые свитера или теплые свитеры; искусные столяра или искусные столяры; дольки яблок или дольки яблоков; много грузинов или много грузин; поиски джинсов или поиски джинс; почетные доктора или почетные доктора; кастрюля макаронов или кастрюля макарон; кухня башкиров или кухня башкир; стук сапогов или стук сапог; личные шоферы или личные шофера; пачка вафлей или пачка вафель; гостеприимство татаров или гостеприимство татар.* На втором уровне младшим школьникам предлагается выбрать одно словосочетание, в котором правильно образована форма множественного числа имени существительного. Примеры заданий: *школьные директоры, связать свитеры, танцы башкиров; стирка носков, молчаливые шофера, урожай яблоков; набеги татар, сельские доктора, пара чулков; ломтики помидоров, традиции армянов, опытные столяра; чистка сапогов, килограмм мандаринов,*

предки якут; пачка вафлей, темперамент грузин, грамотные инженера; новые директоры, поиски джинс, остатки макарон; пара носок, гостеприимство татар, рассада помидор; осторожные шофера, теплые свитера, дружелюбие башкир; дольки яблоков, военные доктора, нет чулков; достижения армян, кожура от мандарин, искусные столяра; пара сапог, много грузинов, аромат вафлей; простые инженеры, покупка джинс, язык якут; кастрюля макаронов, генеральные директора, запах носок; община татаров, банка помидор, личные шоферы; яркие свитера, кухня башкиров, компот из яблок; почетные доктора, резинка чулок, песни армянов; местные столяры, цедра мандарин, стук сапогов; лезгинка грузинов, главные инженера, приготовление вафель; цвет джинс, несколько якутов, пачка макаронов.

Тренажер оборудован «технической поддержкой»: в случае возникновения трудностей при решении заданий учащиеся имеют возможность перейти по QR-коду или ссылке и воспользоваться справочно-информационным порталом ГРАМОТА.РУ, с помощью которого они смогут ознакомиться с различными словарями и на основе анализа словарных статей правильно образовать форму числа и падежа имен существительных. Работа со словарями является важным видом учебной деятельности, введена нами для того, чтобы побуждать детей обращаться к словарю с целью поиска ответа на возникающие вопросы.

Наш тренажер построен таким образом, что при неверном ответе ученик имеет возможность выполнить задание еще раз. Несомненным плюсом является и то, что при неверном ответе младший школьник получает мотивирующую фразу (*«Попробуй еще раз. У тебя обязательно получится!»; «Не унывай, попробуй еще раз!»; «Не расстраивайся! Давай еще раз попробуем?»* и т.п.), что должно положительно сказываться на его стремлении к выполнению задания.

Формирование у младших школьников умения соблюдать нормы литературного языка относится к одной из главных задач обучения русскому языку. Её решению может способствовать представленный нами тренажер по совершенствованию грамматической правильности речи младших школьников.

Литература

1. Головин Б. Н. Основы культуры речи: Учеб. для вузов по спец. «Рус. яз. и лит.» – 2-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 1988. – 320 с.

2. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для вузов / Т.И. Зиновьева [и др.]; под редакцией Т.И. Зиновьевой. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 468 с.

3. Писарева Д.А. Использование лингвистических тренажеров на уроках русского языка // Студенческий научный электронный журнал «StudArctic

Forum». – 2022. – Т.7. – № 2. – С. 81–88. URL: https://clck.ru/33e8q6 (дата обращения 25.01.2023)

4. Примерная рабочая программа начального общего образования. Русский язык / М-во просвещения Рос. Федерации. – М.: Инст. стратегии развития образ, 2021. – 98 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] / М-во просвещения Рос. Федерации. – М., 2021. – 59 с. URL: ФГОС_НОО.pdf (дата обращения 25.01.2023)

Д.В. Соловьева,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: daria.solovyova98@mail.ru

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ СТАНДАРТОВ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

В статье рассматривается проблема развития диалогических умений обучающихся начальной школы в условиях внедрения ФГОС НОО нового поколения. Описаны основные группы диалогических умений, подлежащих формированию в младшем школьном возрасте. Представлена методика организации работы по обучению младших школьников видам интервью на занятиях кружка по журналистике во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, диалогические умения, интервью, виды интервью.

Социальная ситуация, условия жизни в современном мире очень быстро меняются, что, в свою очередь, влечет за собой изменения и в системе образования. Так, в 2021 году был принят Федеральный государственный образовательный стандарт третьего поколения начального общего образования (далее – ФГОС НОО), а с сентября 2022 года введен в образовательный процесс.

О значении речевого развития младшего школьника, в том числе диалогических умений, для успешной социализации личности учащихся говорит тот факт, что «половина предметных результатов по русскому языку в начальной школе (50%: 3, 4, 6) ориентирована на формирование у школьников речевых умений»: в области всех четырех видов речевой деятельности, речевого этикета,

культуры речи [2]. Кроме того, среди универсальных учебных коммуникативных действий умения, связанные с речевым поведением в ситуации диалога, выделены в отдельный блок «общение» [4].

Вслед за учеными-методистами М.М. Алексеевой, Т.И. Зиновьевой, А.В. Богдановой, Т.А. Ладыженской, И.С. Назметдиновой, М.С. Соловейчик, В.И. Яшиной и др., в качестве важных умений, необходимых для успешного общения, мы выделяем следующие группы умений: 1) умения вступать в общение и вести диалог (А. В. Богданова, В. И. Капинос, Н. Н. Сергеева, М. С. Соловейчик и др.; 2) умения дополнять собеседника, рассуждать и аргументированно доказывать свою точку зрения (Л. Д. Бокарева, Л. Я. Желтовская, Л. Ф. Климанова, А. С. Львова и др.); 3) умения задавать вопросы, формулировать ответы (Ж. В. Афанасьева, И. О. Загашев, Н. Ш. Буранова, Ю. Э. Ковылева и др.); 4) умения слушать и понимать собеседника (М. М. Алексеева, Е. Г. Бегунова, Т. И. Зиновьева, В. И. Яшина и др.); 5) умения строить диалог по правилам речевого этикета (Т. А. Ладыженская, С. И. Львова, Н. И. Формановская и др.); 6) умения формулировать и интонационно оформлять высказывания (Е. А. Брызгунова, Н. Г. Василевская, Т. И. Зиновьева и др.).

Особое значение для эффективного взаимодействия с собеседником, решения коммуникативной задачи, реализации установок стандартов третьего поколения является овладение учащимися этикетными речевыми умениями [3].

Важной задачей для педагога сегодня является поиск новых средств обучения. Одним из таких средств развития у школьников диалогических умений является интервью. Под интервью мы понимаем вид коммуникативного упражнения, способствующего развитию у школьников умений в области диалога, и вид беседы, организуемой в форме ролевой игры [1, с. 85].

Представим **конспект внеурочного занятия** с младшими школьниками в рамках кружка по детской журналистике, в ходе которого учащиеся знакомятся с видом проблемного интервью, учатся отличать его от других видов, создавать и проводить проблемное интервью по заданной теме (проблеме).

Этап 1. Актуализация знаний по теме.

- Ребята, посмотрите на доску и разгадайте ребус. Какое слово у вас получилось? (Эксперт). Кто может объяснить лексическое значение этого слова? (Это человек, который имеет глубокие и широкие знания в какой-то области.)

Этап 2. Знакомство с понятием «экспертное интервью».

- Вы правы. Прослушайте фрагмент из радиопередачи «География праздников: Финляндия. Калевала» (*https://detifm.ru/fairy_tales/id/1451*) и скажите: интервью это или нет?

- Итак, ребята, можно ли сказать, что мы услышали интервью? (Да, это была беседа с целью получения определенной информации.) Какой теме оно

было посвящено? (Финскому празднику калевала.) У кого журналист брала интервью? (У эксперта). Как, вы думаете, называется такой вид интервью? (Это экспертное интервью.)

- Совершенно верно. И сегодня мы с вами познакомимся с этим новым видом интервью: «экспертное интервью». Прочитайте на слайде его определение (Экспертное интервью – вид интервью, которое проводится со специалистом, имеющим глубокие знания в обсуждаемой теме.)

Этап 3. Формирование умений выявлять признаки экспертного интервью.

- Кто является интервьюируемым в экспертном интервью? (Специалист, профессионал, эксперт в той теме, которой посвящено интервью.)

- Правильно. Главная цель проведения экспертного интервью – выяснить профессиональное мнение по теме. Экспертное интервью обладает большой информативностью. В нём важны факты, цифры, ясные, точные формулировки.

- Послушайте еще одно экспертное интервью и заполните таблицу для нашей тетради «Заметки юного корреспондента»: задачи интервьюера, вопросы.

- Вы обратили внимание, кто говорил б**о**льшую часть интервью, какие типы вопросов задавала журналист? (Больше говорил эксперт, интервьюер задавала уточняющие вопросы.) Реплики интервьюируемого содержали факты, цифры? (Да, интервьюируемый хорошо знает историю праздника «Пятилепестковой розы»). Что мы можем сказать о самом собеседнике? Мы узнали что-то о его жизни? (Нет, мы ничего не узнали.)

- В экспертном интервью личность гостя остаётся «в тени». Нам важно его мнение как специалиста, его профессиональный взгляд. Вы уже догадались, в чём состоит главное отличие экспертного интервью от проблемного? (В проблемном интервью вопрос можно обсуждать с любым приглашённым гостем, а в экспертном интервью – нет, только со специалистом.)

Этап 4. Формирование умения отличать экспертное интервью от других видов.

- Ребята, сейчас вы увидите, услышите и прочитаете разные интервью. Это будут интервью из печатных изданий, теле- и радиопередач. Вам нужно определить вид интервью и написать на своём листе рядом с соответствующим номером. Вспомним, какие виды интервью мы уже знаем? (Информативное интервью, проблемное интервью, экспертное интервью.)

Интервью 1. Взгляд снизу про ложь *(проблемное интервью)*: https://www.youtube.com/watch?v=dmUZQVhda7U

Интервью 2. Как ухаживать за собакой *(экспертное интервью)*: https://www.youtube.com/watch?v=bUhzDdHH7Ak

Интервью 3. Премьера мультфильма «Братцы кролики: пасхальный переполох»: https://www.youtube.com/watch?v=WDuXqVMHtc8 *(информативное интервью)*

Интервью 4. Надо ли учить иностранный язык? *(Проблемное интервью):*

Интервьюер: Добрый день, уважаемые зрители. Сегодня мы говорим о важности изучения иностранного языка. Как вы думаете, нужно ли учить языки?

Интервьюируемый: Здравствуйте! Я считаю, что в современном мире невозможно обойтись без знания хотя бы одного иностранного языка.

Интервьюер: И какой язык нужно учить обязательно?

Интервьюируемый: Думаю, что сейчас таким языком стал китайский.

Интервьюер: А как же английский язык? Он используется сегодня везде, и мне кажется, что его знание поможет понимать почти весь мир.

Интервьюируемый: Да, английский – это мировой язык. И знать его, конечно, не помешает. Но на китайском языке говорит гораздо больше людей.

Интервью 5. Радиопередача «География праздников: Испания. Томатина» (https://rutube.ru/audio/8ee498410d40be943e25928c28209157/, время: 13:38–14:19) *– экспертное интервью.*

Этап 5. Формирование умения создавать экспертное интервью.

- Ребята, настало время вам самим создать экспертное интервью. Тема: «Домашнее животное в семье». В парах выберите, кто будет корреспондентом, а кто экспертом. Интервьюер должен задать эксперту по теме 4 вопроса.

[Обучающиеся в парах готовят экспертные интервью. По желанию пары представляют свои интервью классу, остальные оценивают данные интервью.]

Этап 6. Подведение итогов.

- Ребята, вспомните, что вы сегодня узнали, чему научились (Ответы учащихся.) У вас на листах написан небольшой текст об экспертном интервью. Прочитайте и в месте пропусков впишите недостающие слова:

Экспертное интервью – _____ интервью, которое проводится со _____, имеющим _____ знания в обсуждаемой теме. Участниками экспертного интервью являются _____ или _____ по теме.

[Педагог организует взаимопроверку. Правильный ответ дается на слайде.]

- Спасибо вам за активную и отличную работу сегодня. До свидания.

Литература

1. Азимов Э.Г. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам: словарь / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Русский язык. Курсы, 2020. – 496 с.

2. Богданова А.В. Отражение методических идей М.Р. Львова о речевом развитии младших школьников в Стандартах третьего поколения // Школа будущего. – 2022. – №1. – С. 16-25.

3. Зиновьева Т.И. Обучение этикетному диалогу в начальной школе / Т.И. Зиновьева, М.Г. Маликова // Начальная школа. – 2022. – №8. – С. 25-28.

4. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 N 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» / М-во просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028 (дата обращения: 28.02.2023).

Л.С. Трегубова,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент Московского городского педагогического университета
E-mail: tregubova.l@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ОСНОВНЫХ ПОЛОЖЕНИЙ ФГОС ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются основные положения ФГОС третьего поколения и пути их реализации в процессе языкового образования на начальной ступени обучения на основе социокультурного подхода.

Ключевые слова: языковое образование, социокультурный подход, общекультурные ценности.

В общей системе филологического образования на начальной ступени обучения особую значимость имеет языковое образование младших школьников. В соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами третьего поколения важность начального языкового образования обусловлена тем, что русский язык является важной составляющей частью культуры народа, «важнейшим средством хранения и передачи информации, культурных традиций, истории русского народа и других народов России» [2: с. 5]. Язык является не только главным средством познания окружающего мира, но и выступает основным каналом социализации личности, обеспечивает межличностное и социальное взаимодействие. В трудах А.Д. Дейкиной отмечается важность ценностных категорий языка, которые являются

основанием для национально-культурной ориентации учащихся, их развития как языковой личности [1].

В обновленной программе по русскому в систематический курс русского языка в каждом классе включен новый раздел «Общие сведения о языке». При изучении данного раздел в 1 классе происходит формирование представлений учащихся о языке как основном средстве человеческого общения, практическое ознакомление первоклассников с целями и ситуациями общения. Во 2 классе младшие школьники приобретают знания о языке как явлении национальной культуры. На базе этих знаний осуществляется формирование их первоначального представления о многообразии языкового пространства России и мира. В данном разделе в 3 классе русский язык рассматривается как государственный язык Российской Федерации. В 4 класс при изучении раздела «Общие сведения о языке» обучающиеся познают русский язык как язык межнационального общения [2]. В связи с этим особую значимость приобретает использование в процессе языкового образования социокультурного подхода, направленного на развитие и воспитание личности обучающегося в контексте общекультурных ценностей. Реализация данного подхода предполагает формирование у младших школьников представления о многообразии языков и культур на территории Российской Федерации. При этом важно, на наш взгляд, создавать условия для интеграции и взаимообогащения культур разных народов и развития этнической толерантности [3: с. 31].

Большие возможности для приобщения учащихся к культурному наследию и общекультурным ценностям русского народа и других народов России и ближнего зарубежья имеют произведения устного народного творчества. С этой целью на уроках русского языка целесообразно использовать упражнения, которые содержат сведения о героях эпоса и былин разных народов, народные песни, пословицы и другие. Так, для обогащения знаний учащихся пословицами о дружбе, которые представлены в культуре разных народов, предлагается следующее задание.

Задание 1. Народная мудрость!

Прочитай пословицы разных народов. Раскрой смысл каждой пословицы.

Дерево корнями сильно, а человек – друзьями. (Грузинская)

Твой друг – твое зеркало. (Адыгейская)

Сила птицы – в крыльях, сила человека – в дружбе. (Татарская)

Друг не всегда бывает тот хорош, который правдою твою считает ложь. (Таджикская)

Подбери к каждой пословице из других языков пословицу, которая есть в русском языке.

Задания такого рода способствуют формированию у младших школьников умений сопоставлять культурные факты и явления, характерные для разных народов, выявлять в них сходство и различия.

Для того чтобы помочь младшим школьником осознать, что русский язык является важнейшим средством хранения и передачи информации, истории русского народа и других народов России, на уроках русского языка необходимо предлагать упражнения, в которых содержатся тексты, позволяющие знакомить учащихся с историей возникновения некоторых городов России. Например:

Задание 2. Это интересно!

Прочитай текст. О чем говорится в этом тексте?

Москва – один из древних городов России. Этому городу восемь веков.

Москва была основана в 1147 году на высоком Боровицком холме на месте слияния двух рек Москвы и Неглинной. В каждом большом старинном город был кремль – крепость, которая защищала жителей города от врагов. Кремль был обнесен по кругу крепкими дубовыми стенами.

Москва строилась вокруг Кремля: вслед за его стенами были выстроены стены Китай-города. Потом начали возводить стены Белого города. Его границы очерчены сейчас городским кольцом бульваров – Бульварным кольцом. Наконец был построен Земляной вал. Там теперь проходит Садовое кольцо Москвы. Город рос. Москва становилась центром огромного государства.

Историю застройки города можно сравнить с ростом могучего дуба: по числу колец на срезе ствола, как известно, можно судить о возрасте дерева.

В каком году была основана Москва? Назови место основания города?

Что ты узнал о застройке города? О каких достопримечательностях Москвы говорится в этом тексте?

С чем сравнивается история застройки Москвы? Почему?

С целью овладения младшими школьниками социокультурными знаниями на уроках русского языка целесообразно использовать дидактический материал, в котором содержится информация о культурных центрах, архитектурных памятниках разных городов Российской Федерации.

Важным аспектом реализации социокультурного аспекта в процессе начального языкового образования является формирование представлений младших школьников о системе ценностей, их ценностных ориентаций. Одной из базовых категорий в системе общечеловеческих ценностей является семья. Именно в семье происходит формирование таких духовно-нравственных ценностей, как любовь к родным и близким людям, уважение по отношению к родителям, взаимопомощь, забота о младших и старших, ответственность за другого человека и другие. Приведем пример задания, направленного на осознание обучающимися семейных ценностей.

Задание 3. Семейные традиции.

Прочитай текст.

Семейные праздники

С древних времен на Руси самой любимой традицией были семейные праздники.

К приему гостей в семье готовились заранее. Тщательно убирали не только дом, но и двор. Всех входящих гостей встречали хлебом-солью. Хозяйка при встрече гостей кланялась всем в пояс, и гости отвечали ей тем же. Потом все садились за общий стол. Хозяева угощали гостей праздничными яствами: кашей, щами, рыбой, дичью, медом, ягодами. Во время праздничного застолья хором пели песни.

Такие семейные праздники сближали всех родных, семья становилась крепкой и дружной.

О каких праздниках говорится в тексте? Как ты думаешь, почему праздники называются семейными? Какие праздники отмечаются в вашей семье? Какой из семейных праздников является самым любимым?

Обсуди со своими родными, как каждый из них готовится к этому семейному празднику. Кто из членов твоей семьи убирает квартиру, готовит угощенья для праздничного стола? Какие сюрпризы бывают в Вашей семье во время такого праздника?

Составь текст о том, как твоя семья отмечает любимый семейный праздник.

Задание 4. Прочитай.

Бабуля противень достала,
Разложила пирожок,
Внуку ласково сказала:
«На, отведай, мой дружок!»
Дед заметил недовольно:
«Вот невежливый какой!
Что сказать при этом надо?»
Внук ответил: «Дай другой!»

Как ты считаешь, можно ли внука назвать вежливым? О каких словах благодарности забыл мальчик? Как нужно было поступить мальчику?

Какие добрые дела ты делаешь для своей бабушки?

<Тайна слова>

Слово *спасибо* произошло от сочетания двух слов *спаси Бог*. Когда-то это выражение употреблялось как пожелание, исполненное благодарности: «Спаси тебя Бог за добрые дела».

Слово *благодарю* произошло от двух слов *дарю благо*, то есть «желаю благополучия» за чуткость, внимание, добрые дела.

Задание такого характера оказывают положительное влияние на формирование избирательного ценностно-ориентированного отношения учащихся к окружающей их действительности, а также способствуют превращению ценности в мотив их деятельности и поведения.

Во ФГОС третьего поколения особое внимание уделяется коммуникативной направленности процесса начального языкового образования, в результате которой активизируется учебно-познавательной деятельности обучающихся, возрастает степень осознания языковых явлений [3: с. 208]. программе по русскому языку в перечень универсальных учебных действия включена «Совместная деятельность». В связи с этим возрастает роль использования таких современных образовательных технологий, как технология учебного сотрудничества, игровые технологии, проектная технологии, технология проблемного обучения и других, которые способствуют не только коммуникативному, но и социокультурному взаимодействию обучающихся.

Таким образом, в соответствии с обновленными нормативно-правовыми документами в процессе начального языкового образования возрастает роль социокультурного похода, способствующего формированию у младших школьников представлений о системе социокультурных и духовно-нравственных ценностей, обеспечивающего воспитание личности, готовой к межкультурному взаимодействию.

Литература

1. Дейкина А.Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка: монография. – Москва: МПГУ, 2019. – 210 с.

2. Примерная рабочая программа начального общего образования. Русский язык (для 1-4 классов образовательных организаций). – М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2021. – 99 с.

3. Трегубова Л.С. Использование современных образовательных технологий в процессе обучения русскому языку как неродному // Теория и практика преподавания языков и культур: философские и методологические аспекты: Материалы II международной научно-практической конференции 25 сентября – 2 октября 2016 г. Будва, Подгорица (Черногория) /Отв. ред. А.Г. Катаева, И.И. Воронцова. – М.: РГГУ, 2017. – С. 204–211.

4. Трегубова Л.С. Формирование культурной идентичности обучающихся в условиях многоязычия современной начальной школы // Начальное филологическое образование и подготовка учителя: проблемы формирования культурной идентичности: Материалы Международной научно-практической

конференции преподавателей, аспирантов и студентов (2 марта 2017 г.) / Сост. и отв. ред.: Т.И.Зиновьева. – М.: Изд-во «Экон-Информ, 2017. – С. 30–37.

Н. Е. Уварова,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: nata.uvarova.9916@mail.ru

ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОЭПИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ КАК КОМПОНЕНТА ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье рассмотрены достижения методической науки в области формирования у них орфоэпической грамотность, которая рассматривается как компонент произносительной культуры. Особое внимание уделяется рекомендациям А.А. Бондаренко по использованию разработанному автором орфоэпического минимума.

Ключевые слова: начальная школа, произносительная культура, орфоэпическая грамотность, орфоэпический минимум.

Анализ научно-методической литературы, посвященной проблеме обучения младших школьников орфоэпии, показал, что этими вопросами занимались многие методисты, в частности: В.И. Белоусова, А.А. Бондаренко, А.В. Богданова, И.Ф. Величко, Т.И. Зиновьева, М.Л. Каленчук, Т.В. Осинцева. Поименованные исследователи-методисты указывают, что уже в начальной школе учащиеся должны овладеть нормами произношения как компонентом общей культуры речи и показателем достаточного уровня владения языком.

Согласно требованиям ФГОС НОО, на учителя возлагается обязанность формирования у учеников начальной школы позитивного отношения к правильной (то есть безошибочной), нормированной устной и письменной речи, к произносительным нормам, первоначальными представлениями о которых дети овладевают уже в первом классе [6].

В.И. Белоусова отмечает, что осознанию младшими школьниками собственного речевого опыта в области орфоэпии способствует введение понятия «орфоэпическая грамотность», без овладения соответствующими компетенциями невозможно полноценное освоение языка [1].

Орфоэпическую грамотность многие ученые-методисты (А.А. Бондаренко, Т.И. Зиновьева, М.Л. Каленчук) рассматривают как важнейшую составную часть произносительной культуры, которая трактуется как совокупность устно-речевых навыков, обеспечивающих возможность произнесения речевого высказывания в полном соответствии с нормами литературного языка [2; 4; 5].

Составляющими произносительной культуры, наряду с орфоэпической грамотностью, являются также, во-первых, техника речи и, во-вторых, интонационная выразительность. Сказанное объясняет тот факт, что в методических трудах, посвященных вопросам повышения произносительной культуры, выделяют три задачи работы по достижению обучающимися определенного уровня сформированности произносительной культуры: совершенствование техники речи (в частности, становление речевого дыхания, развитие голоса, обеспечение слаженной работы органов артикуляции, что позволяет обеспечить дикционную отчетливость); усвоение орфоэпических норм; развитие интонационных умений и навыков [4].

Значительный методический интерес представляет связь понятий «произносительная культура» и «звуковая сторона речи». Если звуковая сторона речи представляет собой самостоятельную форму материального существования речи, выступает одним из основных средств человеческого общения и является индивидуальной, уникальной характеристикой звучащей речи конкретного человека, то произносительная культура есть идеал, к которому человек стремится. Поэтому важным средством, которое способствует речевому развитию детей, является образцовая речь учителя, в связи с чем методисты указывают на необходимость реализации принципа ориентации на идеал [4].

Методисты (А.В. Богданова, А.Ю. Чирво, А.И. Шпунтов) поддерживают стремление учителей ориентировать собственное произношение на установленные нормы звучания русской речи, что способствует в повышении развивающего потенциала речевой среды. При этом авторы трудов в области вопросов формирования произносительной культуры рекомендуют учителям использовать звуковые образцы (специальные аудиозаписи) в качестве средства совершенствования звуковой стороны речи обучающихся. Звуковой образец в работах методистов предстает как аудиовизуальное средство дидактической направленности, которое содержит определенный речевой материал, позволяющий проводить целенаправленную работу по наблюдению и комплексному анализу тех или иных особенностей звучащей речи [4].

Успех в работе по формированию у младших школьников произносительной культуры во многом зависит от учета педагогом уровня развития речевого слуха школьников.

В работах И.Ф. Величко отмечается, что речевой слух есть специальная лингвистическая способность, форма слуховой чувствительности, при помощи которой появляется способность к восприятию на слух звукового оформления фразы. И.Ф. Величко высказывает рекомендации по развитию речевого слуха: в первую очередь, необходимо провести индивидуальную диагностику и дифференцировать детей по уровню развития речевого слуха, после чего – переходить к работе по его развитию; во-вторых, работа эта не имеет строгой привязки к учебному предмету, является междисциплинарной, поэтому может проводиться повсеместно [3].

Не умаляя важности учета уровня развития слуховой способности, методисты рекомендуют учитывать и уровень развития речедвигательного аппарата, поскольку усвоение речи возможно только в том случае, если у ребенка сформировалась способность к управлению артикуляционными мышцами, отмечается достаточная зрелость артикуляционного аппарата, отсутствуют те или иные анатомические и физиологические дефекты, препятствующие полноценному овладению звукопроизношением

Следует уточнить, что работа по формированию орфоэпической грамотности протекает в широком контексте практического овладения обучающимися произносительными стилями. Нам близка позиция методистов-исследователей (А.В. Богданова, А.А. Бондаренко, И.Ф. Величко, Т.И. Зиновьева, М.Л. Каленчук), которые выделяют следующие направления работы в области произносительной стилистики: формирование навыков правильного оформления речевого высказывания в рамках полного стиля (например, в ситуации выступления у доски – при пересказе, рассказе); формирование и совершенствование навыков употребления нормированного разговорного стиля (например, в дружеской беседе); преодоление просторечного произношения [4].

Особое внимание к вопросам формирования у учеников орфоэпической грамотности в широком контексте овладения ими произносительной культурой объясняется проблемой обучения русскому языку в современной поликультурной образовательной среде, в поликультурной школе столичного мегаполиса, которую отличает многообразие родных языков учеников [5].

В этой связи понятно обращение методистов к трудам А.А. Бондаренко, которая разработала орфоэпический минимум для начальной школы, который включает набор определенных слов, форм, фраз и правил, подлежащих запоминанию младшими школьниками. Орфоэпические правила названного минимума являются стабильными и устойчивыми, поэтому традиционно составляют основу словарика «Говори правильно», входящий в структуру учебников русского языка разных УМК [2].

А.А. Бондаренко разработала систему орфоэпических упражнений, которые помогают учащимся освоить нормы орфоэпии. К основным видам упражнений, прежде всего, относят упражнения, направленные на проведение сопоставительного анализа нормы и вариантов ее нарушения. Рекомендованы упражнения, на замену ошибочных вариантов произношения правильными, нормативными вариантами. Наконец, необходимо запоминать слова из орфоэпического словаря и учиться использовать их в контексте [2].

Практическую значимость имеют предложенные А.А. Бондаренко приемы запоминания орфоэпических норм: заучивание стихотворений; многократное проговаривание вслух тех норм и словоформ, которые необходимо запомнить; ознакомление с орфоэпическим словариком и выполнение упражнений на его основе; ведение индивидуальных орфоэпических словарей, построенных по правилам орфоэпического минимума, а не алфавиту; применение орфоэпических таблиц, для которых характерен постоянный словарный состав [2].

Таким образом, анализ методических трудов показал, что наука располагает значительными достижениями в области методики формирования у обучающихся орфоэпической грамотности в широком контексте совершенствования произносительной культуры.

Литература

1. Белоусова В.И. Развитие речи младших школьников на произносительном уровне на уроках русского языка // Грамота. – 2021. – Т.13. – №1. – С. 330-334.

2. Бондаренко, А.А. Живая фонетика в начальной школе // Начальная школа. – 2015. – №7. – С. 17–22.

3. Величко, И.Ф. Методика преподавания орфоэпии в педагогических ВУЗах в 90-е годы XX века // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. - №6(96). – С. 17-20.

4. Зиновьева, Т.И. Звуковая сторона речи и произносительная культура // Начальная школа. – 2014. – №2. – С. 26–31.

5. Зиновьева, Т.И. Поликультурная начальная школа современного российского мегаполиса // Известия ИППО. – 2020. – №1. – URL: http://izvestia-ippo.ru/zinoveva-t-i-polikulturnaya-shkola-so/ (дата обращения: 23.02.2023).

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: 2015. – 8 с. URL: https://minjust.consultant.ru/documents/19035 (дата обращения 23.02.202322).

О.О. Харченко,
кандидат педагогических наук, доцент;
доцент Смоленского государственного университета
E-mail: O_har69@mail.ru

ПРЕДУПРЕЖДАЕМ СТЕРЕОТИПНОСТЬ ЯЗЫКОВОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье дана характеристика причин, обусловливающих формирование стереотипных умственных действий учащихся при решении языковых задач; показаны методические средства, способствующие достижению одного из предметных результатов реализации обновлённого ФГОС – становлению системы первоначальных научных представлений о единицах языка.

Ключевые слова: языковое мышление, стереотипные умственные действия, формализм, младший школьник, лингвистическая задача.

Одним из предметных результатов требований обновлённого ФГОС начального общего образования является «сформированность первоначальных научных представлений о системе русского языка: фонетике, графике, лексике, морфемике, морфологии и синтаксисе; об основных единицах языка, их признаках и особенностях употребления в речи» [1]. Ключевыми в данной формулировке являются, по нашему мнению, понятия: *первоначальные научные представления* и *система языка*. Они дают основания для методического вывода о необходимости так организовать языковую работу младших школьников, чтобы её результатом стала система научных представлений о единицах языка, об их связях и зависимостях, о присущих им признаках и их соотношениях. Усвоение системы языковых понятий, составляющих содержание начального языкового образование, требует определённого уровня развития мышления младших школьников. Его развитие, с одной стороны, выступает условием успешного овладения существенными признаками понятий, с другой, является результатом данного процесса.

Уровень развития мышления человека, как известно, определяется его способностью устанавливать неочевидные связи и закономерности. Сказанное относится и к так называемому языковому мышлению – феномену, связанному с умением обнаруживать внутри- и межпонятийные связи между языковыми категориями и, опираясь на них, решать конкретные задачи – орфографические, грамматико-орфографические и собственно грамматические. Очевидно, что необходимые логико-языковые операции приведут к нужному результату только в том случае, если осуществляющий их школьник будет понимать содержание и

цель каждой из них. Этого невозможно добиться, когда ученик принимает во внимание только формальные, внешне выраженные признаки той или иной языковой единицы, оставляя при этом на периферии сознания выражаемое ею значение и выполняемую текстовую функцию.

Формализм в организации работы над фактами языка – явление в школьной практике не новое и хорошо изученное. Вопрос о необходимости и возможности его преодоления со всей определённостью ставился ещё несколько десятков лет назад, обсуждается он и сегодня.

Обратим внимание, что в решении проблемы формализма в настоящее время наблюдается позитивная динамика. Так, на страницах учебников русского языка самого распространённого УМК для начальной школы реализована установка на расшифровку значения некоторых грамматических категорий: например, третьеклассникам рассказывается о уменьшительно-ласкательных суффиксах, о приставках со значением *начало движения, направление движения в сторону*, представлена также информация о значении местоимений 1-го, 2-го, 3-го лица местоимений в единственном и множественном числе, о значении глаголов в настоящем, прошедшем и будущем времени, об «отрицательном смысле» частицы *не* и др. Однако при этом не рассматриваются значения такой, казалось бы, несложной для понимания младшими школьниками категории, как категория числа имени существительного и имени прилагательного. Остаётся вне поля зрения учащихся и значение падежей имени существительного, что не способствует формированию умения учитывать весь комплекс признаков конкретной падежной формы: от вопроса, на который она отвечает, предлога (если он есть), выполняемой ею синтаксической функции до окончания и выражаемого им значения. Таким образом, концентрация внимания детей на формальных признаках языковых единиц блокирует возникновение способности видеть весь комплекс взаимодействующих характеристик языкового явления – формы, значения и функции. Следствием этого является постепенное развитие у младших школьников стереотипности умственных действий при решении языковых задач.

Анализ детских ошибок, наблюдения за работой учащихся на уроках показывают, что фактором, провоцирующим шаблонность языкового мышления, зачастую является дидактический материал, с помощью которого отрабатываются конкретные грамматические или орфографические умения.

Оставим за рамками рассмотрения примеры традиционных заданий, обусловливающие неверный подбор учащимися проверки для самых частотных орфограмм слабых позиций (безударных гласных и парных по глухости-звонкости согласных) из-за смешения однокоренных слов и слов с омонимичными корнями. Обратим внимание на упражнения, типичные для

формирования у второклассников первоначального умения различать имена существительные, имена прилагательные и глаголы: распределить отдельные слова по графам таблицы (по столбикам) или выписать в указанном порядке. Такого рода действия ученики выполняют практически безошибочно, однако при необходимости указать слова перечисленных частей речи в составе предложения испытывают немалые трудности. Дело в том, что, привыкнув работать со словоформами в именительном падеже или инфинитиве, дети не узна́ют существительные и прилагательные в косвенных падежах, а глаголы – в той или иной временно́й форме. Таким образом, отвлечение от значения, выражаемого окончанием, отсутствие возможностей для установления грамматических и смысловых связей между словами обусловливает формирование ограниченного спектра умственных действий.

К формированию стереотипов языкового мышления приводит и такое традиционное задание, которое предусматривает определение частеречной принадлежности членов предложения. С одной стороны, установление этих связей способствует тому, чтобы у учеников формировалось понимание признаков каждой части речи в их взаимосвязи и полноте. Однако если каждый синтаксический разбор завершается указанием того, какой частью речи являются члены предложения, это приводит к формированию стойких стереотипов в языковом мышлении младшего школьника. Если перед учеником подлежащее, то, в его представлении, оно, как правило, выражается именем существительным (реже – местоимением), если сказуемое, то – глаголом, имя прилагательное «всегда» выступает второстепенным членом.

Заметим, что отбор предложений для анализа напрямую связан с рецептивной речевой деятельностью учащихся. В подавляющем большинстве случаев учителя стремятся предъявлять детям предложения, в которых все «синтаксические валентности» (выражение Г.А. Золотовой) заняты, а подлежащее находится в препозиции по отношению к сказуемому. Систематический анализ таких предложений влияет на качество речевых продуктов, создаваемых младшими школьниками: они стремятся строить только предложения, соответствующие описанной схеме, что ведёт к однообразию синтаксических конструкций в их собственных высказываниях.

Будучи ограниченными рамками статьи, мы привели лишь отдельные примеры стереотипных мыслительных действий, которые выполняются младшими школьниками при решении языковых задач. Чтобы предупредить их возникновение или сломать уже сложившиеся шаблоны, зададимся вопросом, каким методическим средством может воспользоваться учитель? На наш взгляд, таким средством является лингвистическая задача – особая разновидность заданий, выполнение которых не предполагает осуществления стереотипных

действий, однако предусматривает «связывание» всех исходных языковых данных.

Приведём примеры.

Известно, что при определении спряжения глагола четвероклассники склонны принимать во внимание только суффикс инфинитива, что зачастую ведёт к ошибкам. Для их предупреждения полезно решение такой задачи.

Четвероклассник работал с глаголом *пить* и рассуждал так: «Этот глагол оканчивается на *-ить,* не является исключением, значит, относится ко II спряжению». Потом по заданию учителя он образовал все личные формы глагола, выделил в них окончания и понял, что ошибся.

Какого же спряжения этот глагол? Докажите, что этот глагол относится к _____ спряжению.

Ещё один пример связан с осознанием роли мягкого знака (ь) в языке. Как показывает анализ детских работ и устных ответов, определение его функции лежит в плоскости ещё одного стереотипа, заложенного в период обучения грамоте: эта буква служит для обозначения мягкости согласных звуков. Однако активное изучение грамматики в 3 и 4 классах не обеспечивают надёжного «связывания» названной функции с другой – быть показателем грамматической формы слова. Снять эту проблему поможет, например, такая комплексная многоуровневая задача.

Ученик записывает слово, которое при произнесении заканчивается шипящим звуком. Какие вопросы он должен задать учителю, чтобы решить, нужен ли в слове Ь, если это: а) имя существительное, б) глагол?

Очевидно, что при формулировании вопросов ученик должен продемонстрировать знания и умения из области фонетики (выделять шипящие согласные), морфологии (различать имена существительные, изменять их по числам и падежам) и орфографии (употреблять ь на конце имён существительных ж.р. в ед. ч., И.п. и не писать его на конце имён существительных м.р., а также в именах существительных во мн. ч., Р.п.). Такого же связывания признаков глагольных категорий потребует от учащихся решение и второй части задачи.

В заключение отметим, что лингвистическая задача не только помогает предупредить возникновение стереотипов языкового мышления младших школьников, но и предусматривает решение более масштабной задачи – изучения фактов языка в единстве их формы, содержания и функционального назначения.

Литература

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/

КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Ассуирова Л.В.,
доктор педагогических наук, доцент;
профессор Московского городского педагогического университета
E-mail: assuir@mail.ru

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ТЕКСТОВ КУЛЬТУРЫ

Данная статья рассматривает дидактические возможности текста культуры, способность подобных текстов рассказывать о том народе, который его создал. Автор отмечает, что одним из признаков текста культуры является его непосредственное влияние на мотивацию людей к поиску новой информации, что расширяет интеллектуальное поле человека. Кроме того, указывается возможность изучения речевого жанра на примере текста культуры, так как каждая эпоха порождает свой жанр.

Ключевые слова: культура, текст, жанр, познание, интерпретация.

Множество определений понятия «культура» (более 1000) позволяют определить ее основную функцию – хранить и передавать информацию. Естественно, что подобная функция реализуется с помощью текстов, поэтому можно принять за определение, что культура – это совокупность текстов, передающих те или иные сведения из поколения в поколение.

Считается, что любой текст является текстом культуры, потому что при чтении читатель узнает то, что изображает автор, осмысливает основные концептуальные моменты текста и, если нужно, пополняет свои знания, поскольку некоторые вещи ему неизвестны, требуют использования дополнительных источников. Например, эпиграмма В.В. Маяковского, посвященная А.Н. Толстому:

Я слабость к титулам питаю
И этот граф мне по нутру
Но всех сиятельств уступаю
Его сиятельству - костру!

Данный текст современный читатель может интерпретировать по-разному, но только привлечение дополнительных источников поможет узнать, что речь идет о февральской революции, которую А.Н. Толстой принял восторженно, но графский титул стал для него опасным; что Маяковский описывает ситуацию, когда граф подходит к одному из костров, около которых грелись участники революции; что он посмеивается над бывшим графом, говоря о том, что сейчас важнее костер, а не титул.

Представляется, это один из признаков текстов культуры – мотивировать к расширению информационного поля.

Текст Ф. Кривина о Герострате тоже воспринимается не совсем полно, так как современные студенты (как показывает опрос, проведенный на занятиях) не знают, кто такой Герострат, чем он заслужил вековую славу. Поэтому для полного понимания тоже нужно прибегнуть к дополнительным источникам.

А Герострат не верил в чудеса. Он их считал опасною причудой.
Великий храм сгорел за полчаса, и от него осталась пепла груда.

Храм Артемиды. Небывалый храм по совершенству линий
соразмерных. Его воздвигли смертные богам –
и этим чудом превзошли бессмертных.

Но Герострат не верил в чудеса, он знал всему действительную
цену. Он верил в то, что мог бы сделать
сам. А что он мог? Поджечь вот эти стены.

Не славолюбец и не фантазер, а самый трезвый человек на
свете – вот он стоит. И смотрит на костер, который в мире
никому не светит (Ф. Кривин)

Знание глобальных для культуры имен и событий – важный компонент культуры личности, тем более что подобная информация остается актуальной: в русском языке существуют фразеологизмы «Геростратова слава», «лавры Герострата», «стяжать лавры Герострата», упоминание данного имени есть в рассказе А.П. Чехова «Толстый и тонкий», в театре «Ленком» шла пьеса Г.Горина «Забыть Герострата».

По мнению Н.А. Симбирцевой, «текст культуры в настоящий момент в теории культуры присутствует скорее на уровне метафоры, нежели определенной научной дефиниции, задавая общий вектор исследований – интерпретацию явлений культуры в определенных историко-культурных контекстах. Задачей является не только обозначение семантического ядра понятия, но и выявление его эвристического потенциала при анализе конкретных явлений культуры и культурных практик в историческом и актуальном существовании» [1: с. 5].

Можно согласиться с мнением автора, но работы М.М. Бахтина, В.С. Библера, Ю.М. Лотмана, У. Эко и других, в которых представлен текст культуры

как историко-культурная и социально-коммуникативная единица, дают возможность взять базовое родовое понятие и создать определение: текст культуры – социально-коммуникативная и историко-культурная единица, представляющая собой совокупность культурных смыслов, выраженных в знаковой форме.

Дидактические возможности текстов культуры безграничны.

Например, они дают возможность изучать понятие «речевой жанр», поскольку каждая эпоха – это превалирование какого-либо жанра над всеми остальными. Одним из жанров, которые являются воплощением текста культуры, являются пословицы.

Каждый народ отразил в пословицах свое понимание ценностей (они одинаковы практически у всех), но задачей жанрового изучения текстов культуры является смысловая, эпохальная интерпретация информации, заложенной в пословице. Например, русская пословица «Батюшка Питер бока нам вытер», созданная в эпоху Петра I*;* позволяет увидеть процесс строительства города глазами тех людей, которые много страдали и голодали в период строительства («бока нам вытер» - истощил).

Тувинская пословица «Конь становится с жеребенка, человеком становятся с детства» дает представление о том, что важной единицей в хозяйстве данного народа является конь; узбекская – «Хитрость одной женщины – вьюк для сорока ишаков» – рассказывает о положении женщины в восточных странах (невозможность участвовать в решении вопросов, невосприятие мужчинами умной женщины). Добавим, что для всех пословиц характерна лексика того народа, на языке которого они созданы (*косуля* – для тувинцев, *ишак* – для узбеков).

Именно лексическое наполнение дает возможность изучать с помощью текста культуры характерные черты того народа, к культуре которого принадлежит текст.

Например, описание гитары в русской поэзии принципиально отличается от описания в поэзии испанской: в русском прочтении гитара – это инструмент, затрагивающий душу, в испанской – сама душа («Начинается плач гитары…» Г. Лорка).

Известно, что текстом является не только вербальное произведение, но и любое знаковое. Так, информацию о культуре того или иного народа несут все виды искусства: музыка, живопись, архитектура. Главное, уметь понимать и отличать знаки, посылаемые живописным полотном или зданием; определять истинное и ложное, качественное и нет. Для этого необходимо понимать, какие дидактические возможности несут тексты культуры.

Литература

1. Симбирцева, Н.А. Специфика культурной интерпретации (тексты культуры и читатели): [Электронный ресурс]: монография / Н.А. Симбирцева. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2017.

Н.А. Ажогина,
аспирант Московского городского педагогического университета
E-mail: AzhoginaNA@mgpu.ru

РАЗВИТИЕ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

В статье рассмотрено понятие вторичной языковой личности, ее модель и структурные компоненты. Представлены результаты анализа нормативных документов, базирующихся на стандарте третьего поколения. Описаны возможности развития вторичной языковой личности в современном поликультурном образовании РФ.

Ключевые слова: младший школьник, языковая личность, вторичная языковая личность, компетенции вторичной языковой личности.

В педагогической науке новый виток развития приобретает гуманная педагогика. Личность человека вновь выдвигается на первый план. Данная позиция находит своё подтверждение во ФГОС НОО третьего поколения, в котором обучающийся предстает как уникальная личность со своими индивидуальными особенностями, способностями. При этом отмечается, что личность должна быть способна к межкультурному взаимодействию, к практическому использованию родного и неродного языков.

Психолог Р. Бёрнс отмечает, что на развитие языковой стороны личности влияет фактор относительно свободного овладения языком. В изучении языковой стороны личности важны те ценности, нравственные ориентиры, которые влияют на основы социализации и воспитания индивидуума. Проблема языковой личности давно изучается исследователями из разных областей науки: лингвистики, психологии, психолингвистики, педагогики и др. [1: с. 128].

Известный лингвист Ю.Н. Караулов в своих трудах определяет понятие языковой личности следующим образом: это человек, который способен

создавать собственные речевые произведения, уметь их воспринимать вне зависимости от степени их структурно-языковой сложности [2: с. 51–53].

На основе концепции Ю.Н. Караулова исследователь И.И. Халеева определяет феномен вторичной языковой личности, предлагает ее модель. Так, под вторичной языковой личностью автором понимается личность, способная к общению на межкультурном уровне и взаимодействию с представителями других культур [4].

Согласно разработанной И.И. Халеевой модели, развитие вторичной языковой личности осуществляется на трех уровнях: нулевой уровень – вербально-семантический (осознание себя как языковой личности в целом, степень овладения языком); первый уровень – когнитивно-тезаурусный (выражается в понятиях, идеях и ценностях личности и отражает языковую картину мира индивидуума); второй уровень – прагматический (выявление и характеристика мотивов и целей, движущих развитием языковой личности) [4: с. 277–285].

С целью выявления уровня развития вторичной языковой личности определим ее компетентностную структуру. С опорой на психолого-педагогические исследования ключевыми компетентностными компонентами развития вторичной языковой личности являются: лингвистическая (теоретические знания о языке); языковая (практическое овладение языком) и коммуникативная (использование языка в соответствии с ситуацией общения); культурологическая (ассимиляция в иноязычную культуру).

Исследователи В.И. Ковалев, В.В. Рыжов в качестве структурных составляющих вторичной языковой личности выделяют вербальную креативность и коммуникативную компетентность, которые определяются интеллектуальными, мотивационными, речевыми, эмоциональными, рефлексивными и ценностно-смысловыми чертами личности [3: с. 114].

Основы индикаторов оценки компетентностных компонентов представляются в виде: знания культурологических особенностей иноязычного народа; умения выбирать адекватные паттерны поведения, характерные для представителя иноязычной культуры; владения вербально-семантическим кодом языка (знание лексики, грамматики, синтаксиса и т.д.), стилистикой речи и фонетическими нормами языка [3: с. 113].

Проблема формирования компетенции вторичной языковой личности обучающихся находит отражение во ФГОС НОО третьего поколения, поскольку современное образование в Российской Федерации реализуется в условиях многонационального наследия. В связи с этим развитие вторичной языковой личности приобретает весьма существенную значимость. При сохранении процесса обучения на государственном языке стандарт определяет требование

получения образования на родном языке для всех младших школьников. Однако данное положение относится к языкам из числа народов России, без учета языков обучающихся детей мигрантов и переселенцев. Выявленное противоречие подтверждает актуальность решения задачи развития вторичной языковой личности в условиях современного образовательного процесса.

В рамках нашего исследования изучены возможности актуализированной ПООП НОО по развитию вторичной языковой личности обучающихся. Основными направлениями анализа ПООП НОО, базирующимися на структуре компетентностной модели вторичной языковой личности, стали:

1. Требования к условию проектирования образовательной среды.
2. Предметное содержание учебных предметов.
3. Представленность индикаторов развития компетентностных компонентов вторичной языковой личности в требованиях к образовательному результату НОО.

Результаты проведенного анализа позволяют нам сделать ряд обобщений.

1. При необходимости программы начального общего образования могут быть адаптированы посредством разработки индивидуальных учебных планов для детей, входящих в особые социальные группы (например, дети мигрантов и переселенцев). Однако на практике дети мигрантов и переселенцев обучаются в обычном классе вне зависимости от уровня владения русским языком, на котором ведется процесс обучения. Закреплено положение о создании условий для свободного развития каждого младшего школьника с учетом его потребностей, возможностей и стремления к самореализации.

2. Доработано и расширено предметное содержание, позволяющее развивать уровни владения вербально-семантическим кодом языка, стилистикой речи и фонетическими нормами. Добавлены новые термины и задания, направленные на развитие активного словарного запаса обучающихся. Ряд тем, которые прежде изучались в третьем классе, будут теперь изучаться в первом и втором классах. Для овладения культурологическими знаниями содержание обучения дополнено терминами, связанными с культурой российского народа, заданиями, направленными на изучение культурных объектов родного края, на формирование умения приводить примеры в соответствии с учебной задачей. В содержание учебников включены новые познавательные, учебные и художественные тексты, которые позволяют знакомиться с богатством русского языка, культурологическими особенностями народов России.

3. ФГОС НОО содержит задачу развития метапредметных умений младшего школьника, относительно которых определена структура, выделены конкретные умения. Например, для развития вторичной языковой личности необходимо овладение коммуникативной компетенцией, что достигается за счет

внедрения содержательных компонентов, направленных на формирование коммуникативных универсальных действий. Несмотря на расширение содержательного компонента обучения, в современном процессе обучения недостает учебного материала, направленного на овладение паттернами поведения иноязычного народа.

Таким образом, развитие вторичной языковой личности в современном поликультурном и многонациональном обществе Российской Федерации предстает как одна из важнейших задач начального общего образования. Представленная система индикаторов компетентностных компонентов, позволяющая определить уровень развития вторичной языковой личности, обоснована требованиями ФГОС НОО третьего поколения и требует дальнейшего исследования.

Литература

1. Дамбаева А.Ш. Языковая личность младшего школьника: сущность, структура // Символ науки. – 2020. – №11. – С. 126–128.

2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Издание 7-е. – М.: Издательство ЛКИ. – 2010. – С. 51–53.

3. Момотова Ю.Г. Понятие и структура языковой и вторичной языковой личности // Вестник Вятского государственного университета. – 2011. – №2–3. – С. 109–114.

4. Халеева, И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста / И.И. Халеева // Язык-система. Язык-текст. Язык-способность: к 60-летию члена-корреспондента РАН Ю.Н. Караулова / под ред. Ю.С. Степанов, Е.А. Земская, А.М. Молдован. – Москва: Институт русского языка РАН, 1995. – С. 277–285.

Э.С. Акобян,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: emilia.akopyan@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СИНОНИМОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЕ

В статье анализируется роль игры в развитии речи обучающихся-инофонов. Предложены игровые упражнения для обогащения словаря школьников посредством синонимов.

Ключевые слова: игровые технологии, синонимы, поликультурная школа, школьники-инофоны.

Педагогическая наука под термином «игровые технологии» имеет в виду обширную группу методов и приемов организации процесса обучения в форме разнообразных педагогических игр. Разработкой теории игры, ее методологических основ, выяснением ее социальной природы, значения для развития обучаемого в отечественной педагогике занимались Л. С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др. [3].

Игра имеет особое педагогическое значение: она является фактором развития ребенка, способом приобщения к миру культуры, педагогическим средством помощи ученику. Именно это делает игровые технологии настолько уникальными и необходимыми, особенно для младших школьников.

Ряд ученых считает, что в младшем школьном периоде игра необходима на каждом уроке. Исследователи Н.Ф. Виноградова и О.Т. Поглазова полагают, что именно игра является неким связующим звеном между прошлой ведущей деятельностью (игровой) и настоящей (учебной). Важен и аспект увлекательности и занимательности, который привносит игра в учебную деятельность. Игра способствует большей мотивации учащихся, позволяет раскрыть их творческий потенциал, развивает мышление, воображение, коммуникабельность. Игра представляет собой модель социального взаимодействия, с помощью которой ребенок усваивает социальные установки, приобретает социальные компетенции. Актуальность использования игры состоит в том, что современный школьник перегружен информацией.

Так как ФГОС НОО ставит задачу использования интерактивных технологий, то игровые методы могут занимать важное место в организации педагогического процесса [5]. Учебная игра может быть использована на разных этапах урока, а также во внеклассной работе и во внеурочной деятельности.

Дидактическая игра должна соответствовать определенным учебно-воспитательным задачам, требованиям стандарта. Безусловно важно использование игры с учетом поставленной цели и интересов учащихся, учета индивидуальных особенностей и уровня подготовки младших школьников.

Существует множество разных дидактических игр: игры-упражнения (например, «Пятый-лишний»); игра-поиск. Также уникальными и многофункциональными являются следующие категории игр: игры-соревнования (конкурсы, викторины), сюжетно-ролевые игры (например, «Пресс-конференция», «Круглый стол»), познавательные игры-путешествия, инсценировки, игра-квест, экскурсия и др.

Сложившаяся в настоящее время в российских школах ситуация, когда за одной партой обучаются русскоязычные школьники и школьники-инофоны, ставит учителя в сложное положение. Применение игровых технологий предоставляет учителю возможность использовать дифференцированный подход к обучению школьников-инофонов в условиях работы общеобразовательного класса, создавать комфортные психолого-педагогические условия для успешного развития всех учащихся.

Среди важнейших и актуальных проблем современной методики преподавания русского языка в поликультурной школе выделяется проблема речевого развития школьников. Безграничные возможности для реализации этой задачи имеет игра. Именно игра дает возможность для преодоления «языкового барьера», способствует усвоению нового лексического и грамматического материала, содействует закреплению в памяти языковых моделей через повторение одних и тех же слов в различных речевых ситуациях, помогает осознанно употреблять лексико-грамматические конструкции, поддерживает интерес к приобретению новых знаний, что в итоге и помогает речевому общению детей-инофонов, а также их успешной социализации.

Работа над синонимами в школе – одно из основных направлений в методике развития речи и словарного запаса учащихся. Работа с синонимами включает в себя такие направления: формирование понятия синонимии; обогащение словаря учащихся; формирование навыков самостоятельного использования синонимов в связном высказывании [1].

Анализ учебников УМК «Школа России» (Канакина В.П., Горецкий В.Г., 1–4 классы), выявил тот факт, что количество упражнений при изучении темы «Синонимы» невелико. Так, во 2 классе представлено 9 упражнений; в разделе «Слова, слова, слова…Синонимы и антонимы» 5 упражнений и 4 упражнения в разделах «Имя существительное», «Глагол», «Имя прилагательное».

Представляется, что младшим школьникам-инофонам можно предложить такие игры-упражнения:

1. Упражнения на нахождение синонимов. Игра «Найди слово».

Прочитайте текст, найдите синонимы.

За окном виднеется осенний лес. Деревья надели красные и багряные платья. Дует холодный ветер. Воздух студеный, чувствуется скорое приближение зимы.

2. Упражнения на вычленение лишнего слова. Игра «Лишнее слово».

Прочитайте, найдите лишнее слово.

Добрый, сердечный, сердитый, доброжелательный.

3.Упражнения на обнаружение синонима в пословице. Игра «Прятки».

Прочитайте, найдите синонимы в пословицах.

Приятелей много, а друга нет. Нужда и голод погонят на холод.

4. Упражнения на подбор синонимов к данному слову, на образование синонимического ряда. Игра «Волшебные бусы».

Подбери синонимы к словам *прекрасный, гневный, грустить.*

5. Упражнения на расположение синонимов по степени нарастания (убывания) признака. «Игра «Лесенка».

Расположите слова в порядке возрастания признака.

Прохладный, ледяной, холодный. Горячий, огненный, тёплый.

6. Упражнения на замену синонима в предложении. Игра «Замена». Прочитайте, замените в предложении прилагательные синонимами.

В овраге был студёный ключ (быстрый, прозрачный, холодный).

7. Упражнение на выбор из двух-трех данных слов слова, подходящего по значению. Игра «Правильный выбор».

Подберите сочетание слов, близкое по значению.

Свежий ветер (новый, тёплый, знакомый, прохладный, странный).

Помимо текстовых игр – лексических упражнений, в условиях современного технического оснащения классов, можно составить разные интерактивные игры на платформе LearningApps. Нами были составлены игры «Найди пару» (https://learningapps.org/watch?v=pyis0k6gt23), пазл «Угадай-ка!» (https://learningapps.org/watch?v=pie4o3k6a23). Заметим: аналогичные упражнения можно составить с синонимическими рядами.

Таким образом, игровые технологии могут занимать важное место в организации педагогического процесса в поликультурной школе, так как способствуют большей мотивации учащихся, развивают мышление, воображение, коммуникабельность. В условиях поликультурной школы остается проблема речевого развития школьников, и мы считаем, что игра является отличным помощником в решении этой проблемы. Используя игровые методы, учитель может помочь школьникам-инофонам в преодолении «языкового барьера», в усвоении нового лексического и грамматического материала, особенно при изучении синонимов. Игра поддерживает интерес к приобретению новых знаний, что в итоге помогает и способствует речевому общению и успешной социализации детей-инофонов.

Литература

1. Гайнбихнер Т.Н. Обогащение словарного запаса младших школьников на уроках русского языка в полиэтнических условиях Севера (на материале ономастической лексики): дис. … канд. пед. наук. – М., 2003. – 250 с.

2. Зиновьева Т.И. Методика совершенствования речевой деятельности учащихся // Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2022. – С. 283–402.

3. Михайленко Т.М. Игровые технологии как вид педагогических технологий // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. I. – Челябинск: Изд-во «Два комсомольца», 2011. – С. 140–146.

4. Рытникова В.А. Особенности субстантивного русскоязычного словаря детей-инофонов младшего школьного возраста // Освоение русского языка как первого и как второго (неродного): коллективная монография / сост. Т.А. Круглякова. – СПб., 2010.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М., 2018. – 53 с.

О.В. Аркадьева,
учитель начальных классов
E-mail: darina1399.darina@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЖАНРОВЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА

В статье рассматривается современное состояние теории речевых жанров, речевой жанр как объект лингвистического исследования. Предметом обсуждения является формирование жанровых умений с позиции метапредметного подхода как показателя востребованности при совершенствовании речевой компетенции младших школьников. Автором предложена работа с речевым жанром отзыва на уроках русского языка.

Ключевые слова: речевые жанры, жанровые умения, жанр отзыва, метапредметный подход, ФГОС НОО третьего поколения.

Актуальным и значимым направлением в области лингвистического исследования в настоящее время является жанроведение как дисциплина, изучающая речевые жанры, рассматривающая историю становления и развития теории речевых жанров, определяющая различные подходы к определению понятия «речевой жанр», конструктивные признаки речевого жанра.

Формировать речевую компетенцию можно, если на уроках русского языка использовать тексты различных речевых жанров, поскольку в жизни возникают

разного рода ситуации общения и необходимы разнообразные речевые жанры для порождения собственных программ речевого поведения. В начальной школе надо обратить внимание на те жанры, которые позволяют выразить собственное отношение к тому, о чем говорится, позицию автора, и на те жанры, которые позволяют индивидуализировать наши высказывания. К такому индивидуализирующему жанру на наш взгляд относится отзыв.

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод, что под **жанровыми умениями** имеются в виду умения определять модель высказывания, создавать и продуцировать высказывания по определенным правилам содержательной структуры (системный анализ, коммуникативная стратегия, специфика жанра), которое является одним из показателей речевой компетенции и реализуется языковыми средствами в разных речевых ситуациях.

В соответствии с требованиями ФГОС НОО современное образование построено на основе принципа метапредметности, целевыми установками которого являются объединение содержания образования и сосредоточенность на целостности, системности знаний обучающихся, обеспечение возможностей развития, выходящих за рамки отдельного предмета, конкретной области знаний. Метапредметный подход к формированию жанровых умений предполагает формирование универсальных учебных действий (овладение познавательными, коммуникативными, регулятивными действиями), универсальных способов деятельности.

Представим примеры некоторых заданий для формирования жанровых умений на уроках русского языка на основе метапредметного подхода.

Задание 1. Прочитайте текст и ответьте на вопросы.

Основная мысль прочитанного текста – история о детстве М.Ю. Лермонтова.

Изображенные в произведении события происходят в Пензенской губернии в Тарханах осенью 1825 года. Наиболее сильное впечатление на меня произвела старинная русская забава, когда православный людстена на стену сходился на кулачки, посмотреть на которых приходили все жители села, для меня это было открытием. Особенно мне понравилась дочь Марии Акимовны Шан Гирей, которая ярко описала свои воспоминания детства. Мне запомнилось то, что М.Ю. Лермонтова в детстве звали Мишель и что он был смуглым с черными блестящими глазами. Меня обогатило это произведение знаниями о способностях М.Ю. Лермонтова к искусствам и заставила задуматься о семейных ценностях и отношениях.

Я советую прочитать данный текст внимательно, так как он познавательный, формирует понимание важности семьи, где благодаря обычаям и традициям семья становится крепкой.

Стефан, 4 класс

1. Определите, это основной (оригинальный) текст или результат углубленного знакомства, изучения, осмысления, анализа произведения? 2. К какому типу речи относится текст? 3. Для какой ситуации предназначен текст? 4. Кто автор текста? От какого лица выстраивается речь? 5. Кому предназначается текст? Какое впечатление создает текст у читателя? 6. Для какой цели написан текст? 7. Что является основным содержанием текста? 8. Какие обоснования и доказательства приведены в тексте? К чему побуждает текст? 9. Проанализируйте текст на правильность составления композиции: вступление *(название автора и произведения, общее представление, где и когда происходит действие);* основная часть *(выражение наиболее значимых эмоциональных образов, собственное отношение к прочитанному или к просмотренному*); заключение (*суждение, предложение к прочтению, обоснование своей точки зрения*). 10. Обсудите текст, используя смысловые части: Тема и основная мысль …; Произвело впечатление …; Запоминающийся момент …; По мнению автора …; Сделать вывод …; Рекомендую прочесть …

При использовании этих вопросов формируются такие жанровые умения:

Умения системного уровня: умение различать первичность / вторичность жанра; умение устанавливать связь речи с предыдущими и последующими высказываниями; умение сравнивать типы речи по цели.

Умения стратегического уровня: умение создавать отношения между участниками в ситуации общения; умение определять адресанта (говорящего) как основной жанрообразующий признак, условия использования речевого жанра; умение описать портрет аудитории (слушающий); умение представлять целевую установку, задачу жанра; умение опознавать речевой жанр по содержанию.

Умения тактического уровня: умение привести доводы для установления жанра; умение определять композицию жанра; умение отбирать языковые и стилистические особенности жанра.

Следующая группа вопросов по прочитанному тексту помогает формировать метапредметные умения – универсальные учебные действия, т.е. общеучебные умения и навыки, имеющие применение в практической деятельности.

1. Объясните, почему автор часто использует в тексте местоимения первого лица? *(**познавательные** / умения устранять остутствие сведения на основании заданного плана действия; **коммуникативные** / умения принимать и выражать свои мысли, эмоции в привычной обстановке; **регулятивные** / умения вносить поправки в свои действия для устранения ошибок [4].*

2. Как вы считаете с какой целью написан этот текст? *(**познавательные** / умения делать выводы и подтверждать их исходя из полученных результатов наблюдения; **коммуникативные** / умения выражать свою точку зрения согласно намеченному плану, прийти к заключению и придерживаться существования разных жизненных позиций, выражать свое отношение, основываясь на правильных доказательствах; **регулятивные** / умения вносить поправки в свои действия для устранения ошибок [4]*.

3. Озаглавьте текст, составьте план *(**познавательные** / умения детально изучать текст и по своему усмотрению выстраивать план, извлекать нужную информацию; **коммуникативные** / умения прийти к заключению и придерживаться существования разных жизненных позиций, выражать свое отношение, основываясь на правильных доказательствах; **регулятивные** / умения правильно организовать себя, свое окружение, создавать, воспроизводить, совершенствовать план действия для выполнения намеченного [4]*.

4. Пользуясь литературой, составьте таблицу по творчеству писателя М.Ю. Лермонтова *(**познавательные** / умения располагать сведениями, останавливать свой выбор на способности понимать необходимую информацию, изложенную в виде данных, расположенных по графам, описания или изображения при помощи условных знаков и самостоятельно их разрабатывать, строить; **коммуникативные** / умения осуществлять план действий сообща, совместными усилиями двигаться в направлении результата, обмениваться своим мнением, мыслями в процессе коллективной деятельности; **регулятивные** / умения осуществлять деятельность при решении проблемной ситуации для достижения цели [4]*.

5. Придумайте и нарисуйте обложку к тексту *(**познавательные** / умения проводить анализ, выстраивать собственное понимание информации, представленной в форме текста, производимый звучанием, в виде записи и воспроизведения видеоинформации; **коммуникативные** /умения осуществлять план действий сообща, совместными усилиями двигаться в направлении результата, совместно принимать участие в деле достижения положительного результата; **регулятивные** / умения проектировать деятельность по достижению цели для желаемого результата [4]*.

6. Запишите толкования слова отзыв с помощью словаря или сети Интернет *(**познавательные** / умения придерживаться определенных правил при поддержке взрослых для обеспечения безопасности в сети Интернет; **коммуникативные** / умения определять цели в течение короткого отрезка времени и на длительный срок, опираясь на заданные параметры, распределять последовательность этапов и ступеней для достижения цели в привычных*

условиях; ***регулятивные*** */ умения проектировать деятельность по достижению цели для желаемого результата [4].*

7. Подготовьте презентацию по теме «Обычаи и традиции семьи». Подберите иллюстрацию к тексту ***(познавательные*** */ умения осуществлять наблюдение, проводить исследование, не требующее больших усилий по заданному плану;* ***коммуникативные*** */ умения разрабатывать материал для подготовки к выступлению на публике, составлять и использовать сообщения, сопровождаемые показом иллюстраций, осуществлять план действий сообща, совместными усилиями двигаться в направлении результата, совместно принимать участие в деле достижения положительного результата;* ***регулятивные*** */ умения проектировать деятельность по достижению цели для желаемого результата, остановить свой выбор в устанавлении порядка следования действий [4].*

Таким образом, формирование жанровых умений младших школьников на основе метапредметного подхода является актуальным направлением, так как необходимость формирования жанровых умений вызвана постоянной потребностью усовершенствования процесса владения речью. Выпускники начальной школы должны уметь с пониманием, осознанием собственных действий создавать речевое высказывание в соответствии с поставленной задачей, хорошо владеть всеми видами речевой деятельности.

Литература

1. Бахтин, М.М. Проблема речевых жанров // Бахтин М.М. Собр. соч. – М.: Русские словари, 1997. – т. 5: работы 1940-х – начала 1960-х гг. – 732 с.

2. Дементьев В.В. Теория речевых жанров. – М.: Знак, 2010. – 600 с.

3. Шерстяных И.В. Теория речевых жанров: лекционно-практический курс / И.В. Шерстяных. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА: наука, 2014. – 546 с.

4. Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования (2021). Приказ Министерства образования и науки России № 286 от 31 мая 2021 года «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». Получено с http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028.

А.М. Вольнова,
магистрант Московского городского педагогического университета
E-mail: volnova.anastasia16@gmail.com

ОБУЧЕНИЕ ТИПАМ ТЕКСТА УЧАЩИХСЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ ДИАГНОСТИКИ

В статье описана диагностика у обучающихся начальной поликультурной школы уровня сформированности умения создавать тексты различных типов; предложены задания для формирования данного умения.

Ключевые слова: типы текста, дети-инофоны, поликультурная школа, начальная школа, диагностика.

В курсе русского языка особую значимость для детей-инофонов имеет формирование представлений о типах речи, поскольку в основе коммуникации лежит текст, как устный, так и письменный во всех его функционально-семантических типах (описание, повествование, рассуждение). Перечисленные типы речи обучающиеся используют в процессе обучения на всех учебных предметах и в повседневной жизни. Анализ ФГОС НОО и ПООП НОО (русский язык) третьего поколения показывает, что у обучающихся (как русскоязычных, так и детей-инофонов) к окончанию начальной школы должны быть сформированы умения составлять тексты разных типов в соответствии с коммуникативной задачей [2]. К сожалению, аспект поликультурности не учитывается ни в нормативных документах, ни в заданиях действующих УМК по русскому языку, что приводит к необходимости самостоятельного составления учителями системы заданий для детей-инофонов, в том числе и диагностических.

Для выявления уровня сформированности умения создавать тексты различных типов у обучающихся начальной поликультурной школы нами были составлены двухуровневые задания, основанные на пособии Е.А. Хамраевой [3: с. 27–31] и сборнике упражнений «Речевой задачник дошкольника» Л.С. Трегубовой, Л.В. Хаймович, Л.В. Ассуировой [1].

I уровень – создание высказываний по заданным речевым ситуациям. Детям описывается речевая ситуация (без указания типа речи), по которой они должны составить связное высказывание. Если ребёнок затрудняется, ему предлагается ряд опорных вопросов.

Ситуация 1 (повествование). Расскажи, как бы ты хотел поздравить друга в Новый год? Опорные вопросы: *что это за поздравление / подарок? Как ты придумал это поздравление / это подарок? Когда ты поздравишь друга? Понравится ли другу твоё поздравление / твой подарок?*

Ситуация 2 (описание). Как будет выглядеть твой подарок? Опиши его. Опорные вопросы: *Каков твой подарок (размер, цвет, из чего сделан…)? Какие*

качества подарка наиболее значимы (красивый, полезный, интересный)? Чем он особенный по сравнению с другими подарками?

Ситуация 3 (рассуждение). Почему ты хочешь подарить именно этот подарок? *Опорная конструкция: «Я хочу подарить … подарок, потому что…».*

Выполнение задания оценивалось по трёхбалльной системе: *3 балла:* ребенок формулирует связное высказывание по заданной теме, создает текст заданного типа: *повествование* – называет подарок, рассказывает, как придумал данный подарок, как и при каких обстоятельствах собирается подарить, какова будет (по мнению ребенка) реакция на подарок; *описание* – как выглядит подарок, каковы его особенности; *рассуждение* – объясняет, почему именно этот подарок понравится другу, использует слова связки «потому что», «поэтому», в тексте есть связь между причиной и следствием. *2 балла:* ребенок формулирует высказывания по заданной теме, но создает текст другого типа: вместо текста-повествования начинает описывать подарок; формулирует односложное высказывание при создании текста-рассуждения, не объясняет причину, по которой выбрал именно этот подарок для друга. *1 балл:* ребенок не может построить связное высказывание по заданной речевой ситуации, ограничивается отдельными словами, словосочетаниями, предложениями.

II уровень – составление текста по картинкам. Детям предлагаются картинки, с опорой на которые они составляют текст. В случае затруднений дети могут использовать слова для справок.

1. Текст-повествование. Рассмотри картинки (серия картинок, как дети лепят снеговика). Что на них происходит? Составь рассказ по картинкам. *Слова для справок: ребята, лепить, снеговик, летать, кружиться, ворона, наблюдать, надеть, ведро, играть, двор, санки, класть, катать, снежные, комья, весело, сначала, затем, потом, наконец.*

2. Текст-описание. Что ты видишь на картинке? (Зимний лес, на заднем плане возвышаются горы, на переднем плане на поляне – украшенная новогодняя ёлка, рядом с которой сидит белка). Опиши её, используй слова для справок (слова-признаки). *Слова для справок:* какая погода? (*Солнечная, ясная*). Какой лес? (*Зимний, сказочный, еловый*). Горы какие? (*высокие, далекие, покрытые снегом*). Ёлка какая? (*новогодняя, украшенная гирляндами, зеленая, высокая, красивая, волшебная*). Белка какая? (*Маленькая, рыжая, удивленная, радостная*). Снег какой? (*Белый, серебристый, сверкающий, чистый, пушистый*).

3. Текст-рассуждение. Вспомни предыдущий рисунок. Подумай, почему белка остановилась рядом с новогодней ёлкой? Начни свой текст так: «Я думаю, что белка остановилась рядом с ёлкой, потому что …». Используй слова для справок. *Слова для справок: удивлена, ёлка, украшена, гирлянды, впервые, видит, замерла, восхищена, именно поэтому, потому что.*

Выполнение задания оценивалось также по трёхбалльной системе: *3 балла:* ребенок создает текст заданного типа в соответствии с картинкой, соблюдает композиционную структуру текста заданного типа, использует слова для справок, соблюдает языковые особенности текста заданного типа (повествование – слова-действия (глаголы), описание – слова-признаки (прилагательные), рассуждение – слова-связки «потому что», «поэтому», «таким образом»). Ребенок сам исправляет, корректирует собственный текст в соответствии с его типом, с изображенным на картинке. *2 балла:* ребенок создает текст в соответствии с картинкой, но не перечисляет всех действий, происходящих на ней; описывает только то, что нравится на картинке; не связывает причину и следствие; использует слова для справок. Ребенок затрудняется самостоятельно корректировать собственный текст (осуществляет коррекцию с помощью учителя). *1 балл:* ребенок не может построить текст в соответствии с заданной картинкой; не может скорректировать, видоизменить собственный текст с подсказками учителя.

По результатам двух частей методики выделяются три уровня сформированности умения создавать тексты различных типов у обучающихся начальной поликультурной школы: *8-9 баллов:* высокий уровень сформированности умения создавать тексты различных типов; *5-7 баллов:* средний уровень; *3-4 балла:* низкий уровень.

Согласно полученным результатам, у большинства обучающихся 2 класса был выявлен средний уровень сформированности умения создавать тексты различного типа. Сравнивая выполнение детьми заданий первого и второго уровней, можно констатировать, что составление высказываний просто по речевой ситуации вызывало больше затруднений, чем составление по картинке: обучающиеся затруднялись точно описать подарок и объяснить, почему выбран именно такой подарок, давали односложные ответы типа: *«он понравится другу», «потому что он красивый»* и т.д. Наиболее лёгким для детей оказалось рассказать про поздравление, т.е. составить текст-повествование. Выполнение заданий по картинкам было легче, но и здесь самым простым оказалось создание текста повествовательного типа. Наибольший интерес вызвало задание на описание картинки и рассказ по ней (детям было проще перечислить все, что они видят, не требовалось придумывать что-то своё). Трудности вызвало задание на составление текста-рассуждения, поскольку он имеет более сложную структуру (использование слов-связок, определение причины и следствия т.д.). На протяжении всей диагностики большинству обучающихся требовались дополнительные наводящие вопросы учителя, помимо предложенных, уточнения, подсказки, чтобы логично сформулировать свою мысль.

Анализ проведённой диагностики позволяет сделать вывод, что в процессе обучения типам речи, особенно на начальном этапе обучения, детям необходима опора на наглядный материал; сопоставление разных типов текстов на одну тему; подготовка опорного словарного материала для высказываний, типичного для того или иного типа текста; выбор темы высказываний, актуальных для ребенка (подарок на новый год или другой праздник, мои увлечения и др.).

Задания аналогичного типа можно применять в качестве обучающих. Приведём примеры.

«Словесное рисование картины». Перед вами картина. Художник изобразил зимний лес с помощью красок. А как писатель «рисует» картины? (с помощью слов) Опишите словами картину так, чтобы ваш сосед по парте смог ее представить (текст-описание).

Анализ и сравнение текстов разного типа на одинаковую тему («Рысь»). *1. Рысь – хищное животное, похожее на кошку, но гораздо крупнее. Имеет тело с длинными и мощными лапами. Окрас шерсти рыжий с темными пятнами. Голову рысь имеет широкую и короткую. Нос крупный. Большие глаза овальной формы, песочного цвета. Жесткие кисточки на заострённых ушах могут быть размером до четырёх сантиметров. Короткий хвост на конце имеет чёрную окраску. Рысь имеет острые когти и зубы.*

2. Рысь – прирождённый охотник. Сейчас она притаилась в густой траве и наблюдает, как стая куропаток кружится над водой. Птицы не подозревают, что им грозит опасность. Опускаются к воде и жадно пьют. Напившись воды, куропатки начинают чистить пёрышки. Рысь же готовится к решающему прыжку. Ещё секунда – и она бросится на свою добычу.

3. Рысь – умное хищное животное, потому что умеет хорошо маскироваться в ветках деревьев. Из своего укрытия одним быстрым прыжком хватает свою добычу. Животное прекрасно лазает по деревьям, карабкается по скалам и плавает. От неё трудно укрыться. Рысь способна воспроизводить большое разнообразие звуков. С помощью голосового общения животные определяют место расположения сородичей, подсказывают друг другу, где лучше охотиться. Поэтому рысь можно считать одним из лучших охотников.

Что общего в текстах? О ком они? Чем они отличаются? О чем говорится в 1, 2, 3 тексте? Какие особые слова указывают нам на тип текста (на особенность текста)? (прилагательные, глаголы, слова-связки «потому что», «поэтому»).

Создание текстов разного типа по иллюстрации. Выбери картинки, которые подойдут для описания, повествования, рассуждения. Почему ты так думаешь? Составь тексты по рисункам, используя модели текстов.

Опорный материал: ***модель текста-описания:*** 1. Кто (что) описывается. 2. Значимые признаки (описание внешнего вида). 3. Твоё мнение о предмете

описания. ***Модель текста-повествования*:** 1. Начало события. 2. Развитие сюжета. 3. Конец (развязка). ***Модель текста-рассуждения:*** 1. Мысль, требующая доказательства 2. Аргументы с примерами (…). 3. Вывод (потому что, поэтому …).

Описанные виды заданий могут быть использованы для диагностики у обучающихся начальной поликультурной школы уровня сформированности умения создавать тексты различных типов, а также для формирования данного умения.

Литература

1. Трегубова Л.С. Речевой задачник дошкольника / Л. С. Трегубова, Л. В. Хаймович, Л. В. Ассуирова. – Ростов н/Д: Феникс, 2020. – 157 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования 3 поколения / М-во просвещения Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2022. – 59 с.

3. Хамраева Е.А. Готов ли Ваш ребенок к обучению на русском языке? Диагностическая тетрадь дошкольника 6-7 лет. – Москва: Ювента, 2019. – 32 с.

Т.А. Големинова,
воспитатель ГБОУ города Москвы «Школа №2033»;
магистрант Московского городского педагогического университета
E-mail: tanyshka200017@mail.ru

К ВОПРОСУ О ПРОГРАММЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ И ОСНОВАМ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

В статье представлена программа реализации обучения, посвященного овладению учениками поликультурной начальной школы речевым этикетом и основами гражданской идентичности. Указаны принципы и подходы осуществления обучения младших школьников речевому этикету в аспекте, названы задачи, раскрыто содержание обучения.

Ключевые слова: поликультурная школа, гражданская идентичность, речевой этикет, программа обучения.

Нормативно-правовое обеспечение образовательного процесса начальной школы (Федеральный государственный образовательный стандарт начального

общего образования, Примерная основная образовательная программа) содержит установки на формирование у обучающихся основ гражданской идентичности в форме осознания себя как члена семьи, представителя народа, гражданина России. У школьников должно быть сформировано чувство сопричастности и гордости за свою страну, за свой народ, его историю, обучающиеся должны осознать ответственность за благополучие своей семьи, страны. Важный аспект такой ответственности – речевое поведение школьников, которые должны научиться вести вежливый диалог, создавать высказывание в зависимости от целей и ситуаций общения, соблюдая при этом языковые нормы и правила речевого этикета [4].

Выделенная проблема нашла отражение в трудах современных методистов (А.А. Акишина, Т.И. Зиновьева, И.Н. Курочкина, Т.А. Ладыженская, М.С. Соловейчик), которые указывают, что освоение правил вежливой коммуникации позволяет детям познать отдельные аспекты приобщения к традиционным социокультурным ценностям своего народа, овладеть эталонами коммуникативно-речевого поведения, свойственными социуму среды проживания, ощутить ответственность за свои речевые поступки, поведение. Использование словесных единиц этикета и правил коммуникации во взаимодействии детей с окружающими его сверстниками и взрослыми обеспечивает гармонизацию коммуникативного поля, положительно сказывается на эмоциональном состоянии ребенка [2: с. 375].

Решение названных задач в условиях поликультурной среды современной начальной школы связано с разработкой специальной программы, которая, во-первых, должна быть ориентирована на формирование у учеников поликультурной начальной школы представлений и умений речевого этикета, значимых для овладения основами гражданской идентичности; во-вторых, должна учитывать достижения лингвистической и методической наук, в-третьих, опираться на соответствующие ресурсы, имеющихся в современных учебно-методических комплексах по русскому языку.

В качестве важнейших идей программы обучения школьников речевому этикету и формирования у них основ гражданской идентичности мы избираем аксиологический и партисипативный подходы и принцип ориентации на идеал.

Аксиологический (ценностный) подход в обучении речевому этикету в аспекте овладения школьниками основами гражданской идентичности предполагает воспитание уважительного отношения к правам, свободам, обязанностям человека, усвоение общечеловеческих ценностей (к коим в рамках анализируемой проблемы мы относим культуру общения), становление этического сознания и нравственных чувств [2: с. 377]. Следует отметить, что в Примерной основной образовательной программе данный подход заявлен в статусе ключевого принципа духовно-нравственного развития и воспитания [4].

Партисипативный подход в обучении предполагает реализацию демократических ценностей и построен на осознании учеником себя свободной личностью, способной на самостоятельный выбор собственной стратегии межличностного общения, коммуникации в поликультурном социуме [2: с. 377].

Принцип ориентации на идеал выбран на том основании, что он значится ключевым в духовно-нравственном воспитании и является общим образцом речевого поведения, уместного использования единиц речевого этикета. Внедрение данного принципа в нашу работу поможет выделить способы осознания ценности вежливого, уважительного общения, а также способы адекватного решения коммуникативно-речевых задач [3: с. 78].

При разработке программы обучения избраны взгляды Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, согласно которым понятие «программа обучения» трактуется как «средство обучения и инструктивно-методический документ, определяющий содержание и объем знаний, навыков, умений, подлежащих усвоению, а также содержание разделов и тем с распределением их по годам обучения» [1: с. 223].

Обратимся к вопросу структуры и содержания программы обучения, посвященного формированию у учеников поликультурной школы умений речевого этикета, значимых для овладения основами гражданской идентичности.

Программа включает пять блоков (например, уроков или занятий кружка).

Первый блок программы – «Вежливость вокруг нас» – посвящен формированию у учеников поликультурной начальной школы представлений о вежливом общении: «этикет», «речевой этикет», «вежливость», «общение». Содержание урока направлено на уточнение и обобщение базовых знаний и соответствующих умений учащихся, которые необходимы для понимания младшими школьниками основ обучения речевому этикету.

Второй блок программы – «Диалог» – посвящен формированию у учеников поликультурной начальной школы представлений о том, что такое «диалог», «этикетный диалог».

Третий блок программы – «Правила общения в повседневной жизни» – посвящен формированию у учеников поликультурной начальной школы представлений о том, как именно нужно общаться с окружающими людьми, умению выбирать речевую формулу, адекватную ситуации общения.

Четвертый блок программы – «Слова вежливости» – посвящен формированию у учеников поликультурной начальной школы представлений о многообразии и необходимости использования «вежливых» слов и умение выбирать необходимые «вежливые» слова, адекватные ситуации общения.

Пятый блок программы – «Турнир знатоков вежливости» – посвящен повторению и обобщению умений и представлений у учеников поликультурной начальной школы в области использования речевых этикетных формул.

Относительно каждого блока в программе названы ведущие методические приемы, формы работы: анализ речевых ситуаций; решение коммуникативных задач; разыгрывание (инсценирование) речевых ситуаций; беседы нравственно-этического характера; работа в паре (в малой группе); анализ образцов культуры речевого поведения с использованием художественной литературы.

Литература

1.Азимов Э. Г. Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Русский язык, 2018. – 469 с.

2. Зиновьева Т.И. Обучение речевому этикету // Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для вузов / Т.И. Зиновьева [и др.]; под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – С. 374–381.

3. Зиновьева Т.И. Профессиональная готовность педагога к работе по формированию культурной идентичности обучающихся // Формирование культурной идентичности обучающихся в процессе филологического образования: сборник научных трудов / Л.В. Ассуирова, Ж.В. Афанасьева и др. [и др.]; сост. и отв. ред. Т.И. Зиновьева. – М.: МГПУ, 2018. – С. 77–86.

4. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [сост. Е.С. Савинов]. 4-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2017. – 223 с.

Л.А. Громова,
студент магистратуры Московского городского педагогического университета
E-mail: gromovala@sch15.ru

КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Статья посвящена проблеме коммуникативно-речевого развития учащихся в современном поликультурном образовательном пространстве. Связи русского языка со смежными предметами осуществляются на уровне развития коммуникативно-речевых умений школьников. Процесс коммуникативно-речевого развития учащихся в поликультурной среде имеет ряд трудностей, некоторые пути их преодоления показывает автор статьи.

Ключевые слова: коммуникативное развитие, поликультурное пространство, социокультурное пространство, предметные области.

В настоящее время, в связи с активизацией миграционных процессов в России, в общеобразовательных школах, особенно в школах столичного мегаполиса, становится все больше детей мигрантов, для которых русский язык не является родным, то есть учащихся-инофонов [2].

Этим ученикам необходимо уделять более пристальное внимание в аспекте коммуникативно-речевого развития, поскольку ребёнок попадает в незнакомую для себя языковую среду, ему приходится овладевать навыками коммуникации параллельно с усвоением базовых навыков по целому ряду учебных предметов. В дальнейшем развитие коммуникативной деятельности обучающихся ведет к формированию у них коммуникативной компетентности, являющейся неотъемлемой частью школьных предметов.

Переходя непосредственно к преподаванию русского языка в классах, где присутствуют дети, для которых русский язык не является родным, отдельно следует отметить репродуктивный метод, который может успешно служить средством активной ассимиляции школьниками изучаемого материала во время его повторного воспроизведения. Это связано с деятельностью учащихся по поиску информации для решения проблемных задач. Репродуктивный метод воспроизведения изучаемого материала имеет полную и частичную формы [4: с. 98]. Так, реализация данного метода связана с воспроизведением правила наизусть или по образцу. Репродуктивные методы частичного воспроизведения – это представление, расширение границ текста, сжатие, редактирование [5: с. 12]. Они направлены на формирование у учащихся умений творческой переработки текста при освоении самых разных школьных дисциплин.

Исходя из собственного педагогического опыта, отметим: работа по освоению и увеличению лексического запаса русской речи затруднена, в первую очередь, у учащихся, язык которых относится к тюркской языковой семье. Работа с такими школьниками направлена на освоение новой лексики, её семантической составляющей, осознанию ими особенностей фразеологии. Несомненно, особую роль следует уделять типам интонационных конструкций русской речи, например, опираясь на взгляды Е.А. Брызгуновой [1].

Коммуникативно-речевое развитие учащихся в поликультурной школе имеет ряд объективных трудностей, представим их перечень: 1) ученики, приехавшие из других регионов РФ, не понимают семантического разнообразия и интонационных особенностей русского языка, плохо говорят на нём, а надо учить их в одном классе с русскоязычными детьми, для которых этот язык с рождения является родным; 2) родители не могут помочь своим детям, так как сами плохо владеют русским языком, что вызывает у ребенка стресс, задерживает его коммуникативно-речевое развитие в поликультурном

пространстве; 3) потребность в адаптированных программах, в дидактическом материале для обучения учеников-инофонов в русскоязычных школах не удовлетворена; 4) на диагностических работах МЦКО, всероссийской проверочной работе, экзаменах ОГЭ и ЕГЭ все задания для детей составлены одинаково, без учёта их коммуникативно-речевого развития школьников; 5) проблемы психологического характера, вызванные погружением ребёнка в незнакомую среду, не решаются в связи с отсутствием специалистов.

Действительно, педагоги замечают, что учащиеся замыкаются в себе, ограничивают круг общения людьми одной с ними национальности, говорящими на их родном языке, опираясь на обычаи, традиции и нравственно-этические нормы своего народа. Для эффективной организации учебной работы в классах, включающих детей, для которых русский язык является неродным, необходимо обратиться к методам формирования коммуникативно-речевых умений.

В первую очередь, выделим упражнения, направленные на формирование у обучающихся умений раскрывать тему и основную мысль высказывания, на формирование умения выражать своё мнение по тому или иному вопросу, что положительно скажется на овладении содержанием целого ряда предметов.

В целях обеспечения коммуникативно-речевого развития обучающихся в преподавании ряда дисциплин необходимо использовать социокультурное пространство города, вовлекая учащихся, имеющих вышеперечисленные проблемы, для участия в таких проектах, как олимпиада «Музеи. Парки. Усадьбы», проект «Урок в музее», квиз «Мой район в годы войны». Знакомясь с культурными, историческими, музыкальными, естественнонаучными объектами, обучающиеся приобретают неоценимый опыт по целому ряду учебных предметов. Городские конкурсы «Не прервётся связь поколений», «Без срока давности» являются связующим звеном учащихся всех национальностей и этнических групп, объединяющим началом в изучении истории своего народа, которая является неотъемлемой частью всей страны. После участия в данных проектах значительно увеличивается лексический запас учащихся, выстраивается правильный порядок слов в предложении, обеспечивается композиционная стройность письменных работ.

Например, творческие работы по фразеологии учащихся 6-х классов до и после экскурсий в Музей города Москвы и Музей археологии города Москвы отличаются друг от друга. Ребята узнали об истории происхождения таких фразеологизмов, как «после дождичка в четверг», «зарубить на носу», «дойти до ручки», «положить зубы на полку», «шут гороховый», «работать спустя рукава» и других. Связь данных устойчивых сочетаний с историей города и государства способствует лучшему запоминанию, правильному их употреблению в речи.

Повышению эффективности обучения русскому языку способствует реализация параллелей между разными предметными областями.

Итоговое собеседование по русскому языку, введённое в 9 классе, ведёт к включению в программу всех параллелей заданий, которые знакомят школьников с жизнью и деятельностью выдающихся ученых в области химии, физики, биологии, математики. Таким образом, усиливаются связи с предметами естественного цикла.

Увеличение объёма коммуникативно-дидактического материала из разных областей науки, искусства, литературы расширяет когнитивный ракурс уроков русского языка и смежных с ним дисциплин, способствует росту самостоятельности в отборе речевого учебного материала, помогает проанализировать материал по русскому языку для роста интереса и результативности на других учебных предметах.

Таким образом, обучение русскому языку нельзя ограничивать рамками одного урока. Необходимо организовывать полноценную языковую среду. При реализации коммуникативного подхода специально организованное таким образом общение является необходимым условием и средством речевого развития школьников, обучающихся в поликультурной образовательной среде.

Литература

1. Брызгунова Е.А. Практическая фонетика и интонация русского языка. – М., 1963.

2. Зиновьева, Т.И. Поликультурная школа современного российского мегаполиса // Известия ИППО. – 2020. – №1. – С. 38–42.

3. Кулаева Г.М. Использование межпредметного коммуникативно-речевого дидактического материала на уроках русского языка // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №59-2. – С. 133–136.

4. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981.

5. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под. ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – 4-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 2011.

Н.Н. Кахарова,
преподаватель Кокандского государственного педагогического института, Узбекистан
E-mail: nilufar.qdpi@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ИНОФОНОВ СОПОСТАВИТЕЛЬНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКЕ СЛОЖНОГО СИНТАКСИЧЕСКОГО ЦЕЛОГО В РУССКОМ И УЗБЕКСКОМ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена методике обучения студентов-инофонов построению сложного синтаксического целого на основе сопоставления грамматических категорий русского языка и родного для студентов узбекского языка.

Ключевые слова: сложное синтаксическое целое, методика обучения, русский язык, узбекский язык, грамматические категории, студенты-инофоны.

The article is devoted to the methodology of teaching foreign-speaking students to construct a complex syntactic whole based on the comparison of grammatical categories of the Russian language and the native Uzbek language for students.

Keywords: complex syntactic whole, teaching methodology, Russian language, Uzbek language, grammatical categories, foreign language students.

Проблема обучения студентов-инофонов правильному построению сложного синтаксического целого (ССЦ) в русском и узбекском языках актуальна, поскольку такое построение – высшая стадия развития письменной речи, необходимой учителю [5: с. 463–464].

Учёт социолингвистических закономерностей взаимодействия русского и родного языков при обучении русскому необходим для создания эффективной лингводидактической системы обучения русской речи с постепенным переходом от скрытой интерференции, упрощенного использования средств русского языка к свободному, гибкому владению им.

Цель нашей статьи – разработать основы объективного учета социолингвистических аспектов обучения русскому языку. Для реализации этой цели необходимо: 1) выявить особенности взаимодействия русского языка и родного языка, выявить причины интерференции и её последствия; 2) установить, какие из них наиболее значимы, на что следует обратить внимание при обучении; 3) определить, какие способы и приёмы обучения наиболее эффективны в условиях взаимодействия родной и русской речи [1: с. 538–540].

В поле нашего исследования особую важность приобретает интерференция – это искажение, нарушение, неправильное воспроизведение, ошибочное использование чужой языковой системы русского языка в результате переноса особенностей родного узбекского языка на ее почву. Уникальность узбекского языка в сравнении с русским заключена в существенном отличии элементов, образующих ССЦ при построении простого предложения, являющегося элементом микротекста [2: с. 273–275].

В соответствии с теоретическими положениями структурно-семантического синтаксиса для анализа речевых действий, совершаемых в рамках конкретного высказывания, в лингвистике широко используются понятия «подтекст» и «подтекстовый смысл». Подтекстом в широком смысле слова считается невидимая, не выявленная в тексте связь между текстовой единицей и другими текстовыми единицами, находящимися на более высоких уровнях текста [3: с. 73–77], а также между текстом и его фрагментом.

Наблюдения в области сопоставительной типологии русского и узбекского языков на уровне синтаксиса предложения дают основание определить основные трудности и прогнозировать ошибки учащихся при построении связных высказываний и микротекстов, в состав которых входят простые предложения. Согласно утверждению названных выше авторов, между синтаксическими законами узбекского и русского языков есть немало общего.

В современном русском языке существует определённая норма построения предложения, где необходимо учитывать место членов предложения, что предусматривает следующая тенденция: подлежащее располагается на первом месте, за ним следует сказуемое. Однако также необходимо учитывать порядок постановки второстепенных членов предложения, которые могут располагаться как в препозиции, так и постпозиции. Место второстепенных членов предложения определяется в зависимости от согласуемых членов предложения, которые употребляются в препозиции по отношению к главному компоненту (*моя книга, красная подушка*); тогда как управляемые члены предложения занимают постпозицию (*прочитать книгу, стол из дерева, идти на занятие*); в свою очередь когда примыкающие могут быть как в препозиции, так и постпозиции (*отдыхать весело и весело отдыхать*).

Из выше сказанного можно сделать вывод о том, что согласованное определение занимает препозицию, а несогласованное – постпозицию. В свою очередь приимённые и приглагольные дополнения с подчиняющими словами занимают постпозицию. Например: *синее платье* – согласованное определение; *платье из ситца* – несогласованное определение; *реставрация картины* – примённое дополнение; *сказала мама* – приглагольное дополнение [4: с. 341].

Обстоятельственные члены предложения по сравнению с определениями имеют некую другую характеристику, они могут занимать и пре- и постпозицию (*быстро говорить; смотрели молча*). При сопоставительном анализе простого распространённого предложения русского и узбекского языков можно сделать следующие выводы: в русском языке сказуемое может стоять после подлежащего (прямой порядок слов) или перед ним (обратный порядок), а в узбекском языке – всегда находится в конце предложения. Сравните: *Лолавчера купила книгу. – Лола кеча китобни сотиб олди.* В первом предложении сказуемое

купила стоит в постпозиции (прямой порядок слов), а во втором предложении сказуемое *сотиб олди* – в конце предложения. Однако в узбекском языке есть случаи, где сказуемое находится в препозиции для усиления эмоционально-экспрессивной окраски речи, например: *Келди бахор – ишқ фасли бу*.

Мы придерживаемся мнения, что роль подлежащего и простого сказуемого в нерасчлененном предложении не слишком сложна для нерусских студентов, за исключением случаев, когда сказуемое обычно занимает препозицию по отношению к подлежащему: *Наступило лето, пришла осень*. Однако родной язык влияет на построение предложения, и учащиеся составляют предложения следующим образом: *Ёз келди. – Наступило лето* [4].

Также необходимо отметить то, что в узбекском языке определение не подчиняется типу связи согласование, поэтому не выделяются согласованные и несогласованные определения. В узбекском языке определение всегда занимает препозицию по отношению к определяемому слову и в отличие от русского языка, где определение согласуется или управляется, лишь примыкает к существительному. Например: *баланд тоғлар – высокие горы, горы высокие*.

Несовпадение между членами предложения наблюдается и в позиции дополнения (прямого и косвенного) и обстоятельств, и это естественно, так как сказуемое в узбекском языке всегда находится в конце предложения.

При обучении учащихся школ с русским языком обучения (в условиях многонационального состава) построению ССЦ учителю следует максимально учитывать совпадения и различия в качестве исходной опоры на выработку в двух языках соответствующих умений и навыков. Здесь особенно ценен принцип переноса умений и навыков, называемый в методике транспозицией. Отметим также еще одну особенность, связанную с тем, что в русском языке местоимения-заместители согласуются с существительными предыдущих предложений в роде и числе. В узбекском же языке категории рода отсутствуют, а значит и согласование в роде. Поэтому при обучении нерусских учащихся механизму замены существительных местоимениями следует обращать внимание на эту особенность. Кроме того, в узбекском языке гораздо реже по сравнению с русским языком встречаются ССЦ такие средства связи, как синтаксический параллелизм конструкций и пропуск одного из главных членов предложения. И эта особенность построения микротекста в русском и узбекском языках должна быть в поле зрения учителя.

Литература

1. Мирзаюнусова З.И. Роль инновационных методик в развитии речи учеников // Молодежь и наука: реальность и будущее. Материалы XI Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 538–540.

2. Попова Е. И. Роль доминантных средств в раскрытии смысла художественного текста // Молодежь и наука: реальность и будущее. материалы IX Международной научной конференции: в 2 тт. – 2016. – С. 273–275.

3. Попова, Е.И. Роль лингвистического анализа художественного текста в формировании личности читателя // Система непрерывного филологического образования: школа – колледж – вуз. Сборник научных трудов XX Всероссийской научной конференции. – 2020. – С. 73–77.

4. Расулов И.И. Глагольные категории причастий узбекского и русского языков // Молодежь и наука: реальность и будущее. – 2015. – С. 341–342.

5. Расулова М.Х. Задача современной высшей школы – научить студентов размышлять // Молодежь и наука: реальность и будущее. Материалы XII Международной научно-практической конференции / Под ред. Е.И. Бурьяновой, О.А. Мазура, Т.Н. Рябченко. – 2019. – С. 463–464.

О. Д. Кулешова,
аспирант Московского городского педагогического университета
E-mail: kuleshovaod@mgpu.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Статья посвящена описанию дефиниции «педагогическая модель» и характеристике педагогической модели социально-коммуникативного развития младшего школьника в поликультурной образовательной среде.

Ключевые слова: педагогическая модель, социально-коммуникативное развитие, поликультурная образовательная среда.

В современном мире условия интернационализации оказывают серьезное влияние на выстраивание взаимодействия между участниками образовательных отношений, включение субъектов в иные культуры и построение культурного диалога. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования учитывает этнокультурные особенности населения, и на основе этого разрабатываются образовательные программы начального общего образования [1: с. 7]. Эффективная реализация образовательных программ в современном поликультурном обществе требует разработки специальной

педагогической модели, направленной на социально-коммуникативно развитие младших школьников.

Дефиниция «педагогическая модель» рассматривается в трудах Е. А. Лодатко, В. И. Михеева, И. А. Тютьковой и др. По мнению И. А. Тютьковой педагогическая модель представляет собой «обобщенный мысленный образ, замещающий и отражающий структуру и функции конкретного педагогического объекта в виде схематической совокупности понятий и взаимосвязей» [3: с. 69]. Структура предлагаемой педагогической модели, ориентированной на социально-коммуникативное развитие младших школьников в поликультурной образовательной среде, включает в себя следующие блоки: концептуальный, целевой, содержательный, технологический, результативный.

Концептуальный блок строится на эколого-личностной модели В. А. Ясвина и коммуникативно-ориентировочной модели В. В. Рубцова. Интеграция заявленных моделей определяет внешние, внутренние условия и факторы социокультурного развития младшего школьника, которые влияют на образовательную среду. Примером такого влияния могут стать психологический климат в классе или пространственно-предметный компонент поликультурной образовательной среды. Труды по теории коммуникации Л. Н. Голуба, И. А. Зимней и поликультурные основы образования, предложенные В. И. Матисом, определили концептуальные подходы модели: коммуникативный и поликультурный.

Основными принципами реализации модели социально-коммуникативного развития младших школьников в поликультурной образовательной среде в контексте обозначенных подходов стали: 1) принципы социокультурного соответствия (сообразности) и создания положительной мотивации, приятного эмоционального климата (по В. А. Сластенину и Л. С. Подымовой); 2) принцип готовности к сотрудничеству, воспитания нравственных качеств и человеческого достоинства, признания взаимной ответственности за положительный характер межкультурного общения, воспитания толерантного отношения сосуществования религий, рас и т. д. (по А. Н. Джуринскому).

Целевой блок модели представляет собой описание образовательного результата, основу которого составляют компоненты структуры личности. К таким компонентам вслед за В.П. Конецкой, А.П. Моисеевой, А.П. Панфиловой, А.И. Савенковым относятся: мотивационный, когнитивный, функциональный, духовный. Мотивационный компонент включает в себя мотивы и цели личности, потребность во взаимодействии. Когнитивный компонент характеризует знания, которые помогают личности функционировать в качестве субъекта коммуникации. Функциональный компонент расширяет поведенческий

репертуар (владение вербальными и невербальными средствами) коммуникации в поликультурной образовательной среде. Духовный компонент демонстрирует ценностные установки и качества личности определяющие взаимодействия субъектов в поликультурном социуме. Ценностные компоненты представляют ядро педагогической модели и являются ориентиром для выбора содержания социально-коммуникативного развития младшего школьника в поликультурной образовательно среде.

Содержательный блок модели раскрывает направления работы по социально-коммуникативному развитию младшего школьника в поликультурной образовательной среде.

Внешнее направление призвано спроектировать образовательную среду в начальной школе на основе диалога культур с семьями обучающихся, что предполагает организованную учителем на уровне класса психологическую, религиозную и языковую работу (по Д. В. Наумовой и В. В. Утемову).

Внутреннее направление деятельности учителя связано с адаптацией содержания образования под поликультурную среду конкретного класса (совершенствование работы по коммуникативному развитию младшего школьника; обучение основным правилам взаимодействия и преодолению коммуникативных барьеров; ориентация на риторический идеал; работа по развитию ценностных установок младшего школьника).

Указанные направления пронизывают реализацию основных и дополнительных программ урочной и внеурочной деятельности. Кроме того, рассматриваемый содержательный блок модели определяет основы деятельности всех участников образовательных отношений, включая администрацию и педагогов образовательной организации и законных представителей младшего школьника. Коммуникативная и этнокультурная компетенция педагогического состава организации в поликультурной образовательной среде [2: с.73] становится риторическим идеалом для обучающихся и необходимым условием социально-коммуникативного развития младшего школьника.

Технологический блок представляет собой описание методов и технологий социально-коммуникативного развития младших школьников в поликультурной образовательной среде. К основным методам относим метод создания социально-коммуникативных ситуаций и метод поликультурной беседы, к технологиям – игру и кейс-стади.

Результативный блок модели определяет индикаторы оценки уровня развития социально-коммуникативных компетенций. Индикатором мотивационного компонента служит осознание обучающимися цели коммуникации; когнитивного компонента – знание норм и правил общения;

функционального компонента – умение вступать в контакт с людьми с учетом различных факторов; духовного компонента – умение формировать положительную оценку о собеседнике (формирование положительного отношения к миру).

Таким образом, педагогическая модель социально-коммуникативного развития младших школьников создает оптимальные условия реализации образовательных программ начальной школы в поликультурной образовательной среде.

Литература

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 №286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс] – URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028?index=2&rangeSize=1 (дата обращения: 24. 01. 2023).

2. Ажогина, Н.А. Формирование у обучающихся поликультурной начальной школы ценностного отношения к русскому языку при изучении состава слова // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в аксиологическом аспекте: Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов (Москва, 07 февраля 2020 г.) / Сост. и отв. ред. Т.И. Зиновьева. – М.: Издательство «Экон-Информ», 2020. – С. 73–77.

3. Тютькова, И.А. Педагогический тезаурус: учебное справочное пособие [Электронный ресурс] – URL: http://lib.7480040.ru/images/books/978-5-88923-911-6.pdf (дата обращения: 25. 01. 2023).

А.В. Минкина,
аспирант департамента методики обучения ИППО
Московского городского педагогического
университета
E-mail: minkina.nast@yandex.ru

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ РЕБЁНКА-ИНОФОНА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ КЛАССЕ

Автор рассматривает поликультурный класс как среду формирования вторичной языковой личности ребёнка-инофона, обучающегося в этом классе,

описывает структуру языковой личности и ее становление в поликультурной среде. Особое внимание уделяется интерферентным ошибкам, возникающим у ученика-инофона под влиянием родного языка на изучаемый русский язык.

Ключевые слова: структура языковой личности, ребёнок-инофон, поликультурный класс, интерферентные ошибки.

Ученический класс следует определить как особую группу сверстников, объединённых социальной ролью школьника и общими учебными интересами. В характеристику современного школьного сообщества все чаще можно внести черту поликультурности, при этом поликультурные классы, как правило, отличаются разнообразием этнического состава. Важно, чтобы ребенок, находящийся в поликультурном классе, успешно прошел процесс аккультурации и стал языковой личностью.

Ю.Н. Караулов в своих трудах констатирует, что понятие «языковая личность» в научный оборот введено В.В. Виноградовым, в работах которого понятие «языковая личность» трактуется как «наименование комплексного способа описания языковой способности индивида, соединяющего системное представление языка с функциональным анализом текстов» [3: с. 671]. В этой связи отмечается, что В.В. Виноградов рассматривает художественные образы и формирование художественно-языкового сознания.

Ю.Н. Караулов несколько позже рассмотрит языковую личность как «совокупность способностей и характеристик человека, обусловливающих создание им речевых произведений (текстов)» [2: с. 432].

Исследователь И.В. Привалова указывает, что у ребенка-инофона не сформируется языковая личность под влиянием большинства, но, чем больше он будет общаться на русском языке, тем активнее будет пополняться его словарный запас. Поскольку инофон размышляет на родном языке, при переходе на другой язык происходит синтез родного и изучаемого языка [4: с. 472].

И.А. Бучилова в исследовании «Языковая личность ребёнка-инофона» отмечает, что именно так формируется вторичная языковая личность. Характеризуя структуру языковой личности, И.А. Бучилова, вслед за Ю.Н. Карауловым [2], отмечает, что языковая личность характеризуется на вербально-семантическом уровне лексиконом (владение словарём и грамматикой), на лингво-когнитивном уровне – тезаурусом, на мотивационном – прагматиконом (цели, мотивы, интересы и ценности, отраженные в коммуникации) [1: с. 12].

Ю.Н. Караулов отмечает, что во время коммуникации у учащегося-инофона развивается ассоциативный словарь, что «любое слово в нашем сознании, в памяти не существует отдельно. Оно десятками, сотнями «нитей» тянется к другим словам. Любое слово требует, так сказать, «продолжения»,

ищет свою пару, хочет превратиться в «модель двух слов» [2: с. 751]. Тем самым ученый подтверждает, что главной характеристикой уровня развития языковой личности является способность создавать во время общения связный, логически выстроенный текст.

Именно поэтому исследователь И.А. Бучилова указывает: как только учащийся-инофон вступает в диалог, педагогу важно обращать внимание на такие аспекты: степень структурной сложности речевого произведения (тезаурус), точность отражения действительности и мотивы говорящего (прагматикон). Если у русскоязычного ребёнка процесс освоения языка проходит гармонично по отношению с освоением окружающего мира, то коммуникативные потребности ребёнка-инофона часто превосходят уровень его языковых возможностей [1: с. 13]. Инофон не может подобрать нужных слов, чтобы выразить то, что хочет сказать на русском языке. Влияние родного языка часто приводит к интерферентным ошибкам. Например, в турецком языке отсутствует категория рода, и ребенок говорит: «синий ручка», допуская ошибку в согласовании имени существительного и имени прилагательного.

Грамматические ошибки являются самыми частыми, поскольку именно в области морфологических (грамматических) категорий языки наиболее радикально отличаются [1: с. 13]. Как в творческих работах (сочинение и изложение), так и в диктантах дети-инофоны допускают грамматические ошибки из-за непонимания смысла лексических единиц. Например, ученица второго класса в диктанте допускает ошибку, заменяя слово, значение которого она не понимает, созвучным ему: «По всему лесу летит его дрель (трель). Откликнулась дрелью лесная чаща». Подобные ошибки учителя замечают и в устной речи («Я расставил в тексте запеканки» вместо «запятые»), так и в письменной речи («спелая рожа» вместо «рожь», «лесная глубина» вместо «глушь») детей-инофонов. Из-за непонимания смысла слов инофоны пропускают или путают предлоги: «съёжился мороз» вместо «съёжился от мороза»; употребляют в несвойственном им значении предлоги: «тарелка в столе» вместо «тарелка на столе» и глаголы: «бутерброд стоит на столе», «птичка стоит на дереве». А также заменяют одни слова другими: «чашки закончились», имея в виду стаканчики для кулера. При написании изложений отмечается тавтология: «Лев спал, по нему пробежала **мышка**. Лев поймал **мышку**. **Мышка** обещала льву…», что говорит о неумении использовать в речи местоимения.

Несомненно, поликультурный класс является той средой, в которой формируется вторичная языковая личность ребёнка-инофона, характеризующаяся лексиконом, тезаурусом и прагматиконом. Основа формирования вторичной языковой личности – стремление ребенка к коммуникации, к общению. Под влиянием родного языка ребёнок-инофон

совершает интерферентные ошибки на всех уровнях языка, особенно на грамматическом уровне. Недостаточный словарный запас приводит к лексическим интерферентным ошибкам, где происходит замена слова на синоним или созвучное ему слово.

Современная образовательная система должна перестроиться в связи с тем, что появилась настоятельная потребность обучения детей в составе поликультурного класса. Недостаточное методическое сопровождение детей-инофонов задаёт новые цели современному образованию.

Литература

1. Бучилова, И.А. Языковая личность ребёнка-инофона (на материале текстов учащихся начальных классов школ города Череповца) [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филолог. наук (12.00.11) / Бучилова Ирина Анатольевна; ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет». – Череповец, 2020. – 29 с.

2. Караулов, Ю.Н. [и др.] От стимула к реакции // Русский ассоциативный словарь. В 2 т. – М., 2002. Т.1. – С. 784.

3. Караулов, Ю.Н. Языковая личность // Русский язык: Энциклопедия. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: БРЭ, 1997. – С. 671.

4. Привалова, И.В. Интеркультура и вербальный знак (лингвокогнитивные основы межкультурной коммуникации): монография. – М., 2005. – 472 с.

Е.И. Попова,
доцент Кокандского государственного педагогического института, Узбекистан
E-mail: elena.popova11@internet.ru

ОСВОЕНИЕ СТУДЕНТАМИ-ИНОФОНАМИ ПЕРЕНОСНОГО УПОТРЕБЛЕНИЯ ВИДОВРЕМЕННЫХ ФОРМ РУССКОГО ГЛАГОЛА СРЕДСТВАМИ АНАЛИЗА ТЕКСТА

В статье рассматривается механизм функционирования видовременных форм русского глагола, уточняются условия транспозиционного употребления видовременных форм в речи. Автор описывает особенности работы с текстом при изучении переносного употребления глагольного времени, предлагает грамматико-стилистические задания, способствующие развитию у студентов навыков использования средств грамматической образности.

Ключевые слова: видовременные формы, функционально-стилистическая направленность обучения, транспозиция, темпоральное значение контекста.

The article examines the mechanism of functioning of the specific forms of the Russian verb, clarifies the conditions for the transpositional use of specific forms in speech. The author describes the features of working with the text when studying the figurative use of the verb tense, offers grammatical and stylistic tasks that contribute to the development of students' skills in using grammatical imagery.

Keywords: species-modern forms, functional and stylistic orientation of learning, transposition, temporal meaning of context.

Обучение студентов-инофонов педагогических специальностей русскому языку сталкивается с трудностями, вызванными сложностью системы русского языка. Одной из таких сложностей является освоение переносного значения глагольных категорий [5: с. 341–342.]. Решение этой проблемы требует применения специально разработанной технологии обучения [4: с. 58–60].

Действенным характером обладает функционально-стилистическая направленность обучения, ориентация на развитие осознанной, уместной, образной речи. Анализ изучаемых языковых явлений, ознакомление учащихся с общими и частными значениями грамматических форм и категорий строится с учетом модели «значение – форма – функция». При организации грамматико-стилистической работы полезно знакомство с переносным употреблением видовременных форм, когда в высказывании возникают и передаются модальные значения. Появление модальных оттенков значений в глагольных формах связано с противоречием, возникающим при переносном употреблении, между прямым значением формы и контекстом. Метафорические значения видовременных форм обусловлены зависимостью от лексического значения глагола, временных уточнителей, типа синтаксической конструкции, ситуации.

Особую актуальность работа со случаями переносного употребления грамматических форм приобретает в аудитории студентов-инофонов, так как восприятию в этом случае препятствует не только «языковой барьер», но и ограниченность транспозиции глагольных форм в родном языке. Мало того, частные видовременные значения, приобретающие необычное для инвариантной формы выражение, становятся непонятны учащимся-инофонам.

В художественной литературе обучающиеся могут наблюдать интересные случаи транспозиции временных форм. Наиболее известным случаем является ***перенос настоящего времени в контекст прошедшего***, когда настоящее время актуализирует события прошлого. ***Однажды*** *крестьянин работал в поле и заснул. Проснулся и* ***видит: пасутся*** *коровы.*

Формы настоящего времени глаголов выражают действия после момента речи. Для передачи запланированного действия и намерения субъекта возможно

использование **форм настоящего времени в значении будущего.** Учащиеся должны убедиться, что такое употребление возможно при уверенности говорящего в будущем действии, решимости его осуществить: например, *завтра иду в театр, скоро каникулы начинаются*. Следует обратить внимание, что круг глаголов ограничен значением перемещения в пространстве (*иду, еду, ухожу, уезжаю*), так как выражается намеченное действие.

Особое контекстное окружение позволяет будущему совершенному обозначать действие, внезапно наступившее в прошлом. Неожиданность действия подчеркивается употреблением наречия **вдруг**, интенсивность процесса – сочетанием глагола с усилительной частицей **как.** А потом ***как*** *закричит* на меня **…;** Она молчала, молчала, а потом ***вдруг как засмеется*.**

Учащимся полезно сообщить о необходимости использования в данной речевой ситуации глаголов со значением быстрого, интенсивного действия.

При обозначении будущим совершенным свойства лица обязателен учет семантики контекста: слов с кванторным, кратным или модальным значением. ***Вечно*** *он в грязи* ***перепачкается. Всегда*** он всех ***перессорит.***

Необходимо знакомство и с обычным для русской разговорной речи употреблением форм прошедшего совершенного отдельных глаголов (пошел, побежал, погиб, пропал) для обозначения будущих неизбежных действий: *Ну, вы тут разбирайтесь, а я пошел заниматься; Ну ладно, я побежала*.

Интересно употребление форм прошедшего совершенного в значении отрицания будущего действия: – *Остановись лучше*. – *Сейчас,* ***остановился,*** *держи карман!* Учащиеся должны знать о дополнительных средствах иронии: роли частиц, обратного порядка слов, экспрессивной интонации.

Выяснению условий транспозиции видовременных форм способствует анализ текстов, помогающий студентам-инофонам выработать умение соотносить языковое явление с тем значением, которое оно получает в отрывке, развить способность выбора наиболее подходящих форм для выражения мысли для создания образности, внесения в текст субъективного плана.

Целесообразно совмещать содержательный, композиционный и языковой анализ текста, что позволяет в преподавании русского языка: 1) представить изучаемые единицы в определенной системе; 2) охарактеризовать признаки временных форм с учетом функции других единиц, входящих в структуру текста; 3) определить временные значения, имея в виду практические цели («знать, чтобы уметь»): от анализа текста к продуцированию речи [2: с.106].

В процессе анализа учащимся предстоит: 1) определить реальное время совершения действия; 2) соотнести время совершения действия со значением контекстных видовременных форм глагола; 3) выбрать временную форму соответственно коммуникативной интенции, эмоциональной и стилистической характеристике; 4) осуществить замену одной грамматической формы или

конструкции другой, синонимичной, скорректировать высказывание; 5) реализовать во внешней речи с учетом обстоятельств высказывания.

На первом этапе выясняются причины замены видовременных форм, учитываются элементы контекста, указывающие на переносное употребление временных форм. Следующим этапом может быть сравнение двух вариантов одного и того же текста с видовременными формами в инвариантном и фигуральном значении. Обращается внимание на то, что нередко замена времен происходит именно в тех местах повествования, которые передают наиболее важные или напряженные моменты действия. Далее студенты учатся осуществлять замену одной грамматической формы или конструкции другой, синонимичной; анализировать смысловые и стилистические особенности, возникающие в результате перестройки параллельных конструкций.

Для анализа и наблюдения студентам-инофонам предлагаются связные тексты различной стилистической окраски, например, «Щенок» Е. Чарушина.

После общего анализа текста обучающиеся определяют время действия описанных событий (в первом предложении текста явно обозначается план прошлого), а также форму времени употребленных глаголов, делают вывод, что глаголы будущего совершенного времени преобладают. Контекст ориентируется на прошедшие события, а грамматическим выражением действия становится будущее совершенное как выразительное средство языка.

Будущее время может быть заменено формой в прямом значении. Замена лишь снимает экспрессию, оттенок живости действия, основной смысл остается неизменным. Следовательно, будущее время обусловливается стилистической целью, а не грамматической необходимостью. Определив стиль текста, студенты смогут сделать вывод, что будущее в значении прошлого – это обычная форма живого рассказа о прошедших событиях.

Задания при анализе текста могут различаться. 1. Определение роли, которую играют в создании соответствующей стилистической окраски текста формы будущего времени – Какие языковые средства передают эмоции говорящего? 2. Анализ ряда грамматических средств, использованных в тексте, что позволяет научить определять контекстуальные условия, влияющие на употребление одних временных форм в значении других, стимулирует использование подобных приемов в собственных высказываниях студентов.
Какие языковые средства придают повествованию характер неожиданности (внезапности)? Какие просторечные формы употреблены в рассказе? Какие формы употреблены для передачи повторяющегося действия?

Степень самостоятельности возрастает, когда от обучаемых требуется найти в художественных произведениях и СМИ отрывки с переносным употреблением времени глагола, обосновать использование с позиции целесообразности. На последующих занятиях рабочие материалы обсуждаются.

В процессе анализа актуализируется зависимость выбора видовременной формы от речевого задания автора, ибо темпоральность, по мнению А. В. Бондарко, «семантическая категория, отражающая восприятие и осмысление человеком времени обозначаемых ситуаций и их элементов по отношению к моменту речи говорящего или иной точке отсчета» [1: с. 5]. Следовательно, выбор того или другого времени зависит не только от контекста и от положения данной формы в речи, но и от перспективы говорящего, его отношения к высказываемому, т.е. от определенного стилевого задания.

Литература

1. Бондарко А.В. Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность. – Л.: Наука,1990.

2. Герасименко В. Г. Роль видовременных форм в организации различных типов текста // Филологические науки. – 1991. – № 5.

3. Кахарова Н. Н. Морфонологические явления в отглагольных словообразовательных цепочках современного русского языка // Central Asian Journal of Literature, Philosophy and Culture. – 2022. – Т. 3. – №. 11. – С. 141–150.

4. Мирзаюнусова З.И. Использование инновационных технологий при обучении русскому языку учеников-инофонов // Система непрерывного филологического образования: школа – колледж – вуз. – 2021. – С. 58–60.

5. Расулов И. И. Глагольные категории причастий узбекского и русского языков // Молодежь и наука: реальность и будущее. – 2015. – С. 341–342.

Е.М. Селеменева
магистрант Московского городского педагогического университета
E-mail: Selemenevae@mail.ru

ВОСПИТАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена проблеме воспитания поликультурной личности в изучении русского (иностранного) языка, в статье рассматриваются понятия «поликультурное образование» и «поликультурная личность», сделан вывод о развитии поликультурного образования в нашей стране.

Ключевые слова: поликультурная личность, качества личности, социальный институт, поликультурное образование, многоязычный словарь.

В настоящее время для развития быстрого и демократического государства и гуманизации общественной жизни важное место занимает образование, рассматривающееся как непрерывное взаимодействие культур и цивилизации. Исходя из этого, в поликультурном образовании появляется много задач, в их числе: усиление содержания образования по вопросам изучения культур посредством изучения родного языка, подразумевающее единство знаний, творчества и многомерного мировосприятия; развитие ценностных установок личности путем обогащения ее национально-специфическим значением и важностью не только своей, но и других культур.

Школа создает условия для введения учащихся в родную культуру, родной язык. Это позволяет им осознать свою уникальность, выработать представление об определенной социальной группе, об общих корнях, об особенностях культуры, языка, быта, норм поведения народа, а также полнее раскрыть свои задатки и дарования как предпосылки для воспроизводства и обогащения родной культуры. Изучение родного языка должно быть направлено не только на повышение уровня речевого развития, но и на освоение культурного достояния этноса, на формирование научного мировоззрения.

Ребенку должна быть предоставлена возможность обучения на родном или родственном ему языке, а также право выбора языка обучения.

Освоение этнокультурного опыта способствует осознанию того, что родная культура является одной из форм культурного многообразия мира, частью достижений целостного взаимозависимого мира. В контексте поликультурного образования акцент смещается на заложенные в этнических культурах ценности, имеющие прогностическое значение, способствующие развитию личности, социальному и научно-техническому прогрессу, установлению добрососедского сотрудничества на межличностном, государственном, международном уровнях.

Каждая этническая общность имеет право самостоятельно определять содержание и формы включения подрастающего поколения в деятельность по освоению собственного культурного опыта. В логике поликультурного образования целесообразно знакомить школьников с историей, художественным искусством, традиционными ремеслами своего народа в контексте культурного развития России и мира. Это позволит более четко определить роль и место родной культуры в общецивилизационном процессе, не допустить самоизоляции этноса, обеспечить единое культурное и образовательное пространство и в конечном счете способствовать расширению социальной мобильности личности.

На современном этапе развития педагогической науки содержание и направленность образования претерпевают изменения, увеличивается влияние современных подходов к совершенствованию качества образования. В этом отношении достаточно важным является обращение ученых к педагогической

поддержке личности. Проведя анализ психолого-педагогической литературы, можно выявить точки зрения развития поликультурной личности в изучения иностранного языка (русского).

Для изучения одного из разделов русского языка, как иностранного, поликультурная личность исследует разные этапы изучения. Для упрощения системы изучения лексики в поликультурном пространстве были созданы многоязычные словари. Для упрощения системы студентам и школьникам доступны учебники и родном языке, и на иностранном (русском).

Современный мир состоит из множества национальных культур, взаимодействующих между друг другом. Все, что происходит у отдельных народов, отражается на ситуации в других странах. Проявление особенностей, специфических черт в трудовой деятельности и бытовой сфере наблюдалось еще тысячелетия назад. Процесс сближения и пересечения культур сначала обладал постепенным характером, но потом стал убыстряться. Особенности мировосприятия и отношения к миру, психология народа, национально-этнические особенности выработались со сменой поколений. Сегодня взаимозависимость между культурами является отличительной чертой современного мира, где границы между культурами постепенно становятся размытыми, теряя свое своеобразие.

Долгосрочный и сложный процесс глобализации межкультурных связей побуждает к необходимости в создании такой концепции образования, в которой будут отражены тенденции, находящиеся во взаимодействии, как с сохранением этнического своеобразия культур, так и непосредственно с процессами глобализации и интеграции.

Процесс глобализации выдвигает на первый план проблемы, которые связанны с поликультурностью в образовании. Концепция глобального образования является тому альтернативой. Образованию необходимо учитывать интеграцию и формироваться в соответствующую систему. Систему глобального образования мы рассматриваем как «совокупность преемственных образовательных (общеобразовательных и профессиональных) институтов, общецивилизационного опыта, национальных программ и государственных стандартов, а также сеть образовательных учреждений и органов управления, реализующих идеи глобального образования». Теория глобального образования, возникшая на рубеже 60-70 годов XX века, авторами которой являются американские философы глобального Р. Хенви и Д. Боткин, исходит из основополагающей идеи, что современная школа, существующая в меняющемся, но также взаимосвязанном мире, выполняет задачу воспитания у учащихся единого целостного видения современного мира и места в нем человека. Р. Хенви и Д. Боткин характеризуют суть глобального образования как совокупность

нескольких основных измерений: осознание неоднородности восприятия мира, осознание состояния планеты, понимание культуры других народов (кросс-культурная грамотность), знание глобальной динамики, осознанный выбор. Для достижения поставленной цели необходимо внедрение специальных учебных программ и учебных планов.

Т.В. Разумовская определяет поликультурное образование как «одно из направлений развития современной педагогической теории и практики, основывающейся на необходимости подготовки человека к жизни в условиях быстро меняющегося, все более взаимосвязанного мира, нарастающих глобальных проблем и кризисов» [3].

Следует согласиться с ученым З.Т. Гасановым, который под поликультурным образованием понимает «включение в учебные планы школы таких направлений педагогической деятельности, как воспитание у учащихся интереса и уважения к культурам народов мира, достижение понимания общемирового и специфического в этих культурах, воспитание внимания к глобальным, общемировым событиям, понимание их характера и последствий, развитие навыков системного подхода к изучению мировых процессов, воспитание признания равноправными и равноценными различных точек зрения на мировые явления» .

Хотя при этом, вопросы по формирования этнической идентичности, национального самосознания и другие остаются недостаточно раскрытыми. Однако в Российском научном центре «Формирование культуры межнационального общения» существуют попытки соединить проблемы воспитания национальных чувств и сознания и глобального образования, также в последнее время стало развиваться такое направление педагогики, как педагогика межнационального общения (3. Т. Гасанов, В. И. Матис), начались глубокие теоретические исследования и практические наработки в области педагогики толерантности (А. Г. Асмолов, Г. У. Солдатова, В. А. Тишков, Л. А. Шайгерова, О.Д. Шарова) и т.д., в том числе на базе муниципальных общеобразовательных учреждений школа № 60, гимназия № 79, лицей № 112, которые вошли в экспериментальный комплекс программы сохранения и развития системы образования в Алтайском крае преподавался курс «Культура межнационального общения» (И.А. Новикова) [5].

В научно-исследовательских работах В. П. Комарова представлены результаты исследований в области формирования культуры межнационального общения, представляющего ее как один из критериев развития в целом мировоззренческой культуры личности, являющейся одновременно усилением взаимопонимания между людьми и средством социализации личности. По мнению В.П. Комарова, культура межнационального общения представляет

собой духовно-практический феномен, воспитание ее происходит в повседневном личностном взаимодействии.

Таким образом, поликультурное образование развивается с каждым годом. В школах, в высших учебных создаются специализированные библиотеки, в которых школьникам и студентам предлагают изучить новые пособия по изучению иностранного языка. Главной задачей современного общества в изучении поликультурной личности является создание словарей нового типа. Играющие важную роль в образовательном процессе, методики помогают изучать иностранным студентам русский язык, как родной.

Литература

1. Ассоциативный учебный словарь топографической лексики русского языка [Текст]: учебное пособие / авторы и сост. Л.А. Инютина, Т.С. Шильникова / отв. ред. Л.А. Инютина. – Новосибирск: Манускрипт-СИАМ, 2019. – 50 с.

2. Денисов П.Н. Очерки по русской лексикологии и учебной лексикографии [Текст] / П.Н. Денисов. – М., 1974. – 253 с.

3. Рабочая тетрадь по русскому языку как иностранному. Письмо. Фонетика. Интонация (элементарный уровень) [Текст]: учебное пособие / Е.Ю. Полякова. – 48 с.

4. Русский язык как иностранный в системе подготовительных отделений российских вузов: Сборник информационно-аналитических материалов [Текст] / науч. ред. Л.А. Вербицкая; сост. А.В. Коротышев. – СПб.: РОПРЯЛ, 2017. – 112 с.

5. Терминасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст] / С.Г. Терминасова. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 163 с.

К.Д. Терешкина,
учитель начальных классов ГБОУ г. Москвы «Школа №1095»,
студент Московского городского педагогического университета,
E-mail: OstrovskajaKD@mgpu.ru

ПРИМЕНЕНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО СТОРИТЕЛЛИНГА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье рассматривается технология мультимедийного сторителлинга, её особенности и отличительные черты, описаны

возможности её использования в различных видах деятельности учащихся. Особое внимание уделено форматам использования технологии на уроках в начальной школе, раскрыт дидактический потенциал технологии.

Ключевые слова: сторителлинг, мультимедийный сторителлинг, коммуникативные умения, младший школьник.

Для высококачественного усвоения информации ученики обязаны быть беспрерывно вовлеченными в дело. Однако сделать это по отношению к нынешнему поколению младших школьников становится все труднее. Ученики мало читают, предпочитая печатным источникам электронные игры и Интернет, которые соединяют в себе визуальные, образные, музыкальные и словесные элементы. Все это делает их более привлекательными по сравнению с книгой. Думается, одним из продуктивных путей использования данной технологии на уроке литературного чтения является органичное соединение широких возможностей цифрового сторителлинга и содержания читаемого на уроке текста художественного произведения. Сторителлинг способен учитывать цифровые тенденции современного образования, объединяя в себе рассказ истории и с поэтапным введением мультимедийных элементов. Данная технология становится наиболее актуальной в педагогической деятельности.

Под мультимедийным (цифровым) сторителлингом в контексте изучения следует понимать способ представления сообщения в виде рассказа с применением мультимедийных технологий (фото-, аудио- и видеоматериалов, графики, инфографики, анимации и проч.), что, безусловно, способствует формированию коммуникативных компетенций учащихся. Более плодотворно коммуникативные умения младших школьников развиваются на синтетическом этапе работы над текстом художественного произведения (на этапе создания пересказа читаемого текста), хотя, безусловно, для сторителлинга необходимы и восприятие текста, и его анализ в ходе фронтальной аналитической работы над содержанием читаемого текста [2]. Заметим, что крупнообъемные произведения представляют в этом смысле больше возможностей для организации такой работы: в них больше фактуального материала, больше сюжетных линий и действующих лиц по сравнению с произведениями обычного объема [3].

В процесс активного взаимодействия происходит формирование таких коммуникативных УУД, как умение работать в группах, высказывать собственную точку зрения и выслушивать чужую и т.д. Происходит это в ходе работы над содержанием своего нарратива (истории): его нужно отобрать из текста, обсудить со своей группой, составить словный материал для своего сообщения, который и будет составлять его тезаурус [4]. Наконец, группе предстоит обсудить также соответствующий формат цифрового сторителлинга.

В сфере учебного проектирования основная загадка цифрового повествования сориентирована на принятие навыка проектирования и изучение широким диапазоном передовых средств коммуникации. По мнению Н.В. Маняйкиной и Е.С. Надточевой формированию таких УУД, как анализ и синтез информации с помощью цифровых технологий, развитие устного и письменного языка, сотрудничество в команде и критического мышление в нестандартных ситуациях в образовательных учреждениях способствует преимущественно работа мультимедийных продуктов [1].

Возможные форматы цифрового сторителлинга: 1) демонстрации со встроенными анимационными и интерактивными составляющими; 2) рисованный видеоматериал (или дудл-видео), когда наблюдатель следит, как рука символического живописца изображает стилизованные картинки; 3) анимационные ролики, где все зрительные основы расположены в перемещении; 4) комиксы и раскадровки; 5) видеомонтаж из собственноручно выбранных изображений и съемки; 6) веб-страницы с мультимедийным контентом [1: с. 43].

Сторителлинг в цифровом виде – это системный просветительский продукт, который активно используется взрослыми в цифровой среде: люди с разным уровнем образования рассказывают свои, часто довольно незатейливого характера, истории: как приготовить вкусные блюда, как вести домашнее хозяйство, как ухаживать за животными и другие. Понятно, что такого житейского опыта у младших школьников пока еще нет. Учитель начальных классов организует обучение учащихся, превращая учебные материалы в диалоговый контент. Мышление младших школьников отличает повышенный интерес к ярким и незабываемым образам, из-за чего их внимание больше привлекают красочные иллюстрации, выразительное, захватывающее изложение материала, наглядный материал [4].

Именно поэтому в процессе чтения и обсуждения более важна активная работа ребёнка с художественным произведением: используя лексический материал текста, выразить свое отношение к героям, рассказать свою версию событий, привлекая для этого цифровые возможности современного образовательного пространства. Для целенаправленного формирования перечисленных умственных качеств младшего школьника важно применение упражнений на размышление и активизацию мыслительных процессов, например, восстановление последовательности происходящих событий, «активизация образов», дублирование героев.

Применение информационно-коммуникационных технологий открывает перед учителем ранее не знакомые возможности по решению задач формирования коммуникативных возможностей школьников. Особенно

необходимый в этом отношении сетевой инструментарий – интересный конструктор цифровых историй.

Возможный вариант применения цифрового конструктора – визуализация повествования. В процессе данной работы учащиеся будут разделены на подгруппы: художники, писатели, редакторы. С помощью интерактивной доски и интернет-сети ученики подбирают иллюстрации, музыкальные композиции, создавать оригинальные аудиозаписи на страничках общего произведения, таким образом, полностью прорабатывая содержание произведения [5].

Объяснив основополагающие методы работы с сервисом и «бросив зерно» в базу цифрового повествования, педагог направляет школьников на работу полноценной цифровой истории. Как пойдёт развитие ее содержания, зависит от последующей работы учащихся. Как уже отмечалось ранее, мультимедийная история является способом интернет-коммуникации, которая основывается на организации мультимедийного контента одного рассказа. Настоящий способ взаимодействия может быть реализован на основе разнообразных технологических решений. Существует довольно много возможностей представления цифровых историй, но отдельное внимание необходимо отдать такому формату, как видеомонтаж. Эта методика хороша для таких учеников, готовых выполнять работу своими руками с отобранными и приготовленными изображениями, личными либо семейными фото- и видеоматериалами.

С целью создания проекта в формате видеомонтажа могут быть использованы всевозможные видеоредакторы, которые считаются бесплатными и легкодоступным буквально во всех отношениях. Сюда входят такие программные продукты, как ShadowPuppet Edu, Photostory, Windows Movie Maker, iMovie, Ulead videostudio, Audacity, Free CD ripper, Pinnacle Studio, Tellagami, Videolicious, ScreenChomp, Animoto, Puppet Pals, Comic Strip It, Clay Frames Lite и др.

Так, методика мультимедийного сторителлинга обладает высочайшим дидактическим потенциалом, содействует развитию коммуникативной компетенции учениках, инициирует внутреннюю мотивацию к учению, увеличивает цифровую подготовленность, а еще делает учебный процесс интересным по причине применения цифровых инструментов и ресурсов, которые считаются животрепещущими для учащихся каждого возраста.

Литература

1. Маняйкина, Н. В. Цифровое повествование: от теории к практике / Н. В. Маняйкина, Е. С. Надточева // Педагогическое образование в России. – 2015. – №10. – С. 60–64.

2. Методика обучения русскому языку в начальной школе: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т. И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – Сер. 76 Высшее образование (1-е изд.). – 468 с.

3. Сильченкова Л. С. Методика обучения младших школьников чтению крупнообъемных произведений: специальность 13.00.02: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Москва, 1988. – 16 с.

4. Сильченкова Л.С., Егорова Е.С. Комплексная работа над словом на уроках литературного чтения//Начальное образование. – 2017. – № 5. – С. 13–19.

5. Электронный ресурс: https://www.storyjumper.com/

Л.С.Трегубова,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент Московского городского педагогического университета
E-mail: tregubova.l@mail.ru
О.П. Авдеева,
магистрант Московского городского педагогического университета
E-mail: avdeevaop@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА УЧАЩИХСЯ-ИНОФОНОВ НА ОСНОВЕ ИГРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ

В статье рассматривается проблема формирования орфографической грамотности учащихся-инофонов, определяются трудности, возникающие у обучающихся в процессе изучения русского языка как неродного, раскрываются возможности игровой технологии для организации процесса обучения орфографии в условиях поликультурной среды.

Ключевые слова: поликультурная школа, орфографическая грамотность, орфографический навык.

Миграционные процессы, которые происходят на территории Российской Федерации, приводит к разнообразию этнического состава населения крупных городов и регионов России. Вследствие этого увеличивается число поликультурных школ, в которых учатся дети разных национальностей, принадлежащие к различным конфессиональным группам и социальным слоям, говорящие на разных языках, ориентирующиеся на различные культурные

ценности и нормы поведения. Эти процессы оказывают влияние и на общие подходы к содержанию обучения на разных ступенях образования.

В современных исследованиях учеными выявлены следующие проблемы коммуникативного и собственно лингвистического характера, с которыми сталкиваются учащиеся-инофоны в процессе изучения русского языка. К числу таких проблем относится языковой барьер, возникающий в разных учебно-коммуникативных ситуациях в процессе обучения в школе, который осуществляется на русском языке. Причиной языкового барьера является то, что в семье дети общаются на родном языке. Другая проблема связана с тем, что учащиеся-инофоны находятся в условиях двуязычной среды, однако мыслят моделями своего родного языка и воспринимают русский язык, его законы через призму родного языка. Следствием этого является искаженное восприятие закономерностей русского языка.

Одной из важных задач языкового образования в поликультурной школе является формирование орфографической грамотности обучающихся. В исследованиях ученых выделены следующие виды орфографических ошибок, которые допускают учащиеся-инофоны: пропуск или замена гласных букв (*подбгут* вместо *подбегут, меведь* вместо *медведь, крипок* вместо *грибок*); замена или пропуск согласных букв (*меведь* вместо *медведь*, *кужка* вместо *кружка*); слитное написание предлогов и раздельное написание приставок (*влесу, при ехал*) и др. Причиной такого рода ошибок является фонетическая интерференция, а также нарушения фонематического слуха детей, их неподготовленность к выполнению звукового анализа слова [4: с. 106-107]. В связи с этим важно помочь учащимся, плохо владеющих русским языком, понять содержание понятия «орфограмма», познакомить их с видами орфограмм и сформировать умения соотносить орфограмму с определенным орфографическим правилом, применять орфографические правила в процессе письма и осуществлять орфографический самоконтроль [3: с. 88].

В условиях поликультурной среды, характерной для современной школы, возникает необходимость использования таких педагогических технологий, которые будут способствовать успешному обучению русскому языку в многонациональных классах, «обеспечат формирование и развитие познавательных мотивов и интересов обучающихся, активизацию их мыслительной деятельности, потребность в знаниях и речевом общении» [6: с. 158]. Так, для того чтобы повысить эффективность формирования орфографического навыка учащихся-инофонов необходимо, на наш взгляд, использовать игровую технологию, которая, по мнению ученых, надолго сохраняют интерес к обучению, активизирует познавательную деятельность учащихся, способствует формированию ассоциативного запоминания,

коммуникативной компетенции, развитию самоорганизации и самоконтроля. В психолого-педагогической литературе игровая технология рассматривается как «группа методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр, которая стимулирует познавательную активность детей, «провоцирует» их самостоятельно искать ответы на возникающие вопросы, позволяет использовать жизненный, бытовой опыт детей» [7: с. 40].

В исследованиях Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина описаны развивающие и образовательные возможности игровой деятельности. Ученые считают, что в процессе игры происходит формирование умственных действий и мобилизация коммуникативных способностей ребенка, с помощью которых активизируется его учебно-познавательная деятельность; осуществляется поэтапное формирование психических процессов (сенсорных процессов, абстракции и обобщения, произвольного запоминания, припоминания и т.д.). Кроме того, игра способствует увеличению объема умственной работы, реализации компонентов, повышающих активность освоения учащимися знаний, их готовность выполнять учебные задания. Игровая деятельность, по мнению ученых, повышает также стремление к самостоятельной деятельности, осознанность выполняемых действий, укрепляет устойчивость внимания к предмету. Игровая технология позволяет создавать условия для «мягкого» включения учащихся, плохо владеющих русским языком, в процесс обучения, создает положительную мотивацию к изучению русского языка [1: с. 159].

Таким образом, являясь эффективным инструментом для достижения образовательных целей, преодоления языкового барьера и снятия психологического дискомфорта, игровая технология может быть успешно применена в условиях поликультурной среды с целью формирования орфографического навыка учащихся-инофонов. Игра позволит объединить ее участников, организовать совместную работу в многонациональной группе.

Рассмотрим возможности использования игровой технологии на примере игры «Буквы спорят», которая используется с целью формирования навыка правописания безударной гласной в корне слова.

При организации игровой деятельности учащихся педагог должен учитывать следующие составляющие компоненты игры:

- игровой замысел, который представляет собой идею, на которой строится игра;

- дидактическую задачу, которая предполагает освоение какого-либо теоретического знания или практического навыка, определяет цель организации учебно-познавательной деятельности учеников;

- игровую задачу, определяющую цели для участников игры;

- игровые действия, которые выполняются участниками игры и являются основой реализации игрового замысла, выполнения игровой задачи;

- правила дидактической игры, которые включают описание порядка проведения игры, ее условий, ограничения разрешения каких-либо действий, времени и т. п., необходимое оборудование;

- результат, предполагающий подведение итогов игровой деятельности [5].

Основой для замысла игры «Буквы спорят» являются особенности изучаемой орфограммы, которые объясняются фонетическими законами русского языка: редукцией гласного звука в слабой, безударной позиции, в результате чего возникает несоответствие звуковой оболочки слова и ее письменного воплощения. Такое противоречие между тем, что мы пишем и слышим, можно метафорически представить в образе конфликта между буквами. Началу игровых действий предшествует рассказ учителя о том, как в русском письме буквы часто спорят, «борются» за право обозначить определенный звук. В этой борьбе должна победить сильнейшая буква, то есть та, которая обозначает ударный гласный звук, то есть гласный звук в сильной позиции, в том же корне.

Дидактической задачей данной игры заключается в следующем: формирование навыка правописания безударной гласной в корне слова, умения подбирать проверочное слово.

Игровая задача формулируется следующим образом:

Встретились буквы А и О, Е и И. Стали они спорить, кто из них главнее в словах. Помоги буквам разрешить их спор. Определи букву-победителя в каждом слове.

Игровые действия учащихся:

1. Каждая команда учеников получает карточки со словами. В этих словах есть орфограмма – безударная гласная в корне слова.

Например:

1- группа

гр(а-о)за, к(а-о)вер, гл(а-о)зной, см(а-о)треть

2- группа

м(е-и)сто, гр(е-и)бной, сн(е-и)жок, св(е-и)стеть

3- группа

г(а-о)ра, стр(а-о)на, м(а-о)рской, тр(а-о)ва

4- группа

цв(е-и)ток, л(е-и)сной, зв(е-и)зда, кр(е-и)чать

2. Прочитайте слова. Назовите, какие буквы в словах спорят между собой.

3. Выберите букву-победителя в каждом слове.

4. Обоснуйте свой выбор буквы. Для этого подберите к каждому слову с орфограммой проверочное слово.

5. Запишите слово с орфограммой. Рядом поставьте тире и запишите проверочное слово.

6. В каждом слове выделите корень, поставьте ударение и подчеркните букву-победителя.

Выполнение игровых действий осуществляется в соответствии со следующими правилами:

1. Выполняя задание в ходе игры, ученики работают в команде.

2. Работая в команде, школьники по цепочке определяют букву-победителя в каждом слове и подбирают к этому слову проверочное слово.

3. Все ученики в команде записывают каждое слово и рядом с ним проверочное слово.

4. В каждом слове ученики выделяют корень, ставят ударение и подчеркивают букву-победителя.

4. Работая в паре, ученики могут помогать друг другу в случае возникновения трудностей.

5. Каждая команда учеников получает определенное количество баллов за правильное выполнение задания.

На заключительном этапе дидактической игры учитель и ученики подводят итоги. Каждая группа учеников представляет результаты выполнения задания. Учитель определяет количество правильно подобранных проверочных слов, которое и позволяет определить победителя. Правильным ответом считается правильно выбранная буква и верно подобранное проверочное слово. После определения победителя необходимо проанализировать и разобрать в классе наиболее частотные ошибки.

На этом этапе педагог отмечает и другие достижения учеников: скорость выполнения заданий, спокойную и уважительную работу в команде, соблюдение правил игры, умение воспринимать поражение с достоинством.

Таким образом, игровая технология оказывает положительное влияние на процесс формирования орфографического навыка учащихся-инофонов, активизирует их мыслительную деятельность, способствует развитию коммуникативных умений обучающихся.

Литература

1. Дьякова Т.А., Дерябина С.А., Кончакова С.В. Специфика формирования орфографической грамотности у детей-инофонов на начальном этапе обучения русскому языку в полиэтнической образовательной среде // Вестник

Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – Т. 26, № 192. – С. 104-111.

2. Комплексная система обучения детей мигрантов русскому языку и русской культуре в поликультурной начальной школе города Москвы: коллективная монография / Науч. ред.: Т.И. Зиновьева. – М.: Издательство «Перо», 2016. – 231 с.

3. Методика обучения русскому языку в начальных классах: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т.И.Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 255 с.

4. Сайгушева Л.И., Стряпухина Л.С. Игровые технологии как средство приобщения младших дошкольников к самообслуживанию // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 7-2. – С. 39-41.

5. Трегубова Л.С. Использование современных образовательных технологий в процессе обучения русскому языку как неродному // Теория и практика преподавания языков и культур: философские и методологические аспекты: Материалы II международной научно-практической конференции 25 сентября – 2 октября 2016 г. Будва, Подгорица (Черногория) /Отв. ред. А.Г. Катаева, И.И. Воронцова. – М.: РГГУ, 2017. – С. 204-211.

6. Колотушкина С.В., Трегубова Л.С. Использование технологии учебного сотрудничества и игровой технологии в процессе обучения младших школьников пунктуации // Нижегородское образование**.** – 2018. – №2. – С. 157-162.

Е.Е. Хейфец,
учитель русского языка и литературы;
аспирант Московского городского педагогического университета
E-mail: Katherine.heifetz@gmail.com

МЕТОДИКА «КРАСНАЯ НИТЬ» ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ СОЧИНЕНИЮ-РАССУЖДЕНИЮ НА ОСНОВЕ ТОПОСА «ОПРЕДЕЛЕНИЕ»

В статье раскрывается процесс работы над сочинением-рассуждением формата ОГЭ задания 9.3 по методике «Красная нить». Методика представляет собой современную интерпретацию общих методов обучения написания эссе, суть которой заключается в наглядности строения текста и улучшения качества навыков письменной речи.

Ключевые слова: риторика, топос «определение», сочинение ОГЭ, сочинение-рассуждение.

Умение грамотно и последовательно излагать свои мысли на конкретную тему – один из важнейших навыков, с которым должен выйти из школы ученик среднего и старшего звеньев. К сожалению, из года в год учителю все сложнее становится помочь школьникам научиться формулировать свои мысли в сочинении, доказывать свою точку зрения, чтобы аргументы совпадали с самой концепцией эссе, указанной в тезисе [1: с. 23].

Основная причина спада уровня развития письменных речевых навыков – это клиповое мышление. Подростки привыкли получать дозированную информацию в социальных сетях через видео длиной всего в 30–70 секунд. Как следствие, чтение предметной и художественной литературы явно отошло на второй план. Нет, дело вовсе не в лени – недостатке мотивации, а в перестройке работы мозжечка, отвечающего за восприятие информации. Наша цель – выстроить работу так, чтобы современный школьник мог написать сочинение по типу ОГЭ 9.3 в комфортном ему ритме, поэтому мы и обратились к методике «Красная нить», заключающейся в работе с текстом по абзацам, общий тезис которого и будет проходить через все сочинение-рассуждение «красной нитью».

Перед учеником лежат 7 небольших листов и красная толстая нить (веревка). В процессе работы над сочинением ученик будет записывать на листках части эссе: вступление, тезис, первый и второй аргументы, комментарии к ним, заключение. Каждый из пунктов кладется на эту красную нить, если подтверждает тезис, если нет, то переписывается. Данная методика не позволяет школьнику отойти от темы и сформулированного им определения.

Перед тем, как начинать работу над эссе ОГЭ 9.3, нужно ознакомиться с критериями его оценивания. Эксперты проверяют постановку тезиса в форме определения к нужному термину, наличие двух аргументов (оба по тексту или один по тексту, второй из личного опыта), комментарии (микро-выводы) по тезису и аргументации, наличие/отсутствие логических и речевых ошибок, соблюдение норм орфографии, пунктуации. Максимальный балл, который может получить экзаменуемый, составляет 19 баллов [2: с. 62].

Ученик переходит к работе с текстом, предложенным в КИМе. Предлагаем в рамках статьи использовать текст В.А. Бахревского, писателя, поэта, классика детской литературы, взятый из варианта демоверсии. Для выполнения заданий 6, 7, 8 текст уже прочитан, осмыслен. Зная тему топоса, перечитываем текст еще раз, чтобы найти ситуации, подходящие под замысел, подчеркиваем их КИМе.

Следующим этапом переходим к формулированию самого определения и записываем его на первый лист, кладем его вдоль нити. При обозначении тезиса

можно действовать по двум направлениям: 1) формулируем определение нужного нам слова самостоятельно, опираясь на внутренние предпочтения. В таком случае для того, чтобы подобрать аргументацию, необходимо будет интерпретировать текст в выгодном ключе; 2) формулируем определение, исходя из аргументов, которые уже видим в тексте.

Далее идем по правилам построения сочинения-рассуждения.

Вступление – первый и самый важный абзац, в котором мы готовим читателя к основной части нашего эссе. Первый абзац должен включать в себя 3–5 предложений, в которые входят тезис и комментарий к нему, комментарий транслирует наше личное мнение к сформулированному определению [2: с. 62].

Варианты построения вступления:

1. От вопроса. «Что такое доброта? / Что значит доброта? Давайте поразмышляем над значением этого понятия. Доброта – это …».

2. По клише: «Доброта – это понятие, знакомое каждому человеку, но мало кто задумывался о значении этого слова. Так что же это такое? Доброта – это…»; «Текст В.А. Бахревского заставил меня задуматься над …»; «Это нравственное понятие рассматривали многие поэты, писатели и философы …».

Представим варианты вступлений (тезисы и комментарии) учеников:

1. «Что же такое доброта? Доброта – это искреннее желание помочь кому-либо, не требуя ничего взамен. Такой человек действительно будет называться добрым, ведь он от всей души хочет сделать жизнь других людей лучше, иногда даже забывая про свой личный комфорт».

2. «Многие философы и писатели с давних лет спорили, какого же человека можно назвать добрым? Он должен заботиться о животных или только о людях? Должен ли добрый человек приносить в жертву свою жизнь? Мне кажется, доброта – это состояние души человека, которое подталкивает его на совершение хороших поступков, которые принесут пользу окружающим. Именно желание помочь другому делает человека – Человеком».

Следует обратить внимание, что в данных вариантах вступлений есть и формулировка тезиса, и комментарии к нему. Ученики уже получают 2/2 баллов по разделу. Написанный первый абзац помещается на красную нить.

Теперь нам нужно сформулировать аргумент из текста, доказывающий наш тезис. Приведем клише, которые мы можем использовать в сочинении, чтобы избежать проблемы страха «чистого листа»: 1) «Проиллюстрировать данное понятие мы можем на примере из текста В.А. Бахревского …»; 2) «Чтобы подтвердить сказанное, обратимся к тексту В.А. Бахревского…»; 3) «В тексте В.А. Бахревского можно найти пример, доказывающий правильность моей мысли…»; 4) «Свое мнение я могу доказать примером из личного опыта…».

Частая ошибка, с которыми мы сталкивались, не используя метод «Красной нити», заключалась в проблеме с примерами. Ученик забывал точную формулировку тезиса в потоке слов и мыслей, в итоге аргументами определение не было доказано. Например, девятиклассник сформулировал определение доброты как «…чувство, которое возникает при виде человека, нуждающегося в помощи…», а аргументировал только действиями при помощи старушке.

Приведу пример успешной аргументации и комментария из сочинения школьника по тезису №1: «В.А. Бахревский в тексте, предложенном к нашему прочтению, так же поднимает вопрос доброты. Сергей был очень добрым мальчиком, он перенес подбитых лебедей в затопленный подвал школы, чтобы они спокойно перезимовали. Серый понимал, что эти вольные птицы не смогли улететь с товарищами в теплые страны, потому что были ранены и слабы. Также он их кормил и навещал. Конечно же, не ожидая благодарности. Этот пример прекрасно доказывает, что добрые поступки всегда искренние, совершающие их люди не ждут получить что-то взамен».

Ученик записывает аргумент на листе, смотрит на запись с тезисом на красной нити, видит, что аргумент подходит, кладет его поперек нити под абзацем. Повторив тезис, пишет комментарий (подтверждение тезиса), кладет его ниже. Приведем пример: «Второй пример я бы хотел привести из своего жизненного опыта. На втором этаже, на два пролета ниже нашей квартиры, живет старушка, у которой нет детей. Периодически я к ней захожу и спрашиваю, не нужно ли ей чего-нибудь. Чаще всего ей действительно ничего не нужно, но порой, во время заморозков, она отправляет меня за продуктами или выбросить мусор. Обычно предлагает оставить сдачу себе «на шоколадку», но я отказываюсь – мама так воспитала. Не хочется льстить себе и называть себя добрым человеком, но в рамках сочинения придется это сделать. Доброта ведь так и проявляется в желании помочь окружающим, искренне, не надеясь на похвалу или подарки».

Снова работа с «красной нитью». Переходим к заключительному этапу – к выводу, который по объему должен быть таким же, как и вступление. Цель вывода – подвести итоги, завершить сочинение. Важно акцентировать внимание на том, что мы доказали поставленный нами тезис. Пример из работы ученика:

«Добро – это то, на чем держится наш мир. Без благородных поступков не осталось бы человечности в наших сердцах, именно они дают стимул жить в самые сложные дни. На примере аргументов из текста В.А. Бахревского и моей личной истории я доказал, что добро есть в нашей жизни, а сама доброта — это искреннее желание помочь кому-либо, не требуя ничего взамен».

Ученик смотрит на записанный вывод в последнем листочке, проверяет соответствие его слов с тезисом, кладет листочек на красную нить. Ему остается перечитать результат, исправить возможные ошибки и переписать на бланк.

Сдача экзаменов – всегда волнительный этап жизни у школьников и их учителей. Используя методику «Красная нить», мы можем наглядно увидеть недоработки и вовремя их исправить.

Литература

1. Павлова Т.И. Сочинение-рассуждение на экзамене. – Москва: Легион, 2019. – 23 с.

2. Трунцева Т.Н. Как научиться писать сочинения-рассуждения. – Москва: Грамотей, 2018. – 62 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИН РАЗНЫХ ПРЕДМЕТНЫХ ОБЛАСТЕЙ

Г.Х. Агапова,
кандидат педагогических наук,
доцент Оренбургского государственного педагогического университета
E-mail: gadelija@mail.ru

НАУЧНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ТЕКСТЫ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КАК СРЕДСТВО ОВЛАДЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ КОММУНИКАТИВНЫМИ УМЕНИЯМИ

В статье представлена работа по формированию у обучающихся начальной школы коммуникативных умений. В качестве учебного материала предлагается научно-познавательный текст, содержащий краеведческую информацию, ценную для воспитания у школьников любви к малой родине.

Ключевые слова: универсальные коммуникативные учебные действия, научно-познавательный текст, краеведческий материал.

В обновленных Федеральных государственных образовательных стандартах начального общего и основного общего образования [5], вступивших в силу с начала 2022–2023 учебного года, максимально конкретно изложены требования к предметам школьной программы соответствующего уровня.

Одними из важных целей, выдвигаемых перед учителем начальной школы стандартом третьего поколения являются универсальные коммуникативные учебные действия, относящиеся к метапредметным результатам освоения школьниками программ НОО [5].

Согласно психолого-педагогическим условиям реализации программы НОО коммуникативные умения формируются у обучающихся в процессе совместной деятельности и общения со сверстниками и взрослыми, способствуя становлению их социальной компетентности, воспитанию уважительного

отношения к собеседнику, развитию умения воспринимать и аргументированно формулировать мнение, продуцировать устные и письменные тексты разных жанров, самостоятельно ставить цели в учебных и жизненных ситуациях [5].

Формирование коммуникативных УУД у обучающихся начальной школы не является новым в методике науке – поиску эффективных методов и способов их формирования посвящены труды А.Г. Асмолова, Л.В. Кузнецовой, Р.Я. Газмана, В.В. Рубцова и др.; различные аспекты решения данной проблемы получили освещение в исследованиях Г.А. Цукерман, Е.Е. Шуленко.

Работа в данном направлении может осуществляться учителем на любом уроке при методически грамотном конструировании содержания и способов работы. Дисциплины же предметных областей «Русский язык и литературное чтение», «Родной язык и литературное чтение на родном языке» [5] позволяет наиболее эффективно организовывать коммуникативную деятельность обучающихся. Однако с учетом того, что стандарты третьего поколения обеспечивают также личностное развитие учащихся, включая гражданское, патриотическое, эстетическое и др. [5], нам видится, что требуется разработка нового содержания работы и поиск подходов к обучению младших школьников, которые позволят учителю не только формировать коммуникативные умения, но и воспитывать в обучающихся активную гражданскую позицию и пробуждать ценностные человеческие качества: знание истории народа и родной страны, уважение и сохранение культуры и национальных традиций, любовь к Родине, чувство гордости за великих соотечественников т.д.

Эффективным средством для развития коммуникативных умений и воспитания обучающихся являются научно-познавательные тексты краеведческой направленности, содержащие системные знания о малой родине и способствующие осознанию детьми родного края как части Родины, формированию у них чувства сопричастности к родному краю.

Мы выражаем уверенность, что краеведческий материал расширит кругозор младших школьников, обогатит их словарь, пробудит читательский интерес, вызовет потребность поделиться новой информацией со сверстниками и родителями, что, в свою очередь, мотивирует их на создание связного содержательного высказывания [1: с. 273].

Работая с научно-познавательным текстом, младшие школьники овладевают способами извлечения, понимания и усвоения познавательной информации [2: с. 180]. Более того, эти интеллектуально-речевые умения являются универсальными и используются при работе с текстом на всех дисциплинах, независимо от предметной области.

Теперь представим работу с научно-познавательным текстом на тему «Природа Оренбургской области»:

1. Обучающимся предлагается вдумчиво прочитать текст:

Тропическое насекомое

В богатой растительности степей Оренбургской области обитает оригинальное насекомое – богомол. Это крупное насекомое проникло в нашу местность из теплых стран, где известно около 600 видов богомолов.

Богомол способен менять окраску в зависимости от окружающей среды, и это спасает его от преследования птицами. Покровительственная окраска местных богомолов разнообразна: бурая, зеленая и даже оранжево-желтая, похожая на цвет соломы. По внешнему виду богомол напоминает лист, поэтому его сложно заметить на фоне травяной растительности.

Богомол – неутомимый и прожорливый хищник. В ожидании добычи он поджимает длинные задние ноги и напоминает коленопреклоненную фигуру. Это послужило поводом для его латинского названия – мантис религиоза, или богомол религиозный. Хищное насекомое способно часами терпеливо сидеть в выжидательной позе, выставив передние хватательные конечности. При приближении мелкого насекомого богомол мгновенно набрасывается на него и защемляет пойманную добычу между бедром и голенью, которая действует подобно лезвию перочинного ножа.

Если возникает опасность, богомол шумно раскрывает свои крылья и быстро улетает прочь [3: с. 47–48].

Далее предлагаются задания, которые мы представим согласно формируемым у младших школьников умениям при работе с научно-познавательным текстом.

А. Умение определять в тексте тему и основную мысль [2: с. 181]:

- О ком говорится в тексте? Что сказано о богомоле? К какому выводу подводит нас автор? Где водится богомол?

Б. Умение выделять известную и новую информацию [2: с. 181]:

- Знали ли вы о существовании такого насекомого? Может, кто-то уже видел его? Где? Смогли ли вы в процессе чтения представить это хищное насекомое? Как выглядит богомол в вашем воображении? Какие слова из текста помогли вам именно так представить себе богомола? Рассмотрите фотографию богомола! Соответствует ли изображение насекомого вашему представлению? Чтобы определить, какие открытия вы сделали при работе с текстом, мы проведем следующую работу – подчеркнем / выделим в тексте сведения, которые вы узнали сегодня (дети подчеркивают, выделяют маркером слова). Прочитайте подчеркнутые слова и выражения вслух. Что еще вам хотелось бы узнать о богомоле? Куда мы можем обратиться за этой информацией?

В. Умение формулировать познавательные вопросы к тексту [2: с. 181]:

- Будем работать в группах, состоящих из 4 учеников. Каждой группе предлагается в течение 5 минут составить вопросы к тексту, потом группы обменяются вопросами и будут отвечать на вопросы, полученные от соседней группы *(*Дети коллективно составляют вопросы, обмениваются листочками и отвечают на вопросы*).*

Г. Умение составлять план текста [2: с. 181]:

- Следующая наша задача – составить план текста. Работаем в группах, поэтому коллективно примите решение, какой из видов плана вы выберете: вопросный, назывной, тезисный, простой или сложный. Обоснуйте свой выбор!

Оренбург гордится именами многих известных людей, имеющих отношение к городу и области (В.А. Перовский, А.С. Пушкин, В.И. Даль, В.А. Жуковский, И.А. Крылов, Ю.А. Гагарин, М. Ростропович и др.), поэтому младших школьников необходимо постепенно знакомить с информацией о государственных деятелях, писателях, поэтах, композиторах и т.д. Целесообразно краеведческую информацию интегрировать в учебный процесс разных дисциплин или использовать как средство во внеурочной деятельности. Например, при работе со словарем В.И. Даля «Толковый словарь живого великорусского языка», информация об авторе будет полезна и интересна для обучающихся. Учителю можно рассказать о В.И. Дале, показать его портрет, фотографии Оренбурга XIX века:

Владимир Иванович Даль (1801-1872), известный русский писатель (печатавшийся под псевдонимом Казака Луганского) и знаменитый лексикограф. В 1833–1841 годах он служил чиновником в канцелярии Оренбургского военного губернатора. Именно в Оренбурге у Даля родилась мысль о составлении «Толкового словаря живого великорусского языка».

В эти же годы Даль создал много беллетристических произведений, которые представляют для жителей Оренбуржья большой краеведческий интерес.

Владимир Иванович сделал огромный вклад в развитие нашей области: он основал зоологический музей, который в те годы назывался «музеем естественных произведений Оренбургского края» [4: с. 318]. *Помогал ему в этом В.А. Перовский, оренбургский военный губернатор в 1883–1842 и в 1851–1857 гг.*

В настоящее время музей является составной частью современного областного краеведческого музея на главной улице нашего города – Советской.

После восприятия информации и работы со словарем младшим школьникам предлагается поисковое задание:

- Выберите одно из направлений деятельности Владимира Ивановича в годы службы в Оренбургской губернии и подготовьте сообщение, сопровождая его наглядным рядом. Обоснуйте, почему именно эта тема заинтересовала вас.

Таким образом, работа с научно-познавательным текстом позволяет формировать коммуникативную компетенцию школьников, активизировать их познавательную деятельность, воспитывать чувство патриотизма.

Литература

1. Агапова Г.Х., Актуализация регионального историко-культурного контекста на этапе подготовительной работы к написанию сочинения по наблюдениям // Начальное филологическое образование и подготовка учителя: вызовы XXI века и методические решения. Материалы Международной научно-практической конференции (3 марта 2022 года) / Сост. и отв. ред.: Т.И. Зиновьева. – М.: Известия ИППО, 2022. – 441 с. – С. 272–275.

2. Методика обучения литературе в начальной школе: учебник для студ. высш. учеб. заведений / М.П. Воюшина, С.А. Кислинская, Е.В. Лебедева; под ред. М.П. Воюшиной. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 288с.

3.Образ жизни в Оренбуржье: Памятники природы. – URL: https://obraz56.ru/pamyatniki-prirody (дата обращения: 17.02.2023).

4. Орденоносное Оренбуржье : сборник статей / сост. Н.И. Мячин. – Челябинск.: Южно-Уральское кн. изд., 1968. – 392 с.

5. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования”. – URL: http: //ivo.garant.ru/#/document/400907193 (дата обращения: 17.02.2023).

И.С. Добычина,
магистрант Московского городского педагогического университета
E-mail:mikhailovai@mgpu.ru
М.С. Смирнова,
кандидат педагогических наук, доцент;
доцент Московского городского педагогического университета
E-mail:smirnovams@mgpu.ru

КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

В статье рассматриваются возможности использования элементов проблемного обучения, кейсов и подкастов для коммуникативно-речевого развития обучающихся при изучении предмета «Окружающий мир».

Ключевые слова: коммуникативно-речевое развитие, подкаст, кейс, предмет «Окружающий мир», экологическое образование.

ФГОС НОО предполагает всестороннее развитие обучающихся, при этом особое значение придается развитию коммуникативных универсальных учебных действий (УУД). Однако, как показывает практика, при освоении содержания предмета «Окружающий мир» учителя недостаточно активно вовлекают школьников в процесс планирования учебного сотрудничества, поиска проблем и оценки их решения. Кроме того, при изучении предметной области «Обществознание и естествознание» мало внимания уделяется формированию умения с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владению монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка [4].

Рассмотрим, каковы возможности коммуникативно-речевого развития школьников при освоении предметного содержания курса «Окружающий мир».

Содержание предмета «Окружающий мир» предоставляет широкие возможности для коммуникативно-речевого развития младших школьников. Важным компонентом содержания являются вопросы экологии, охраны природы, деятельности человека в окружающей среде.

Поэтому педагогу необходимо делать акцент на включение в урок таких технологий, которые способствовали бы развитию коммуникативных УУД.

Технология проблемного обучения представляется нам наиболее эффективной для использования на уроках по предмету «Окружающий мир». Эвристическая беседа, диалог, решение проблемных ситуаций при изучении многих вопросов во многом решают поставленные задачи, поскольку обучающиеся выражают, аргументируя, свою точку зрения, строят высказывания, задают вопросы и отвечают на них, общаются друг с другом [3].

Полагаем, что в русле проблемного обучения можно рассматривать и применение кейсов [2]. В педагогической и методической литературе достаточно полно раскрыто понятие «кейс». В основе содержания кейса всегда находится проблемная ситуация. Она может быть представлена в различной форме: описание проблемы, пакет документов, видеоматериалов. Кейс предусматривает выявление, отбор и решение проблем, работу с информацией, подготовку аргументов, анализ и синтез информации, работу с предложениями и заключениями, оценку альтернатив и принятие решений [2].

Рассмотрим пример реализации кейса на уроке «Экологическая катастрофа». Автор учебника предлагает следующее задание. «Дайте свои экологические прогнозы и рекомендации для следующих случаев: а) в одной

стране фермеры решили уничтожить всех хищных зверей; б) на берегу озера было решено построить завод, в отходах которых содержится ртуть» [3: с. 83].

В процессе групповой работы, во время решения кейса обучающиеся систематизируют информацию, обсуждают экологическую ситуацию, вырабатывают общее решение. В заключение работы группы представляют результаты обсуждения.

Другим направлением в коммуникативно-речевом развитии младших школьников мы видим использование подкастов.

Подкаст - это аудиоматериалы, которые можно скачивать или слушать онлайн. При этом у слушателя имеется возможность выбрать жанр, тему, а также время для ознакомления с аудиоинформацией. Слушателям быстро полюбился такой формат вещания в жизнь. Подкасты экологического содержания набирают популярность среди слушателей. За последние несколько лет интерес к подкастам вырос в 4 раза [5]. Подкасты стали применяться и в учебном процессе.

В основе подкаста – текст, который выстраивается в соответствии с нормами русского языка. Таким образом, при прослушивании подкаста обучающиеся знакомятся с грамотно выстроенной речью, которая может служить образцом для подражания. Известно, что в условиях традиционного обучения, во время проведения беседы, обучающиеся нередко получают фрагментарную информацию, вследствие чего плохо воспринимают и осваивают новый материал. У школьников, для которых русский язык не является родным, при прослушивании подкаста происходит коммуникативно-речевое развитие.

Нами была начата работа по созданию подкастов на экологическую тему в сентябре 2022 года. В состав группы разработчиков входят ученики начальной школы (6 человек, 4 класс). Нами были разработаны концепция и формат ведения подкаста. Среди создателей подкаста были определены техническая и творческая подгруппы.

Тема первого подкаста – «Знакомство с Зеленым человеком». В этом выпуске обучающиеся рассказали о том, как у москвича появилась мысль об осознанном потреблении. Герой подкаста начал замечать, что часто люди оставляют мусор и от этого страдает природа и сам человек. Однажды он увидел, как загрязняют его любимое место отдыха в парке, и он не смог безучастно к этому отнестись. С тех пор он – «Зеленый человек» (так назвали его жители города), который никогда не остается в стороне от городских проблем и готов прийти на помощь природе (например, убрать мусор в лесу или у реки, повесить кормушку для птиц, поилку для собак, отказаться от использования пластика). Цель Зеленого человека и нашего подкаста – транслировать мысль об осознанном потреблении ресурсов окружающей природы.

Разработка подкаста проходила в течение 3 недель. Обучающиеся активно взаимодействовали не только друг с другом, но и окружающими (учителя, библиотекари, родители) для сбора информации. Для записи подкаста команда использовала оборудование школьного радио: микрофоны и микшерный пульт.

Проведенная работа убедила нас в том, содержание предмета «Окружающий мир» располагает возможностями для коммуникативно-речевого развития обучающихся в процессе реализации кейсов, проблемных вопросов. Кроме того, по нашему мнению, будет эффективно использование подкаста. Работа над аудиоматериалами предполагает активную коммуникацию обучающихся друг с другом и окружающими людьми.

Литература

1. Плешаков, А.А. Окружающий мир: Учебник 3 класс: в 2-х частях (Ч. 2). – М.: Просвещение, 2012.

2. Смирнова, М.С. Кейс-технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин: учебно-методическое пособие. – Москва.: Изд-во «Экон-информ», 2018. – 43с.

3. Смирнова, М.С. Проблемное обучение на уроках окружающего мира // Начальная школа. – 2016. – №4. – С. 30–34.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Российской Федерации; [ред. Н. В. Гончарова]. – 3-е изд., перераб. – Москва: Просвещение, 2021.

5. Электронный ресурс: https://yandex.ru/company/researches/2021/podcasts

А.Д. Кинчак,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: anastasia.kinchak@yandex.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЭЛЕМЕНТАМ ГЕОМЕТРИИ

В статье рассматриваются трудности в обучении младших школьников элементам геометрии, обосновываются необходимость и условия использования ИКТ как совокупности различных способов представления информации для ознакомления с геометрическим материалом.

Ключевые слова: младшие школьники, геометрический материал, трудности в изучении геометрии, информационно-коммуникационные

технологии, способы представления информации и условия их применения на разных этапах изучения геометрии.

Программа начальной школы предполагает формирование у обучающихся основ пространственного мышления, а также умений, связанных с распознаванием, изображением и исследованием геометрических фигур. Геометрический материал является значимым для всестороннего развития младших школьников, способствует формированию первичных представлений о геометрических объектах, а также демонстрирует связь математики с действительностью.

Младший школьный возраст – период, благоприятный для развития наглядно-образного и пространственного мышления. Как известно, пространственное мышление основано на оперировании пространственными образами и позволяет выделить соотношения между объектами в воспринимаемом пространстве, в то время как наглядно-образное предполагает оперирование образами конкретных предметов. В этом смысле развитие видов мышления у детей младшего школьного возраста объясняет основные этапы процесса усвоения элементов геометрии. В ходе научных исследований (И.С Якиманской, И.С. Кочетковой и др.) было показано, что на начальных этапах обучения дети 7–8 лет учатся взаимодействовать с геометрическими формами в физическом плане, распознавать и называть их, классифицировать по внешним признакам. В дальнейшем они переходят к более глубокому рассмотрению свойств геометрических фигур и мысленному оперированию их образами в пространстве.

В настоящее время обучение геометрии в начальной школе осуществляется по разным программам. Анализ УМК позволил выделить некоторые их особенности. В одних случаях не предполагается широкое изучение объёмных геометрических форм, а в других – осуществляется знакомство не только с фигурами на плоскости, но и объёмными телами. При этом заданий на развитие у обучающихся способности к оперированию пространственными образами в содержании учебников, на наш взгляд, недостаточно. Возникает потребность в поиске дополнительных возможностей для работы в данном направлении непосредственно на уроке, когда педагог взаимодействует с учащимися, контролирует и направляет их.

Здесь следует вспомнить теорию поэтапного формирования умственных действий, которая учитывает особенности развития младших школьников и подсказывает интегрированный подход к организации их деятельности, связанной с освоением геометрии. Работа с геометрическими объектами на начальном этапе во внешнем плане могут осуществляться не только на уроках

математики, но и на уроках технологии, ИЗО и др.; в процессе моделирования, складывания разверток, вырезания и т.п.

На основе выполненных действий обучающийся сможет сравнить формы, выделить их существенные признаки, сопоставить материальные и идеальные образы. Практические действия с геометрическими объектами пробуждают у школьников интерес к исследованиям, потребность в познании [2: с. 76]. Подобная деятельность подготовит ее участников к более высокой ступени развития пространственного мышления, связанной с мысленным оперированием пространственными образами.

Несмотря на кажущуюся очевидность содержания работы по обучению геометрии, организовать ее достаточно сложно. Требуется специальная наглядность, материалы для практических упражнений, чертежные инструменты, а также возможности для систематического контроля педагогом хода работы. Подтверждением тому служат наблюдения ситуаций, когда младшие школьники выполняют упражнения по геометрии. Было подмечено, что у большинства учеников возникают проблемы с ориентацией на листе (доске), где планируется чертеж, построением простейших элементов, выбором названной фигуры среди других форм, по-разному расположенных в пространстве и т. п.

Традиционными решениями проблемы обучения геометрии в начальной школе являются внеурочные занятия по дисциплине, в том числе: проектная деятельность, применение дополнительных учебных пособий, а также игровая деятельность (например: «Танграм», игры на классификацию, оригами и др. [1]). Но, если говорить об изучении геометрии в аспекте психического развития обучающихся, то целесообразным направлением представляется использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). ИКТ являются гармоничной составляющей современной школьной практики. Благодаря ИКТ педагогам и обучающимся доступны различные подходы к отражению информации: анимация, графика, видео и т. д.

ИКТ при изучении геометрического содержания должны быть неотъемлемой частью образовательного процесса. Анализ школьной практики изучения геометрии помог выделить наиболее распространенные сегодня способы представления информации: мультимедийные презентации (Microsoft PowerPoint), образовательные ресурсы (Learning apps), виртуальные лаборатории (МЭШ), интерактивный плакат (SMART Notebook). Они помогают педагогам (обладающим компетенциями по работе в цифровой образовательной среде [4]) иллюстрировать материал, разрабатывать наглядные пособия, организовывать выполнение заданий в интерактивном режиме.

Приведем примеры заданий для поэтапного усвоения элементов геометрии с применением различных способов представления информации, при работе с которыми обучающиеся выступают «активными участниками информационных процессов» [3: с. 23].

1. ***Знакомство с геометрической фигурой и ее названием, или «оживление» имеющихся представлений.*** Актуальные задачи работы на данном этапе: узнавание формы, усвоение термина, создание внешнего образа фигуры и его запоминание. В качестве ресурсов для работы можно применить мультимедийную презентацию (MS PowerPoint). При ознакомлении с квадратом предложить задание, где даются образы предметного мира (окно, часы и др.). Необходимо проанализировать изображения и определить из каких фигур состоят данных объекты.

2. ***Усвоение знаний о геометрической фигуре.*** Актуальные задачи работы на данном этапе: узнавание формы при изменении внешних признаков, но без заметных преобразований в отношении сторон и т. п. В качестве ресурсов для работы можно применить виртуальную лабораторию (МЭШ). Перед учениками представлены несколько рядов с фигурами, отличающихся по определённым признакам. Следует увидеть закономерность, выделить признаки изменения, а затем выбрать фигуру, которая должна стоять следующей в каждом ряду.

3. ***Закрепление знаний о геометрической фигуре, продуктивное повторение.*** Актуальные задачи работы на данном этапе: узнавание формы при изменении внешних признаков, а также внутренних преобразованиях, например в отношении длин сторон и т. п. В качестве ресурсов для работы можно применить интерактивный плакат (Smart Notebook). При помощи гиперссылок, например для закрепления знаний касаемо прямоугольника, даются разные геометрические фигуры, изменённые по внешнему признаку, необходимо найти и сосчитать прямоугольники и обвести их маркером на доске.

Как упоминалось выше, немаловажен систематический контроль уровня знаний обучающихся по геометрии. Контроль может быть реализован при помощи диагностических методик геометрических знаний (для детей 7–8 лет). Автором статьи были выбраны следующие методики: «Графический диктант», «Матрицы Равена», тестирование на основе методики А. В. Белошистой.

Предварительные результаты экспериментальной работы обнаружили положительное влияние использования ИКТ на уровень геометрических знаний и соответствующих видов мышления у младших школьников**.** Итог проведенного исследования – условия, при которых применение ИКТ в обучении второклассников геометрии является действенным: учет особенностей формирования знаний по геометрии у детей 7–8 лет; применение различных способов представления информации.

Литература

1. Арланова, Е.С. Развитие геометрического мышления младших школьников с помощью логических игр / Е.С. Арланова // Мир детства в современном образовательном пространстве: сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2022. – Вып. 13. – С. 12–14.

2. Муртазина, Н.А. Обучение универсальным способам познания средствами математики / Н.А. Муртазина // Современный ученый. – 2017. – № 3. – С. 74–76. – EDN ZEKWJT

3. Муртазина, Н.А. Учебные модели как содержание электронных информационных ресурсов и их применение в обучении младших школьников математике / Н.А. Муртазина // Дошкольное образование – развивающее и развивающееся. – 2014. – № 3. – С. 23–26.

4. Шукшина, С.Е. Проблема готовности педагогов к работе в цифровой образовательной среде / С.Е. Шукшина, Н.А. Муртазина // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в условиях цифровизации: Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов (Москва, 04 марта 2021 г.) / Сост. и отв. ред. Т.И. Зиновьева. – Москва: Известия Института педагогики и психологии образования, 2021. – С. 92–97.

Е.С. Коваленко,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: kovalenko_elizaveta@mail.ru

МЕХАНИЧЕСКИЕ ГОЛОВОЛОМКИ В РАЗВИТИИ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ

В статье раскрыты особенности развития пространственного мышления у детей 7–11 лет. Показаны стадии развития пространственного мышления, а также возможности применения задач-головоломок в формировании данного вида мышления. Описаны механические головоломки, условия, при которых их применение будет способствовать развитию пространственного мышления у обучающихся.

Ключевые слова: младший школьник, геометрический материал, пространственное мышление, обучение математике, механические головоломки.

Пространственное мышление рассматривается в науке как умственная деятельность, обеспечивающая создание пространственных образов и оперирование ими в процессе решения практических и теоретических задач [5]. Благодаря пространственному мышлению человек способен мысленно управлять различными предметами, вращать и передвигать их. Данный вид мышления как минимум помогает ориентироваться в окружающем пространстве. Поэтому его развитие необходимо обучающимся для полноценного существования.

Развитие пространственного мышления у детей 7–11 лет позволяет им в последствии успешно справляться с различными задачами на уроках геометрии, географии, рисования или черчения, физики и даже физкультуры, требующими мысленной трансформации объемных, а также плоских объектов. Считается, что пространственное мышление сначала выступает частью других видов мышления, наглядно-действенного и наглядно-образного, а потом начинает проявляться как самостоятельная функция.

В научной литературе встречаются различные классификации уровней развития пространственного мышления. В одних случаях, предлагается пять ступеней (уровней) его развития [1]. При этом нулевая, или низшая ступень – пространственное воображение, то есть мысленное представление объектов; а пятая, или наивысшая ступень – многократное выполнение пространственных действий с объектами, а также планирование, определение целесообразности всех действий для достижения нужного результата.

В других случаях, предлагается три ступени развития пространственного мышления [5]. При этом данный вид мышления на первой стадии характеризуется наличием представления об исходном образе объекта и его изменениях в пространстве; наиболее высокая третья стадия развития характеризуется способностью обучающегося применять образ оригинала как основу для создания его новой модели (образа), изменяющейся и в пространстве, и по структуре одновременно.

Развитие пространственного мышления, как упоминалось выше, основывается на наглядно-действенном мышлении. То есть для формирования мысленных образов, должно произойти непосредственное, физическое восприятие предмета, а потом мысленные действия с ним. Педагоги-исследователи отмечают, что в процессе изучения геометрического материала обучающиеся осваивают переход от реального пространства к абстрактному, и,

что данный процесс лучше всего проходит с помощью демонстрации и взаимодействия с реальными моделями разных объемных фигур.

В формировании умственного действия выделяют практическое действие с предметом, имитацию действий с воображаемым предметом (движение рук в воздухе) и полностью умственную деятельность по преобразованию предмета. Все это подтверждает целесообразность использования материальных объектов (или их пространственных, полностью воспринимаемых моделей в компьютерной презентации [3]) как для развития пространственного мышления, так и для изучения геометрии. При этом очевидно, что пространственное мышление будет развиваться постепенно (от низкого уровня к высокому), в гармонии с другими психическими функциями обучающихся. Но что может способствовать развитию пространственного мышления детей 7–11лет? Предлагаем использовать ***задачи-головоломки,*** для решения которых требуются не математические знания, а смекалка. Существует множество различных головоломок, среди которых особое место (в аспекте развития пространственного мышления) занимают ***головоломки механические.*** Это специально изготовленные предметные модели, состоящие из определенных элементов. Для решения подобных головоломок их детали необходимо вращать, перекладывать, разделять на части, или соединять. К таким головоломкам относятся кубик Рубика, Танграм, Пятнашки, пазлы.

Механические головоломки достаточно просто интегрируются в учебный процесс, так как вызывают неподдельный интерес у обучающихся. По своему строению они напоминают игрушки. При взаимодействии с ними включается не только зрительное восприятие, но и ручная моторика, развиваются воображение, логика и память, способность к мысленному моделированию [2] и антиципации.

При рассмотрении геометрического материала в 1–2 классах можно применить Танграм. При изучении прямых и ломанных линий целесообразно воспользоваться Змейкой Рубика. В 3–4 классах обучающиеся знакомятся с объемными формами. Здесь можно воспользоваться Кубиком Рубика или Пирамидкой Мефферта для демонстрации фигур, объяснения некоторых свойств. Конечно, самостоятельно дети не соберут эти головоломки. Поэтому в помощь им следует предлагать задания на выполнение инструкций по сбору разных узоров на кубиках (шахматка, точки), на поиск, зарисовку развертки.

Если говорить о различных внеурочных занятиях, связанных с развивающей математикой, то они позволяют более широко использовать головоломки, уже не ограничиваясь только геометрической темой. Можно воспользоваться такими головоломками, как: Пятнашки, Час Пик, Кубики Кооса или Никитина, Ханойская башня, Кубики сома, Тетрис, веревочные головоломки. При невозможности обеспечить головоломками каждого ученика,

предлагаем варианты игр (их содержание – механические головоломки) в виде приложений на телефоне, или сделать некоторые модели из картона и др. В классе должно быть минимум 3–5 реальных объемных игр, в которые обучающиеся могут играть по очереди, самостоятельно на переменах.

Педагогу следует заранее ознакомиться с решением головоломок, подготовить необходимое оборудование, подсказки, алгоритмы сборки [4]. Необязательно их заучивать, но попробовать несколько раз собрать, чтобы понимать принцип работы и ориентироваться в алгоритмах. Это важно для объяснения материала, для разрешения конфузов, например, при неправильном выполнении заданий, чтобы вернуться к изначальному виду головоломки.

Таким образом, были рассмотрены теоретические основы развития пространственного мышления детей 7–11 лет, а также сущность задач-головоломок и их возможности с учетом направления исследования. Это позволило выдвинуть предположение о том, что использование механических головоломок в процессе обучения младших школьников математике будет способствовать развитию их пространственного мышления, если: выбирать механические головоломки с учетом особенностей развития пространственного мышления обучающихся; предлагать головоломки различного вида (в том числе в виде компьютерного игрового приложения); работу с головоломками организовывать посредством заданий нарастающего уровня трудности.

Литература

1. Василенко, А. В. Уровни развития пространственного мышления учащихся на уроках геометрии / А. В. Василенко // Наука и школа. – 2011. – № 2. – С. 62–65.

2. Муртазина, Н. А. Обучение универсальным способам познания средствами математики / Н. А. Муртазина // Современный ученый. – 2017. – № 3. – С. 74–76.

3. Муртазина, Н.А. Учебные модели как содержание электронных информационных ресурсов и их применение в обучении младших школьников математике / Н.А. Муртазина // Дошкольное образование – развивающее и развивающееся. – 2014. – № 3. – С. 23–26.

4. Шукшина, С.Е. Проблема готовности педагогов к работе в цифровой образовательной среде / С.Е. Шукшина, Н.А. Муртазина // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в условиях цифровизации: Материалы Международной научно-практической конференции (Москва, 04 марта 2021 г.) / Сост. и отв. ред. Т.И. Зиновьева. – М.: Известия Института педагогики и психологии образования, 2021.

5. Якиманская, И.С. Развитие пространственного мышления школьников / И.С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

Комаров В.Н.,
магистрант Московского городского педагогического университета
E-mail: komarovvladislav@lenta.ru

АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ У ДЕТЕЙ: ПРИЧИНЫ И МЕТОДЫ РЕШЕНИЯ

В статье рассматриваются факторы агрессивного поведения у детей, в том числе – воздействие СМИ при просмотре агрессивных программ, игр и др. Автор показывает пути и способы решения проблемы.

Ключевые слова: дети, агрессивное поведение, СМИ, медиаобразование, злокачественный контент.

Одним из наиболее изученных вопросов в области детской психологии является влияние средств массовой информации на поведение детей. Исследования показывают, что дети, которые смотрят насильственные программы на телевидении, склонны к агрессивному поведению и принимают насилие за норму. Это может привести к тому, что они начинают имитировать насильственные сцены, которые они видели на экране, а также проявлять агрессивное поведение по отношению к своим сверстникам.

Кроме того, СМИ могут оказывать влияние на мировоззрение детей [3: с.163], формировать их представления о том, что правильно и неправильно, о том, каким должно быть общество, и какими должны быть отношения между людьми. В результате дети могут начать принимать насилие и жестокость за норму поведения, у них сложатся представления о том, что мир является опасным местом и что насилие – это единственный способ защитить себя.

В целом, важно помнить, что СМИ являются одним из факторов, влияющих на психику детей, и их воздействие может быть и положительным, и отрицательным [5: с. 25]. Родители и педагоги должны принимать меры, чтобы обеспечить детям только положительный опыт использования СМИ, должны обучать их критически оценивать информацию, полученную в СМИ.

Агрессивное поведение у детей проявляется в разных формах.

1. Физическая агрессия: это проявление агрессии, которое включает физическое насилие над другими людьми. Примеры такого поведения могут включать битье, удары, кусание, царапание и т.д.

2. Вербальная агрессия: форма агрессии, включающая использование оскорблений, угроз и других словесных проявлений, которые могут причинять психологический вред другим людям.

3. Религиозная и расовая агрессия: форма агрессии, которая направлена на людей, принадлежащих определенной религии или расе. Проявляется в форме издевательств, угроз насилия над людьми.

4. Пассивная агрессия: форма агрессии, проявляющаяся в виде молчания, игнорирования или отказа выполнять обязанности. Хотя это не прямое насилие над другими людьми, такое поведение может быть вредным для окружающих.

5. Агрессия против своего тела: форма агрессии, направленная на самого себя, может включать суицидальные попытки, саморезы, переедание и другие поведения, которые могут причинять вред здоровью.

Это только некоторые формы агрессивного поведения у детей, которое может быть вызвано разными причинами, требует помощи специалиста для понимания и управления этим поведением.

В.К. Сергеев отмечает, что отрицательное воздействие СМИ может привести к различным проблемам, среди которых –ухудшение психического здоровья, повышение уровня стресса, появление страхов и тревоги, изменение восприятия реальности [4: с. 188].

Чтобы избежать отрицательного воздействия СМИ на психику ребенка, рекомендуется принять следующие меры:

1. Контролировать время, которое ребенок проводит перед экраном. Рекомендуется ограничивать время просмотра телевизора, использования компьютера и мобильных устройств.

2. Выбирать контент, который будет смотреть ребенок. Родители должны отслеживать, какую информацию получает ребенок через СМИ и выбирать контент, который будет безопасным для его психического здоровья.

3. Обсуждать с ребенком темы, которые появляются в СМИ. Важно пояснять детям, что некоторые сцены и поведение, показанные в фильмах или передачах, не соответствуют реальности, могут быть неправильными.

4. Поощрять здоровый образ жизни: занятия спортом, общение с друзьями, прогулки на свежем воздухе.

5. Поддерживать здоровую общительность. Необходимо поддерживать открытость и общение с детьми, чтобы знать, что происходит в их жизни и как они реагируют на то, что видят и слышат в СМИ.

6. Использовать фильтры и блокировки. Родители могут использовать программное обеспечение для блокировки нежелательного контента в СМИ и установки ограничений на время, которое дети могут проводить перед экраном.

Невозможно полностью избежать отрицательного воздействия СМИ на психику ребенка, но родители могут предпринимать шаги, чтобы защитить своих детей от его воздействия и научить их здоровым привычкам.

Кроме того, есть еще несколько советов, которые могут помочь избежать отрицательного влияния СМИ на психику ребенка. Так, по утверждению И.В. Жиловской, смотреть телевизор и использовать интернет следует вместе с ребенком. Это позволит родителям следить за тем, что именно смотрит ребенок, и давать объяснения по поводу содержания программ.

7. Искать программы и передачи, способствующие развитию позитивных качеств ребенка, например, уважения к другим людям, доброты, сострадания.

8. Учить детей критически мыслить. Родители могут обучать своих детей анализировать то, что они видят и слышат в СМИ, и задавать вопросы, чтобы убедиться, что они правильно понимают содержание

9. Обращаться за помощью, если появляются проблемы. Если ребенок начинает проявлять признаки стресса или психических проблем, необходимо немедленно обратиться за помощью к психологу.

10. Использовать существующие образовательные программы, которые могут помочь детям узнать о мире и обществе, а также научить их общаться и решать конфликты без насилия. Игры, в которых нужно решать задачи и принимать решения, также могут способствовать развитию умственных способностей и логического мышления у детей [2: с. 332].

Итак, агрессивный контент в СМИ может негативно влиять на психику детей. Однако с помощью правильных мер предосторожности, таких как ограничение времени, контроль контента и замена экранного времени на общение с детьми, можно уменьшить этот негативный эффект. Важно помнить, что родители играют ключевую роль в защите психического здоровья своих детей и должны быть внимательны к тому, что они смотрят на экране.

Таким образом, СМИ могут оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на психику детей. Для того чтобы дети получали только положительный опыт от использования средств массовой информации, необходимо принять вышеупомянутый ряд мер.

Литература

1. Десяев С.Н., Десяева Н.Д. Дидактическая направленность игровых приемов и технологий в детской журналистике // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №2. – С. 111–123.

2. Жилавская И.В. Медиаобразование молодежной аудитории. – Томск: Изд-во ТИИТ, 2009. – 322 с.

3. Кирьякова Н.А. Влияние социальных сетей на развитие коммуникативных способностей подростков. – 2017. – №29. – С. 61–68 с.

4. Сергеев В.К. Молодёжная культура и СМИ. – М.: РИЦ ИСПИ РАН, 2002. – 188 с.

5. Цвик В.Л. Телевизионная журналистика: История, теория, практика. – М., 2021 – 349 с.

Е.А. Наумова
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: katenaumova.05@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ ФГОС ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

В статье приводятся результаты анализа ФГОС и ПООП НОО (русский язык) третьего поколения с точки зрения содержания и требований к результатам по формированию основ функциональной грамотности у учеников начальной школы.

Ключевые слова: ФГОС третьего поколения, функциональная грамотность, читательская компетентность, текстовые умения, начальная школа.

Во ФГОС НОО отмечено одно из необходимых условий для осуществления качественного обучения на данной ступени образования – формирование у обучающихся основ функциональной грамотности [6: с.20]. Данный термин предполагает готовность человека решать жизненные проблемы при помощи предметных и метапредметных знаний, а также различных способов деятельности. Согласно определению известного российского лингвиста и психолога А.А. Леонтьева, функциональная грамотность – это способность человека использовать навыки и умения, заложенные ранее при чтении и письме, и позволяющие человеку получить необходимую информацию из текста, перерабатывать её в дальнейшем для передачи в процессе коммуникации.

Среди основных умений, направленных на формирование функциональной грамотности, выделяют следующие:

- умение работать с информацией различного вида (текстовая, графическая, звуковая);

- умения, связанные с чтением (закладываются в 1-ый год обучения: навык чтения подразумевает под собой получение и дальнейшую переработку полученной информации);

- учебно-информационные умения – умения, создающие условия для восприятия и изменения заданной информации (переработки её в другой вид);

- умения читательской грамотности (читательские умения) [1].

Относительно начальной школы строго определённого перечня умений читательской грамотности нет, однако обобщение работ специалистов в данной области (Виноградовой Н.Ф., Кузнецовой М.И., Нечаевой Н.С., Сильченковой Л.С., Цукерман Г.А. и др.) позволяет выделить следующие умения: 1) находить и извлекать информацию, 2) интегрировать и интерпретировать информацию (связывать и толковать), 3) осмысливать и оценивать содержание, язык, форму текста и его отдельные элементы, 4) использовать информацию из текста для своих целей.

Результаты международного исследования читательской грамотности на этапе начального образования (PIRLS) показывают, что Россия лидирует в мире по данному показателю. Однако отечественные учёные говорят о необходимости не только гордиться достигнутыми результатами, но и сохранять конкурентоспособность российского образования. Кроме того, даже при таких высоких показателях есть область развития: эксперт по читательской грамотности младших школьников международного исследования PIRLS М.И. Кузнецова подчёркивает, что важно «усилить работу над умениями формулировать прямые выводы и делать простые заключения (особенно при работе с художественными текстами) и интерпретировать и обобщать информацию (особенно при работе с информационными текстами)» [2: с.45].

Основным способом получения информации для начальной школы (при активном внедрении в образовательный процесс цифровых ресурсов с их видеоконтентом) всё же остаётся текст, поэтому в данной статье мы будем рассматривать те аспекты функциональной грамотности, которые связаны именно с работой с текстом.

Проанализируем ФГОС НОО и Примерную образовательную программу НОО по русскому языку с точки зрения содержания работы по формированию функциональной грамотности и требований к уровню её сформированности у обучающихся начальной школы. Подчеркнём, что мы ограничиваемся предметной областью «Русский язык», так как именно на уроках русского языка текст как таковой является объектом изучения. Во ФГОС НОО, в 43.1, в предметных результатах области «Русский язык», упоминаются следующие

умения, связанные с формированием функциональной грамотности при работе с текстом: понимать содержание предлагаемого текста; владеть навыком выборочного чтения; интерпретировать и обобщать прочитанную информацию; производить анализ содержания и структуры текста [5: с.37].

В ПООП НОО по русскому языку среди предметных результатов, направленных на формирование основ функциональной грамотности при работе с текстом, выделяют следующие умения: способность осознанно читать тексты (1 класс), определять тему текста (2 класс), находить в тексте заданную информацию, а также ключевые слова (3 класс), интерпретировать и обобщать содержащуюся в тексте информацию (4 класс) [4]. В разделе «Метапредметные результаты» программы (подраздел «Работа с информацией») прописано следующее актуальное умение при работе с текстом: способность самостоятельно создавать схемы, таблицы, графики-чертежи для представления лингвистической информации [4: с. 32]. В ПООП НОО по родному (русскому) языку во 2 классе среди текстовых умений указаны следующие: определять тему текста и озаглавливать его; в 3 классе: выявлять части текста и отражать с помощью ключевых слов их смысловое содержание; в 4 классе: самостоятельно озаглавливать текст с опорой на тему; корректировать порядок предложений и частей текста. Также в ПООП НОО по родному (русскому) языку выделяется раздел «Секреты речи и текста», в котором указаны ещё несколько важных, на наш взгляд, текстовых умений: способность устанавливать причинно-следственные связи между приведёнными в тексте фактами, умение работать с примечаниями (пометками) к тексту, способность к информационному переосмыслению прочитанного текста [3: с.10].

В заключение работы по анализу ФГОС НОО третьего поколения важно сделать вывод о том, что формирование основ функциональной грамотности действительно является одной из приоритетных задач современного российского образования. В свою очередь читательская грамотность является базисным понятием функциональной грамотности, поэтому на уроках русского языка учителя должны особое внимание уделять формированию читательских умений.

Литература

1. Конратьева И.Н., Рубашкин Д.Б. Основы функциональной грамотности. URL: https://learntolearn.ru/node/195 (дата обращения: 01.02.2023).

2. Кузнецова М.И. Международное сравнительное исследование грамотности чтения младших школьников PIRLS: концепция, основные результаты и тенденции / М.И. Кузнецова // Педагогические измерения. – 2017. – № 2. – С. 35–45.

3. Примерная рабочая программа начального общего образования. Родной язык (русский) / М-во просвещения Рос. Федерации. – М.: Инст. стратегии развития образ., 2021. – 73 с.

4. Примерная рабочая программа начального общего образования. Русский язык / М-во просвещения Рос. Федерации. – М.: Инст. стратегии развития образ., 2021. – 98 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] / М-во просвещения Рос. Федерации. – М., 2021. – 59 с. URL: ФГОС_НОО.pdf (дата обращения 25.01.2023)

Д.Ю. Петрова,
аспирант Московского городского педагогического университета
E-mail: Daria25000@mail.ru

ПОНЯТИЕ «ИНФОРМАЦИОННАЯ ГРАМОТНОСТЬ» В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ

В статье представлен теоретический анализ трактовки понятия «информационная грамотность» в современной науке. Мнения ученых разделяются: одни считают, что информационная грамотность – это самостоятельный феномен, а другие определяют его с точки зрения части информационной культуры. Основываясь на разных трактовках одного понятия в гуманитарной науке, авторы выделяют компоненты информационной грамотности, знание о которых дает возможность учителям при взаимодействии с детьми разрабатывать план работы в зависимости от целей и темы изучаемого материала. Проведенный анализ позволяет авторам отнести формирование информационной грамотности к актуальной проблеме современной науки, привлекающей внимание исследователей.

Ключевые слова: информационная грамотность, информационная культура, информация, компоненты информационной грамотности.

Современный мир развивается очень стремительно. В нынешних реалиях образовательная система вынуждена меняться и интегрироваться, о чем свидетельствует интенсивны процесс информатизации и компьютеризации в обществе. Отсюда в большом потоке информации происходит смена парадигм и возникает некая «новая грамотность», которую мы можем соотнести с информационной грамотностью. Так, ФГОС нового поколения ориентирует нас

на формирование и развитие информационной грамотности учащихся на всех ступенях образования [6].

Согласно ФГОС НОО, в процессе обучения учащиеся должны овладеть различными умениями и универсальными учебными действиями, которые и включают в себя информационную грамотность [6].

Существуют различные трактовки понятия «информационная грамотность». Так, американский исследователь в области информатики и информационных компетенций Х. Лау в своих исследованиях дает следующее представление о данном понятии: «Информационная грамотность – это знания и умения идентифицировать информацию, необходимую для выполнения определенного задания или решения проблемы; эффективно искать информацию, организовывать и реорганизовывать, интерпретировать и анализировать найденную информацию, оценивать точность и достоверность информации, соблюдая этические нормы; умение передавать информацию и предоставлять результаты анализа и интерпретации окружающим» [4].

Ученый в области педагогики и медиа С. Тоуминен считает, что информационная грамотность – это «возможность понимать функции различных «поставщиков» информации (например, библиотеки, в которых книги служат в качестве носителей) и уметь искать, оценивать, использовать и создавать информацию для достижения личных, социальных, профессиональных и образовательных целей» [7].

Российские ученые соотносят информационную грамотность с информационной культурой. Так, О.Д. Галимов определяет информационную грамотность, приравнивая ее к информационной культуре, и характеризуя как сложный, многокомпонентный феномен взаимодействия человека и информации [2: с. 23]. По мнению автора, многокомпонентность подразумевает: грамотный поиск информации, анализ и оценку источников, самостоятельное использование источников информации для собственных работ в различных видах деятельности [Там же].

Впервые в отечественной науке понятие «информационная культура» было введено библиографами К.М. Войханской и Б.А. Смирновой, которые в данное понятие включают и информационную грамотность.

В понимании данного понятия К.М. Войханской и Б.А. Смирновой, делают акцент на навыках работы с компьютером, однако следует отметить, что знания и навыки по работе с информацией можно отнести к феномену «информационная грамотность» [1].

Иные отечественные ученые, такие как Б.В. Сергеева и И.В. Козырева, трактуют информационную грамотность как «комплекс навыков, которые требуют осознания необходимости в информации, умения ее найти, корректно

оценить и эффективно использовать необходимую информацию для успешного включения в разнообразные виды деятельности и отношений» [5].

С философской точки зрения, информационная грамотность приравнивается к информационной культуре, и преподносится как компонент духовной культуры. Согласно этому подходу, информационная грамотность является одной из главных черт характеристики современного общества в целом и современной личности в частности.

Как мы видим, информационная культура и информационная грамотность в современном обществе тесно связаны друг с другом, неразрывны. Следует отметить, что информационная грамотность является составляющей информационной культуры. Поскольку информационную культуру трактуют как часть общей культуры человека: совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений. А информационная грамотность определяется умением формулировать потребность в информации, искать, отбирать, оценивать и интерпретировать информацию [5].

Таким образом, трактовка понятия информационная грамотность ставит перед нами ряд задач: уметь четко сформулировать запрос (для получения качественной информации); уметь оценить предоставленную информацию; уметь интерпретировать полученную информацию.

Канадский представитель международной ассоциации школьных библиотек Д.Р. Браун определяет информационную грамотность как технологию учебы, в которой выделяет составляющие, представляет их в виде ряда задач:

1. Ощутить и понять собственную потребность в информации.
2. Найти и разработать стратегию поиска информации.
3. Найти информацию, соответствующую поставленному запросу.
4. Критически оценить найденную информацию [7: с. 78].

Отечественные ученые, такие как Н.И. Гендина, О.К. Громова, Т.Е. Соколова, выделяют следующие компоненты информационной грамотности [3]: мотивационный; когнитивный; операционный; аксиологический.

Таким образом, мы видим, что одни подходы определяют понятие «информационная грамотность» как часть информационной культуры личности, а другие – рассматривают информационную грамотность как самостоятельный феномен в современной науке. Овладение информационной грамотностью является актуальной проблемой современного социума, поскольку позволяет использовать информационные технологии, применять критическое мышление.

Литература

1. Войханская К.М. Библиотекари и читатели об информационной культуре / К.М. Войханская, Б.А. Смирнова. – М.: Библиотека и информация, 1974.

2. Галимов О.Д. Информационная грамотность среди подростков (по материалам социологического исследования) / О.Д. Галимов // Документ. Архив. История. Современность. – Вып. 12. – Екатеринбург: Изд. Урал. ун-та, 2011. – С. 21–28.

3. Гендина Н.И. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях / Н.И. Гендина, Н.И. Колкова, И.Л. Скипор, Г.А. Стародубова. – М.: Школьная библиотека, 2002. – 288 с.

4. Лау Х. Информационная грамотность: международные перспективы / Под ред. Х. Лау. Перевод с английского – М.: МЦБС, 2010. – 240 с.

5. Сергеева Б.В., Формирование информационной культуры младших школьников / Б. В. Сергеева, И. В. Козырева. // Молодой ученый. – 2016. – № 11 (115). – С. 1546–1550. URL: https://moluch.ru/archive/115/30521/

6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2018 год. URL: http://zakon-ob-obrazovanii.ru

7. Tuominen, S. Pedagogies of Media and Information Literacies / S. Tuominen. – M.: UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2012. – 139 p.

А.Д. Протасова,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: nastenap99@mail.ru

ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ В МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В статье рассматривается проблема формирования у младших школьников лексикографических умений в аспекте овладения информационной грамотностью. Автор освещает вопросы, получившие освещение в нормативных документах, а также в методических публикациях.

Ключевые слова: начальная школа, лингвистические словари, информационная культура.

Достижения методической науки в области обеспечения овладения младшими школьниками лексикографическими умениями весьма значительны. Анализ научной методической литературы, предпринятый с целью выявления достижений методической науки в обозначенной области, показал, что этим

вопросом занимались многие известные ученые, в их числе: М.Т. Баранов, А.А. Бондаренко, П.А. Грушников, И.В. Гуркова, Н.В. Достовалова, Т.И. Зиновьева, М.В. Курышева, М.Р. Львов, М.С. Соловейчик и др.

Вопрос о месте словарей в освоении основной образовательной программы находит отражение в нормативных документах. Так, в Примерной основной образовательной программе в разделе «Планируемые результаты освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования» названо «умение ориентироваться в соответствующих словарях и справочниках» [4].

Вопрос востребованности названного умения для отыскания необходимой информации, для овладения информационной грамотностью, информационной культурой тоже отражен в нормативных документах. В «Программе формирования универсальных учебных действий», которая соответствует требованиям ФГОС НОО, среди познавательных универсальных учебных действий названы умения работы с информацией: умение осознавать информационный вопрос и выбрать источник информации; умение работать с доступными источниками; умение отделять главную информацию от второстепенной; умение использовать память при выборе способа кодирования информации [5].

Вопрос о значении работы в области школьной лексикографии имеет определенную историю. В разные годы ученые-методисты (МТ. Баранов, А.А. Бондаренко, П.А. Грушников, М.Р. Львов, М.С. Соловейчик и др.) описывают учебно-методический потенциал лингвистических словарей. Ученые отмечают: помимо своего основного предназначения (служить хранилищем актуальной лингвистической информации) словари представляют интерес в плане языкового материала, а также – в аспекте предоставления обучающимся элементов теории по тому или иному разделу программы по русскому языку. Систематическое включение в учебных процесс фрагментов, посвященных обращению к книге-словарю, способствует становлению и укреплению привычки пользоваться в случае возникновления лингвистической задачи справочной литературой. Названная привычка пробуждает устойчивую потребность осуществлять самостоятельный поиск необходимой информации не у «авторитетного взрослого», а в словаре, что способствует становлению личности ребенка [2].

Современные методисты (А.А. Бондаренко, Т.И. Зиновьева) цель приобщения младших школьников к использованию в образовательном процессе справочной лингвистической литературы видят в «формировании потребности и умения пользоваться словарями для получения информации как основы решения учебной задачи, развития чувства языковой нормы и культуры речи» [3]. Достижение цели осуществляется посредством решения ряда задач, а

именно: формирование первоначальных представлений о роли словарей в жизни каждого человека; организация «встречи» обучающихся с самыми разными по их предназначению лингвистическими словарями; содействие осознанию учениками специфической организации материала словаря как особого рода книги; обучение решению лингвистических задач на поиск необходимой информации при возникновении в ней потребности; формирование умения составления и ведения собственного словарика [2].

Ученые и учителя-практики неизменно обращаются к проблеме содержания обучения, это традиционный вопрос методической науки «Чему учить?». Мы выделяем точку зрения известного методиста Т.И. Зиновьевой, которая раскрывает содержание обучения следующим образом: во-первых, надо сформировать у детей представления о важности овладения умениями работы со словарем; во-вторых, следует предусмотреть «встречу» детей со словарями, которые наиболее востребованы в процессе начального языкового образования; в-третьих, учитывая тот факт, что исторические справки в области русского языка повышают мотивацию его изучения, целесообразно включать в уроки исторические справки о возникновении словарей лексикографии как науки о практике составления словарей [3]. Методисты предлагают перечень понятий и умений, которыми должны овладеть школьники в процессе работы со словарями. В числе понятий: словарь, типы словарей, вводная статья, словарная статья, заглавное слово в словарной статье, пометы в словарной статье и др. В перечне необходимых умений: умение отличать словарь от других книг, умение ориентироваться в словарной статье с опорой на знание условных обозначений, умение отыскивать в словаре нужное слово и др. [2].

Вопрос о перечне знаний и умений школьников в области работы со словарями освещен и в работах Н.В. Достоваловой, М.В. Курышевой, они считают, что для обеспечения успеха в работе со справочной лингвистической литературой ученик должен понять, какие именно возникающие у него на уроках русского языка и литературного чтения проблемы он может решить с помощью книги-словаря. Это поиск ответов на вопросы: как пишется слово? Как слово произносится? Что означает это слово? И др. Чрезвычайно важно научить ребенка понимать, в каком именно лингвистическом справочном пособии можно найти ответы на те или иные вопросы, возникающие в учебном курсе русского языка. Особый вопрос – конкретное общение ребенка с книгой-словарем в процессе поиска в ней необходимой информациии; это общение может быть успешным только в том случае, если ученик понимает, как устроена эта справочная книга [1].

В исследованиях Н.В. Достоваловой, М.В. Курышевой поднимается вопрос также и вопрос последовательности обучения работе с лингвистическими

словарями. Методисты считают, что эту работу целесообразно осуществлять в течение всего периода обучения в начальной школе – с момента освоения детьми навыков чтения до завершения обучения в 4 классе [1].

Особый интерес представляет вопрос о том, как именно следует учить школьников работать со словарями разных типов. Приходится констатировать тот факт, что методическая наука не располагает конкретными подробными рекомендациями по работе с каждым лингвистическим словарем. Однако наличие общих подходов, установок, советов известных методистов позволяет и начинающему исследователю определить свою позицию. Так, методисты М.Т. Баранов, П.А. Грушников (автор одного из первых орфографических словариков для начального этапа обучения в школе), в своих публикациях раскрывают специфику работы с разными лингвистическими словарями, созданными специально для начальной школы [3].

В методической науке поднимается вопрос о требованиях, которым должны соответствовать справочные лингвистические пособия начальной школы. Нам представляется наиболее полной позиция Н.В. Достоваловой и М.В. Курышевой, которые отмечают, что объем слов не должен быть слишком большим: толковый словарь – от 3 до 5 тысяч слов, орфографический – 1–2 тысячи слов, орфоэпический – около 1 тысячи слов. Относительно состава словника отмечается, что он должен включать слова, активно используемые школьниками в речи, имеющие место в упражнениях, заданиях учебников [1].

Наконец, интерес представляет вопрос об условиях, соблюдение которых обеспечивает успех в деле формирования лексикографических представлений и умений младших школьников. В числе наиболее значимых условий выделим наличие в книжном окружении ребенка (в школе и дома) лингвистических справочных источников, соответствующих названным выше требованиям [3].

Сказанное позволяет заключить, что в методической литературе получили освещение актуальные вопросы формирования лексикографических умений младших школьников. Обучающиеся знакомятся с особым способом организации информации – лексикографическим, учатся работать со словарем как информационным источником, приобретают опыт обращения к лингвистическим словарям разных типов.

Литература

1.Достовалова, Н. В., Курышева, М. В. Методический аспект работы со словарями в начальной школе / Н.В. Достовалова, М.В. Курышева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – № 1. – С. 40–43.

2. Зиновьева, Т.И. Формирование информационной культуры младших школьников в процессе обучения работе со словарём / Т.И. Зиновьева // Начальное образование. – 2017. – № 1. – С. 11–16.

3. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для среднего профессионального образования / Т.И. Зиновьева [и др.]; под редакцией Т.И. Зиновьевой. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 468 с.

4. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / М-во просвещения Российской Федерации; [ред. И.А. Сафронова]. – 3-е изд., перераб. – Москва: Просвещение, 2022. – 204 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во просвещения Российской Федерации; [ред. Н. В. Гончарова]. – 3-е изд., перераб. – Москва: Вако, 2022. – 160 с.

М.А. Саркисян,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: mari.sarkisyan.98@mail.ru
Н.А. Муртазина,
кандидат педагогических наук;
доцент Московского городского педагогического университета
E-mail: m_na@mail.ru

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ НУМЕРАЦИИ ЧИСЕЛ

В статье рассмотрена возможность применения интерактивных игр для усвоения нумерации чисел в процессе обучения математике. Выделено понятие нумерации чисел, рассмотрены подходы к изучению чисел, а также средства обучения, в том числе интерактивные игры и условия их применения.

Ключевые слова: младший школьник, математика, нумерация чисел, подходы к изучению нумерации, интерактивные игры.

Обучение детей нумерации чисел является одной из важнейших задач начального математического образования. Ее решение осуществляется на протяжении всего срока обучения в начальной школе. Под нумерацией понимается система устного наименования и письменного символического

обозначения чисел. В процессе работы с темой обучающиеся должны усвоить основные ее понятия, научиться различать числа и цифры, овладеть правилами счета элементов разного рода, а также структурой многозначного числа. На основе знаний нумерации чисел усваиваются и основные способы вычислений, некоторые свойства и т.п.

Проблема изучения нумерации чисел рассматривалась в многочисленных исследованиях. Их авторы обращались к различным аспектам изучения чисел: историческим и математическим основам, а также психологическим – особенностям усвоения темы детьми. В современной методической науке выделяются неодинаковые подходы к изучению нумерации чисел. Наиболее распространенным является так называемый традиционный путь ознакомления. В школьной практике педагогам он известен как *концентрический.* Сущность данного подхода заключается в том, что числа рассматриваются по ступеням (от десятка до миллиона). К примеру, на ступени *тысяч* представлены к изучению трехзначные числа, на ступени *сотен* – двузначные и т.п. Другой подход принято обозначать как *тематический*. Числа рассматриваются по темам, которые определяются количеством цифр в записи числа (например: *пяти*значные числа).

Для объективности следует отметить, что есть и третий подход к изучению нумерации, при котором числа рассматриваются как результат измерения величины. Данный подход сам по себе уникален, но включает элементы методик, указанных выше.

При организации деятельности школьников во всех случаях применяется комплекс универсальных [2] «инструментов»: предметные рисунки, материальные и схематизированные модели, а также электронные ресурсы и др. Педагоги отмечают, что нередко обучающиеся допускают ошибки в заданиях по нумерации чисел.

В первом классе затруднения связаны: с воспроизведением чисел в обратном порядке; с выбором ряда чисел, при помощи которого можно сосчитать предметы; с определением большего и меньшего числа на числовой прямой; установлением отношения между соседними числами, а также усвоением записи чисел второго десятка.

Во втором классе: допускаются ошибки при прочтении двузначных чисел, состоящих из одинаковых цифр, а также при наименовании чисел с переходом через «круглое число»; беспорядочно применяются термины «число» и «цифра».

В третьем и четвертом классах: путаются разряды, единицы разрядов и классов, неверно записываются и называются числа; возникают трудности по переносу ранее приобретенных знаний о нумерации на новую область чисел; пропускаются единицы разрядов в записи числа, а также не учитываются разряды при прочтении, если, в записи числа встречается «0».

Выполненный теоретический анализ проблемы формирования у обучающихся знаний по теме «Нумерация чисел» приводит к необходимости поиска дополнительных средств, которые помогут в усвоении темы. Как известно, такими средствами могут послужить различные дидактические материалы (предметные модели, абаки, таблицы, схемы и т.п.), учебные пособия для младших школьников: тетради на печатной основе, тренажеры с заданиями. Однако, если учитывать особенности современных школьников, их вовлеченность в информационные процессы [3], стремление к коммуникации, а также подвижность в плане смены видов деятельности, то можно предложить им такое средство обучения как дидактические игры интерактивного характера, или интерактивные игры.

Под интерактивным обучением в широком смысле будем понимать обучение, построенное на взаимодействии его участников. Благодаря такой форме обучающиеся приобретают познавательную активность, а ощущают эмоциональный подъем от причастности к процессу познания. Каждый ученик получает возможность удовлетворить свою потребность в высказывании собственного мнения и решения, а также в оценке суждений одноклассников [4].

Интерактивная игра, с одной стороны, имеет признаки интерактивного обучения, с другой стороны, сохраняет в себе свойства, характерные для игры дидактической. Поэтому при подготовке к интерактивной обучающей игре педагогу следует поставить перед собой ряд вопросов. Каковы обучающие (и др.) цели и задачи игры? Какое оборудование необходимо для игры? Достаточно ли (педагогу) компетенций для работы с ИКТ? [5] Как познакомить с правилами игры? Каков ход игры? Каковы временные рамки игры (как сократить время на ознакомление с правилами игры)? Как повысить активность и заинтересованность игроков? На какие «математические нюансы» обратить внимание в ходе игры? Какие могут возникнуть незапланированные ситуации, как из них выйти? Как подвести итог игры, организовать коллективное его обсуждение? На что обратить внимание на завершающем этапе: быстроту выполнения заданий, качество выполненной работы, или поведение, взаимопомощь, целеустремленность, доброжелательность и т.п.?

Педагог может использовать самые разные по содержанию и способу организации (в том числе посредством компьютерных программ [1] с интерактивным компонентом) интерактивные игры.

1. На этапе активизации внимания и мышления использовать материал в формате мультимедиа. Например, на экране, в разных его частях, появляются и исчезают отдельные цифры. Обучающая задача: формирование навыка чтения и записи чисел. Игровая задача заключается в том, чтобы как можно быстрее и точнее составить все возможные трехзначные числа из данных цифр (чтобы

цифры не повторялись). В ходе игры обучающиеся разбиваются на команды. Капитаны команд записывают на доске (интерактивном экране) при помощи членов команды варианты чисел. Педагог в ходе игры должен обратить внимание на то, что при одних и тех же цифрах получаются разные числа, которые и читаются по- разному и т.д. По знаку педагога соревнование команд начинается (завершается). Проводится подведение итогов и их обсуждение.

2. На этапе усвоения знаний возможны интерактивные игры и без применения компьютерной техники. Например, при изучении нумерации чисел от одного до десяти (обучающая задача), по-прежнему актуальной остается игра «Поезд», в которой обучающиеся выстраиваются по порядку (игровая задача). У каждого участника есть карточка с номером его вагона, которую он старается не показывать другим. Чтобы понять свое место в «поезде» необходимо пообщаться с одноклассниками, узнать их номера, найти ближайшие и встать между ними. В ходе игры дети не только взаимодействуют друг с другом, но и усваивают устную и письменную нумерацию чисел, правила построения числового ряда и т.п. Именно на эти моменты педагог должен обратить внимание при подведении итогов игры. Усилить интерес к игре можно, если разбить обучающихся на 2 команды и ввести дополнительный критерий для оценки – время построения «поезда» из вагонов по порядку.

3. На этапе закрепления интерактивные игры-тренажеры помогут лучше усвоить изученное. Игры-тренажеры на основе компьютерных программ (в этих случаях ученик взаимодействует с искусственным разумом, а не с человеком) могут предлагаться как для индивидуальной работы, так и для групповой. Содержание игры может охватывать какой-либо небольшой раздел темы. Например: игра «Угадай соседей!», в которой обучающиеся должны правильно расставить числа, ближайшие к данному. Положительной характеристикой подобных (компьютерных) игр является возможность оперативного контроля знаний, качества их усвоения.

Итак, интерактивные игры в современной школьной практике могут выступать эффективным средством изучения нумерации чисел. При выборе интерактивных игр педагогу необходимо учитывать особенности формирования у обучающихся знаний и умений, связанных с нумерацией чисел, а также тщательно планировать применение интерактивной игры: подготовить необходимое оборудование, продумать цель, задачи, правила и ход игры, работу над математической составляющей, а также подведение итогов.

Литература

1. Артемьева, В.В. Организационно-педагогические условия использования компьютерных программ в обучении младших школьников // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 4. – С.128–132.

2. Муртазина, Н.А. Обучение универсальным способам познания средствами математики / Н.А. Муртазина // Современный ученый. – 2017. – № 3. – С. 74–76.

3. Муртазина, Н.А. Учебные модели как содержание электронных информационных ресурсов и их применение в обучении младших школьников математике / Н.А. Муртазина // Дошкольное образование – развивающее и развивающееся. – 2014. – № 3. – С. 23–26.

4. Чичканова, И.Н., Кульбякина Л.Я. Методика изучения нумерации в начальной школе // Международный журнал экспериментального образования. – № 11. – 2010. – с. 49 –51.

5. Шукшина, С. Е. Проблема готовности педагогов к работе в цифровой образовательной среде / С.Е. Шукшина, Н. А. Муртазина // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в условиях цифровизации: Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов, Москва, 04 марта 2021 года / Сост. и отв. ред. Т.И. Зиновьева. – Москва: Известия Института педагогики и психологии образования, 2021. – С. 92-97.

И.С. Сидорова,
учитель начальных классов, ГБОУ «Школа № 1212 “Ясенево”»
студент Московского городского педагогического университета,
E-mail:89032207502@bk.ru

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ФИНАНСОВЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассмотрены понятие и компоненты финансовой грамотности. Представлены результаты анализа исследований и школьной практики в области формирования у обучающихся финансовой грамотности, обозначены условия этой работы на материале текстовых задач.

Ключевые слова: финансовая грамотность, младшие школьники, текстовые задачи, условия формирования финансовой грамотности.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что наш мир стремительно меняется в последние десятилетия, в том числе и его экономический аспект. Цифровые технологии, оформление различных банковских карт, осуществление денежных переводов онлайн становятся обыденностью, без которой уже нельзя представить современного человека. Дети не являются исключением, с ранних лет включаясь в эту систему – все чаще и чаще отечественные банки представляют вниманию потребителей детские финансовые продукты, к примеру, банковские карты с особыми условиями.

Раннее привитие детям финансовых умений в значительной степени оказывает влияние на их понимание того, как обращаться с финансами, а также на уровень их благосостояния в будущем.

С помощью освоения основ финансовой грамотности учащиеся младшей, средней и старшей школы могут научиться тому как управлять финансами, экономить и упорядочивать использование денег. Школьный возраст – это период, когда дети активно растут и развиваются, социализируются. Детям этого возраста свойственно чувства любопытства и любознательности. Они быстро усваивает знания о *новом*. В этот период можно начать их знакомство с финансами.

Способ обучить детей основам финансовой грамотности заключается не в непосредственном представлении финансовых продуктов, а в более фундаментальном объяснении того, что такое деньги. Понимание функций денег приведет к пониманию возможности управления финансами.

Финансовая грамотность (далее – ФГ) – это сочетание определенных навыков и знаний о том, как правильно распоряжаться деньгами, приводящее к повышению уровня жизни человека.

ФГ является одной из базовых грамотностей XXI века. Человек, обладающий ФГ, осознает, что управлять финансами необходимо мудро и в соответствии с потребностями. ФГ включает в себя компоненты: учёт доходов и расходов; планирование и составление бюджета; сбережение; кредитование; инвестирование; страхование; финансовую безопасность.

Как уже было сказано, школа является эффективным ресурсом для привития финансовых умений. Очевидно, что в школьном обучении особое место, с точки зрения возможностей формирования ФГ, занимают уроки математики [2].

Вопросам формирования финансовой грамотности у подрастающего поколения в рамках курса математики посвящен ряд исследований [1; 4]. Авторы обращают внимание на перспективы обучения школьников основам ФГ; рассматривают специфику финансовой математики и делятся опытом работы над экономическими задачами с младшими школьниками; предлагают пути введения

основ ФГ в обучение математике, в частности в формате деловых игр, а также с учетом цифровизации образования [3]. Как инструмент формирования основ ФГ у детей 7–11 лет предлагается использовать текстовые задачи соответствующего содержания, так как их решение побуждает обучающихся к осознанию сложных жизненных ситуаций и управлению ими, через преодоление различного рода трудностей.

Анализ учебников по математике для 5–6 классов обнаружил недостаточный объем содержания экономической направленности. В имеющихся заданиях, а это в основном текстовые задачи, используется материал, не связанный с реальной жизнью детей данного возрастного периода. Кроме того, задачи содержат сложные экономические понятия: «валовый доход», «ссуда»; «акции», «подоходный налог» и др. Их невозможно понять и усвоить без дополнительных знаний, что снижает мотивацию к обучению. Нельзя оставить без внимания и тот факт, что задачи с финансовым (экономическим) содержанием в дальнейшем встречаются в контрольно-измерительных материалах Единого основного и Основного государственного экзаменов, что еще раз подчеркивает актуальность изучения темы.

Проблемы, возникающие у обучающихся средней школы при решении экономических задач, заставляют вернуться к изучению основ ФГ в начальной школе. Анализ учебников математики для начальной школы, к сожалению, не выявил достаточного для формирования компонентов ФГ объема материала. В процессе изучения математики школьники знакомятся с основными денежными единицами и отношениями между ними; осваивают арифметические действия над величинами. Но задачи, предлагаемые обучающимся, отражают ограниченный круг возможных финансовых ситуаций. Поэтому, возникает необходимость применения дополнительных учебных пособий.

Изучение пособий позволил сделать вывод о разнообразии материала, содержащегося в текстовых задачах, с точки зрения компонентов ФГ, доступных обучающимся. Одно из пособий включает множество задач на альтернативную стоимость (расход электроэнергии), на потребительский выбор, задачи на понижение и повышение цены, на скидки, страхование, налоги. В другом содержится большое количество задач о кредитах и займах, а также о потребностях и расходах. Третье пособие фокусируется на обучении детей основам страхования.

Выполненный анализ привел к выводу, что в пособиях практически не встречается (за редким исключением) заданий о ведении личного и семейного бюджета, а также о сбережениях и инвестициях, о расчетах с использованием карт и счетов. На наш взгляд, это большое упущение, поскольку ведение бюджета и т.д. являются важнейшими навыками современного человека,

позволяющими ему диверсифицировать свои расходы, а также обеспечивать свою финансовую независимость.

Таким образом можно предположить, что формирование основ ФГ у младших школьников будет осуществляться более успешно, если:

1) наряду с учебниками по математике предлагать дополнительные учебные пособия с задачами «экономического содержания»;

2) предлагать задачи, содержание которых связано с ведением семейного бюджета, сбережением денежных средств, их инвестированием, а также расчетами при помощи карт и финансовой безопасностью.

3) проводить работу с задачами «экономического содержания» поэтапно, с учетом жизненного опыта обучающихся (1–ый этап: разъяснение и уточнение понятий; 2-ой этап: работа с задачей).

Что касается контроля уровня сформированности ФГ, то целесообразно систематическое тестирование школьников (проверка уровня освоения компонентов ФГ). Также предлагается внедрить на уроках математики проверочные, контрольные и аттестационные работы, направленные исключительно на проверку финансовой грамотности. Очевидно, что тема настолько значима и в то же время многогранна, что педагогам необходимо обладать определенными компетенциями [5]. Поэтому актуально их специальная подготовка в форме семинаров или тренингов.

Литература

1. Емельянова Е.А. Текстовые задачи на занятиях по «Основам финансовой грамотности». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44806692 (дата обращения: 26.01.2023)

2. Муртазина, Н.А. Обучение универсальным способам познания средствами математики / Н.А. Муртазина // Современный ученый. – 2017. – № 3. – С. 74–76.

3. Муртазина, Н.А. Учебные модели как содержание электронных информационных ресурсов и их применение в обучении младших школьников математике / Н.А. Муртазина // Дошкольное образование – развивающее и развивающееся. – 2014. – № 3. – С. 23–26.

4. Смолеусова Т.В. Финансовая грамотность на уроках математики как условие эффективной реализации обновленного ФГОС НОО: методические рекомендации. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48069889 (дата обращения: 26.01.2023)

5. Шукшина, С.Е. Проблема готовности педагогов к работе в цифровой образовательной среде / С.Е. Шукшина, Н.А. Муртазина // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в условиях цифровизации:

Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов, Москва, 04 марта 2021 года / Сост. и отв. ред. Т.И. Зиновьева. – М.: Известия Института педагогики и психологии образования, 2021. – С. 92–97.

М.С. Смирнова,
кандидат педагогических наук, доцент;
доцент Московского городского педагогического университета
E-mail:smirnovams@mgpu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

В статье рассмотрены проблемы формирования коммуникативных УУД, выявленные в ходе анализа сценариев уроков Библиотеки МЭШ. Акцентируется внимание на значении использования интерактивных методов обучения.

Ключевые слова: проблемно-диалоговое обучение, групповая работа, кейсы, игры, Московская электронная школа.

Согласно материалам ФГОС НОО третьего поколения, овладение коммуникативными универсальными учебными действиями (УУД) должно происходить во время общения обучающихся и их совместной деятельности. В процессе общения младшие школьники должны показать умение формулировать суждения, корректно и аргументированно высказывать свою точку зрения и т.д. В ходе совместной деятельности обучающиеся должны демонстрировать умение принимать цель совместной деятельности, коллективно строить действия по ее достижению, ответственно выполнять свою часть работы и пр. [5].

Полагаем, что формирование коммуникативных УУД реализуется в процессе групповой работы, проведения игр, обсуждения и решения кейсов, в ходе проблемно-диалогового общения, эвристической беседы, выступлений.

Рассмотрим проблему формирования коммуникативных УУД на уроках по предмету «Окружающий мир» на основе анализа конспектов уроков, размещенных в сети Интернет и сценариев уроков из Библиотеки Московской электронной школы (МЭШ). Нами было проанализировано 10 уроков МЭШ (ID 2155127, 1132144,1133396, 1727461, 1686659,882487,1819547, 2596483, 2068015, 471943).

Согласно правилам конструирования уроков, при их размещении в МЭШ необходимо предусмотреть организацию групповой работы. Известно, что процессе выполнения задания в группе происходит обсуждение и обмен мнениями, а результаты работы каждой группы обсуждаются всем классом [1]. Несмотря на то, что в сценарии урока указано на применение групповой работы, задания и организация работы не соответствуют сущности этого понятия и не в полной мере способствуют формированию коммуникативных УУД. Например, в процессе парной работы требуется определить два растения с помощью определителя или прочитать текст. Лишь в сценарии (ID 2596483) предлагается групповая работа по составлению кроссвордов и обмен ими между командами, а в уроке ID 2068015 – работа с гербарием и муляжами овощей, но не предусмотрен обмен информацией. Нередко в конспектах уроков выполнение заданий «по рядам» называется групповой работой, что также нарушает принципы организации групповой работы.

Понятие «игра» – многогранное, поэтому имеет много трактовок [3]. Однако в практике преподавания предмета использование любого интересного, занимательного факта, кроссворда, загадки называется игрой. Только в уроке ID1686659 представлена игра «Экологический светофор», сущность которой заключается в оценивании описываемой экологической ситуации.

Так, при анализе 10 уроков МЭШ мы не определили ни одного, в котором были бы представлены «полноценные» игры или групповая работа, предполагающая общение детей, обсуждение вопросов, проблем и пр., что способствовало бы формированию коммуникативных УУД.

Словесный метод обучения чаще всего используется на уроках МЭШ. Анализ сценариев уроков МЭШ и конспектов показывает, что в работе учителей преобладает использование беседы, имеющей репродуктивный характер. Как правило, школьники отвечают на вопросы, предполагающие краткие ответы. В анализируемых сценариях и иных конспектах не были определены ни эвристическая беседа, ни примеры проблемного изложения нового материала.

В классической методике преподавания естествознания считается, что рассказ учителя способствует речевому развитию обучающихся. Образная, яркая, интонированная речь учителя обогащает словарный запас младшего школьника, готовит его к реальной речевой практике. «Рисовать словами» – важное профессиональное умение учителя. Однако ни в одном из анализируемых материалов не был представлен рассказ учителя. Кроме того, считаем неуместным использование видеороликов, заменяющих рассказ (или обьяснение) учителя, при этом не соответствующих возрастным особенностям детей младшего школьного возраста.

Проблемное обучение – один из основных путей формирования коммуникативных УУД. Современный урок – это урок «открытия нового знания», которое осваивается школьниками в ходе самостоятельного (или в диалоге с учителем) решения проблемных вопросов, реализуется «проблемно-диалоговое обучение» [2]. Ни в сценариях, ни в конспектах уроков не нашли отражения элементы проблемного обучения.

В исследуемых материалах не обнаружены кейсы, предполагающие обмен мнениями, коммуникацию, анализ конкретной ситуации, которые могут применяться при изучении природы и социума в процессе ознакомления с предметом «Окружающий мир».

Изучение сценариев уроков МЭШ показывает, что на уроках недостаточно времени уделяется «живому» слову детей (выступления, обсуждение).

Таким образом, мы убедились в том, что многие сценарии уроков, как и конспекты, размещенные в интернете, не предусматривают формирование коммуникативных УУД. Овладение ими возможно при использовании технологий обучения, нацеленных на развитие коммуникативных компетенций.

В связи с этим, по нашему мнению, возникает необходимость в актуализации профессиональных компетенций учителей начальной школы в рамках курсов повышения квалификации. Кроме того, мы и ранее обращали внимание на ряд недостатков в содержании уроков МЭШ [4]. К сожалению, проблема контента сценариев уроков не решена до настоящего времени. Изучение сценариев уроков МЭШ с целью выявления приемов формирования коммуникативных УУД у младших школьников позволило установить и иные проблемы профессиональной подготовки учителей.

Литература

1. Лийметс, Х.Й. Групповая работа на уроке / Х. Й. Лийметс – Москва: Знание, 1975. – 64 с.

2. Мельникова, Е.Л. Проблемно-диалогическое обучение: понятие, технология, предметная специфика // Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для всех: Сб. материалов. – Москва: Баласс, 2006. – С. 144–180.

3. Смирнова, М.С. Применение игр при изучении экономической и социальной географии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Моск. пед. гос. ун-т им. В.И. Ленина. – Москва, 1991. – 193 с.

4. Смирнова, М.С. Использование платформы МЭШ в процессе изучения предмета «Окружающий мир» / М.С. Смирнова, Т.С. Лихачева // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: «Педагогика и психология». – 2020. – №4(54). – С. 74–85. Электронный

ресурс: https://resources.mgpu.ru/showlibraryurl.php?docid=517984&foldername=fulltexts&filename=517984.pdf

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – Текст: электронный // Реестр примерных основных общеобразовательных программ: официальный сайт. – 2013. – URL: https://fgosreestr.ru/educational_standard/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-nachalnogo-obshchego-obrazovaniia (дата обращения: 10.01.2023).

К.А. Ткачёва,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: gipson1998@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ (ЧИТАТЕЛЬСКОЙ) ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ И ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ В РАМКАХ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

В статье приводятся результаты анализа ФГОС третьего поколения с точки зрения содержания и требований к формированию функциональной (читательской) грамотности среди младших школьников и обучающихся основной школы.

Ключевые слова: ФГОС третьего поколения, функциональная грамотность, читательская грамотность, начальная школа, основная школа.

На современном этапе развития образования одним из наиболее приоритетных направлений является формирование у обучающихся функциональной грамотности с учетом преемственности всех ступеней образования. Одной из предпосылок особой актуальности учёта преемственности является разительное отличие результатов исследований функциональной грамотности выпускников начальной школы от результатов выпускников средней школы. Например, относительно читательской грамотности это отличие выражается в следующих показателях: уровень сформированности читательской грамотности российских четвероклассников обеспечивает им первое место среди 50 стран, а уровень читательской грамотности российских восьмиклассников – лишь 31 место среди 77 стран.

Ключевое определение функциональной грамотности дал советский и российский лингвист и психолог А.А. Леонтьев, описавший её как «способность

человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [1: с. 8].

Понятие *функциональная грамотность* включает в себя читательскую, математическую, естественнонаучную и финансовую грамотность, глобальные компетенции и креативное мышление, при этом читательская грамотность признаётся базовой, т.к. является основой для формирования и развития всех остальных составляющих.

В исследовании PISA *читательская грамотность* рассматривается как способность человека понимать, использовать и оценивать тексты, размышлять о них и заниматься чтением для достижения своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни [1: с. 9]. На основе данного понимания читательской грамотности отечественными учёными – разработчиками национального проекта, посвящённого исследованиям по измерению и эффективному формированию функциональной грамотности учащихся средней школы (5-9 классов) – были выделены четыре группы читательских действий (находить и извлекать информацию; интегрировать и интерпретировать информацию; осмысливать и оценивать содержание и форму текста; использовать информацию из текста) и соответствующие им читательские умения (более 20) [1: с. 19-20].

В рамках настоящей статьи проведен анализ того, как формирование функциональной грамотности отражено в ФГОС НОО и ФГОС ООО третьего поколения.

В ФГОС НОО формирование функциональной грамотности названо и отражено в основном в упоминаниях о работе с текстом и информацией, а именно: выбирать источник получения информации; находить информацию соответственно установленной инструкции; распознавать достоверную и недостоверную информацию в предоставленном источнике; анализировать и создавать текстовую, графическую информацию в соответствии с учебной задачей; визуализировать материал в схемах и таблицах [2: с. 20].

С учетом особенностей содержания предметных областей, предметные результаты освоения начального общего образования направлены на применение знаний, умений и навыков обучающимися не только в учебных ситуациях, но и в реальных жизненных условиях. На уровне речевой деятельности на основе первоначальных представлений обучающиеся должны понимать содержание прочитанного; применять навыки выборочного чтения в целях нахождения необходимого материала; находить информацию, заданную в тексте; формулировать выводы, интерпретировать и обобщать содержащуюся в тексте информацию; анализировать особенности и структуру текста [3].

Содержание формирования универсальных учебных действий (далее УУД) во ФГОС ООО у обучающихся должно гарантировать: формирование опыта по применению полученных навыков для решения задач общекультурного, личностного и познавательного развития обучающихся, готовности к решению практических задач в жизненных ситуациях [5].

Метапредметные результаты ФГОС ООО включают овладение обучающимися основами читательской компетенции, т.е. грамотности, и приобретение навыков работы с информацией: понимание и организацию информационных текстов в различных форматах, в том числе цифровых, с учетом назначения информации и ее целевой аудитории [5].

Метапредметные результаты освоения федеральной программы основного общего образования (русский язык) отражают овладение познавательными универсальными учебными действиями, которые проявляются в формировании умений на основе текстового материала: выделять существенные признаки объектов (явлений), уметь выделять главную мысль, причины изучаемых явлений и следствий, классифицировать и обобщать информацию, выделять верные утверждения, иллюстрировать решаемые задачи несложными схемами, диаграммами, иной графикой и их комбинациями. Овладение системой универсальных учебных познавательных действий обеспечивает сформированность когнитивных навыков у обучающихся.

На основе проведенного анализа можно сделать вывод о том, что функциональная грамотность как отдельный аспект формирования УУД проявляется только в ФГОС ООО. Тем не менее, на уровне начального образования заложен базис основных требований к развитию функциональной читательской грамотности посредством включения заданий в учебно-методические комплекты, контрольно-измерительные материалы и независимые диагностики. На ступени основного общего образования такой подход сохраняется и усложняется путем связи обучения с жизнью. Обучающиеся систематизируют, обобщают и интерпретируют информацию, содержащуюся в готовых информационных объектах; выделяют главную и избыточную информацию, выполняют смысловое свертывание выделенных фактов, мыслей; представляют информацию в сжатой словесной форме и в наглядно – символической форме.

Литература

1. Всероссийский форум экспертов по функциональной грамотности Читательская грамотность. 2019. [Электронный ресурс] URL https://clck.ru/33eENt

2. Примерная рабочая программа начального общего образования. Русский язык / М-во просвещения Рос. Федерации. – М.: Инст. стратегии развития образ., 2021. – 98 с.

3. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Русский язык. 5-9 классы/ М-во просвещения Рос. Федерации. – М.: Инст. стратегии развития образ., 2022. – 128 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 31 мая 2021 г. №286 / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2021. – 38 с. – (Стандарты третьего поколения).

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: текст с изм. и доп. на 31 мая 2021 г. №287 / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2021. – 50 с. – (Стандарты третьего поколения).

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Ю.И. Апарина,
кандидат педагогических наук, доцент;
доцент Московского городского педагогического университета
E-mail: juliaparina@mail.ru
Е.С. Белкина,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: BelkinaES@mgpu.ru

АСПЕКТЫ ОБНОВЛЕНИЯ ФГОС НОО ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ И ПУТИ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ

Изменения в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования третьего поколения (далее ФГОС НОО) отражаются на деятельности учителя. В данной работе автор предпринимает попытку разобраться, как следует скорректировать учебную работу в свете реализации новых требований ФГОС НОО. Статья актуальна для учителей начальных классов и студентов педагогических университетов.

Ключевые слова: ФГОС НОО третьего поколения, предметные области, тематические модули, программа воспитания.

Как известно, в соответствии с Приказом Министра просвещения Российской Федерации от 5 июля 2021 года [3: с. 1], в силу вступает новое третье поколение ФГОС НОО, реализация которого обязательна на территории Российской Федерации с 1 сентября 2022 года. ФГОС является базой образовательного процесса. УМК по всем дисциплинам формируются на его основе, единая образовательная система создается и действует по всей России. В случае смены места жительства, или переходе на семейное обучение ученики имеют возможность продолжить освоение образовательных программ. Также ФГОСы должны быть соблюдены и в детских садах, и на курсах повышения

квалификации. Иные частные учебные заведения должны руководствоваться ФГОС соответственно, ведь все они подчиняются Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» [5: с. 12].

В первом поколении ФГОС главным аспектом были предметные результаты, поэтому стандарт быстро устарел. Ему на смену пришел ФГОС второго поколения. Подход к обучению стал личностно-ориентированным, что поменяло вектор результатов учебной деятельности. Также большое внимание было уделено внеурочной и проектной деятельности, в которой личностные качества учеников могли бы формироваться и ярче проявляться. Как указывают в своем исследовании Е.В. Маякова и А.С. Павлова, преимуществом внеурочной деятельности, по сравнению с учебной деятельностью в целом, является добровольный характер участия и учет интересов и потребностей школьников. Все это требует от педагога определенного уровня подготовки к наиболее эффективной организации внеурочной деятельности [2: с. 122].

Тут уже появились универсальные учебные действия, которые способствовали формированию как личности ученика, так и конкретизации задач учителя на уроке. Важной особенностью ФГОС НОО третьего поколения является конкретизация требований к обучающимся. Ранее учебные организации могли сами решать, что именно и в каком классе изучать. Естественно, различались и учебные программы, и результаты обучения [4: с. 31–34].

В новом ФГОС НОО третьего поколения сформулированы четкие предметные результаты по годам обучения по всем учебным предметам [4: с. 36–49] начальной школы. Также определены предметные области и входящие в них учебные предметы. Естественно в область «Русский язык и литературное чтение» входят одноименные учебные предметы. Но тут стоит уделить внимание таким областям как «Математика и информатика» и «Искусство», в которую вошли такие учебные предметы, как «Изобразительное искусство» и «Музыка».

Образовательная организация оставляет за собой право выбора: реализовать образовательную программу самостоятельно или в сетевой форме. [5: ч.1, статья 15] Разделение на тематические модули по учебным предметам является еще одним аспектом, который претерпел изменения в ФГОС НОО третьего поколения. Учебные дисциплины такие как «Изобразительное искусство», «Физическая культура», «Технология», «Музыка» и «ОРКСЭ» («Основы религиозной культуры и светской этики») [4: с. 50–57] включают в себя модули освоения и примерные результаты обучения. Стоит отметить, что теперь есть и необязательные модули, освоение которых возможно только в определенных природных и климатических условиях. Так, например, модули «Зимние виды спорта» и «Плавание» по предмету «Физическая культура» или модули «Животноводство», «Растениеводство» по предмету «Технология». Для

реализации программы начального общего образования Организация вправе использовать модульный принцип построения содержания программы и учебных планов [4: с. 9].

Новая Программа воспитания также представлена в третьем поколении ФГОС НОО. Она заменяет собой Программу духовно-нравственного развития и воспитания и Программу формирования экологической культуры и здорового образа жизни. В связи с этим, школам придется внести коррективы в свои основные образовательные программы. Вслед за Ю.И. Апариной, мы считаем, что адаптивная дидактическая речь является универсальным средством по созданию на уроке продуктивной учебной деятельности [1: с. 18].

В дополнение к сказанному тезисно отметим и другие изменения:

- конкретизация обязательств образовательных учреждений перед учениками и родителями (законными представителями). Родители также могут обратиться к ФГОС НОО для поиска ответов на личные вопросы. Это поможет им для дальнейшего качественного взаимодействия как со школой, так и с учителем, в частности;

- акцентирование на развитие гибких навыков - метапредметных и личностных. Ведь в настоящее время людям важны мягкие навыки: коммуникативные умения, умение мыслить критически и аналитически, умение слышать, работать в команде, умение ставить и достигать поставленных целей, способность решать конфликтные ситуации, умение достигать компромиссов и консенсусов, самоорганизация и самодисциплина. И у подрастающего поколения есть возможность овладеть ими с самых ранних лет обучения;

- указание перечня предметных и межпредметных результатов в рамках каждой дисциплины. Это позволяет конкретизировать цели уроков, которые ставит перед собой учитель, моделируя очередной урок;

- детализация формата работ по предметам для достижения данных результатов (проведение лабораторных, проектных работ, внеурочная деятельность) помогает учителю выбрать вектор своей работы как на уроке, так и во внеурочной деятельности;

- контроль и проверка результатов освоение образовательной программы по фиксированным точкам; например, написание сочинения на 300 слов, увеличение словарного запаса на 70 слов ежегодно. Так, например, написание самостоятельных и контрольных работ в указанные сроки, для этого требуется изучить определенные темы в зависимости от программы учебного предмета;

- третий урок физкультуры может быть заменен занятиями по шахматам. Для учеников первого класса нагрузка составит 33 часа в год, для остальных- 34 часа. Учителя будут проходить дополнительную подготовку, которая может быть реализована в формате повышения квалификации;

- обеспечение учеников как печатными учебниками, так и электронными учебниками и учебными пособиями становится возможным после вступления ФГОС НОО в силу. Ранее учебники выдавались по всем учебным предметам, теперь печатные учебники обязательны только по предметам: русский язык, математика, литературное чтение, иностранный язык, окружающий мир. [4: с. 25-26] Теперь есть возможность пользоваться и электронными учебниками, что облегчает как вес портфеля ученика, так и создает возможность, например, семейного обучения. Электронные учебники могут помочь родителям для помощи детям в овладении программой того или иного школьного предмета;

- появились основания для деления школьников на группы по результатам их успеваемости, интересам и образовательным потребностям, психическому и физическому здоровью, полу, общественным и профессиональным целям. [4: с. 9] Данная возможность необходима была всегда. Она обеспечивает как эффективность освоения программы, так и личностный рост учащихся. В групповой работе реализуются и совершенствуются личностные качества обучающихся.

Завершая сказанное, отметим, что конкретизация определенных аспектов ФГОС НОО третьего поколения однозначно является положительной стороной принятия поправок. Теперь учителям будет проще планировать уроки, а образовательным организациям – учебные программы. Учитель будет иметь возможность поиска необходимой, конкретной информации. Естественно, в процессе реализации ФГОС третьего поколения будут возникать сложности и трудности, но без них не достичь совершенства.

Литература

1. Апарина Ю.И. Педагогические условия формирования адаптивной речи студентов – будущих учителей начальных классов и иностранного языка // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/ Московский городской педагогический университет. – Москва, 2006. – 19 с.

2. Маякова Е.В., Павлова А.С. Организация внеурочной деятельности по иностранному языку: результаты исследования среди студентов и педагогов // Мир образования – образование в мире. – 2021. – №3(83). – С. 121–130.

3. Приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 года № 286 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (третье поколение), утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года № 286.

5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273 – ФЗ (ред. от 19.02.2018) «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. – 31.12.2012. – № 53 (ч. 1).

А.В. Богданова,
кандидат педагогических наук,
доцент Московского городского педагогического университета
E-mail: 2891photina@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ СТАНДАРТОВ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Статья посвящена проблеме формирования языковой личности младших школьников в условиях внедрения стандартов третьего поколения. Названы основные подходы к определению понятия «языковая личность» в научной литературе, описана структура языковой личности, содержание понятия «вторичная языковая личность». Дана характеристика языковой личности современного школьника, формируемой на основе требований стандартов в области обучения русскому языку и иностранному языку.

Ключевые слова: языковая личность, структура языковой личности, вторичная языковая личность, стандарты третьего поколения.

Использование словосочетания «языковая личность» в отечественной науке было зафиксировано еще в 30-е годы прошлого столетия в научном труде В.В. Виноградова, однако подъем внимания ученых к самому феномену языковой личности, попытки дать ему определение, использовать как термин, научные работы на данную тему стали появляться и активно развиваться только в конце XX века.

В настоящее время в науке можно выделить два основных подхода к определению феномена языковой личности: 1) сам человек как личность с определенными характеристиками; 2) совокупность характеристик, качеств личности. Так, Г.И. Богин под языковой личностью понимает «человека, рассматриваемого с точки зрения его готовности исполнять речевые поступки и принимать произведения речи» [2: с. 1]. Ряд ученых (С.Г. Воркачев, Ю.Н. Караулов, Т.В. Кочеткова и др.) под данным термином понимают совокупность отличительных качеств, способностей, характеристик личности, позволяющие

человеку создавать различные устные и письменные тексты, участвовать в коммуникации и проявляющие себя в речевой деятельности индивида.

Представим краткое описание структуры понятия, предложенной В.В. Красных [4]. Основными компонентами языковой личности являются: 1) человек говорящий – личность, одним из видов деятельности которой является речевая деятельность; 2) собственно языковая личность – личность, которая проявляет себя в речи, владеет определенными знаниями и представлениями; 3) речевая личность – личность, реализующая себя в общении, отбирающая адекватные ситуации и избранной стратегии средства; 4) коммуникативная личность – участник коммуникативной ситуации в реальном общении.

Анализ научных трудов ученых разных областей наук (Г.И. Богина, И.А. Ипполитовой, М.Р. Львова, Ю.Н. Караулова, В.В. Серикова и др.) позволил нам выделить такие общие закономерности формирования и развития языковой личности, как: 1) формирование языковой личности происходит в течение всей жизни человека; 2) становление и развитие языковой личности происходит по уровням; 3) процесс развития языковой личности связан с и отражает процесс развития личности человека; 4) несформированность того или иного уровня приводит к ошибкам; 5) способ: от овладения отдельными правилами и нормами пользования языком к оперированию целым текстом; 6) степень развития языковой личности проявляется в речевом поведении человека; 8) проявляется в способности реализовать взаимодействие лингвистических и экстралингвистических факторов в процессе создания и понимания высказываний.

Языковая личность в целом и ее составляющие начинают формироваться в ходе освоения человеком родного языка, то есть с самого рождения, и характеризуют его как представителя своей языковой группы, нации, родной культуры и, наконец, как собственно личность. Однако целенаправленным и педагогически организованным данный процесс становится в школе. Особая роль в данном случае отводится предметам филологического цикла, в первую очередь – русскому языку.

Рассмотрим установки ФГОС НОО третьего поколения [6] в части метапредметных результатов в области овладения обучающимися универсальными учебными коммуникативными действиями (п. 42.2) и предметных результатов по русскому языку (п. 43.1.1) относительно формирования у младших школьников компонентов языковой личности по структуре, предложенной В.В. Красных.

1. Человек говорящий (п. 43.1.1 - 4)) – в новом стандарте подробно описаны требования к овладению выпускником начальной школы умениями в области всех видов речевой деятельности:

1) слушание – младший школьник понимает информацию и основную мысль звучащей речи, может ответить на вопросы по воспринятому на слух тексту и задать свои;

2) говорение – обучающийся владеет продуктивными умениями, необходимыми для создания текста в обеих формах речи (диалог, монолог) с учетом компонентов речевой ситуации; умениями речевого этикета в учебных и бытовых ситуациях этикетного общения; интонационными умениями;

3) чтение – ученик понимает содержание зрительно воспринимаемого текста, умеет анализировать содержание, структуру, язык текста, обнаруживать нужную информацию, интерпретировать, обобщать, делать выводы;

4) письмо – четвероклассник может записывать текст, предъявляемый визуально и аудиально, создавать собственный текст на основе исходного (подробное изложение) и с опорой на непосредственный или опосредованный материал (сочинение) на соответствующие возрасту темы.

2. Собственно языковая личность (п. 43.1.1 - 1) 2) 4) 5) 6)) – к окончанию начальной школы у учащегося должно быть сформировано ценностное отношение к языку, понимание важной функции русского языка как государственного языка России и языка общения между народами; заложены основы научных представлений о языке и речи для дальнейшего формирования научных лингвистических знаний и умений; развиты лексикографические умения; умения информационного поиска в Интернете. Выпускник осознает язык как систему, каждый уровень которой имеет свою единицу, знает основные языковые характеристики, особенности использования этих единиц в речи; в объеме изученных тем знает языковые нормы (произносительные, в области русского правописания, лексики, грамматики) и правила этикетного речевого поведения; реализует сформированные представления и полученные знания в собственной речевой деятельности.

3. Речевая личность (п. 43.1.1 - 3) 4)) – выпускник начальной школы осознает, что в речи человека проявляется его культура, речевое поведение всегда зависит от коммуникативной ситуации устного и письменного общения, от ее компонентов; отбирает языковые средства с учетом конкретной ситуации, а также принятых в русской культуре правил речевого этикета.

4. Коммуникативная личность (п. 43.1.1; п. 42.2) – младший школьник приобретает опыт сознательной и целенаправленной речевой деятельности на русском языке во всех ее видах, в форме монолога и диалога; создания устного и письменного текста по теме, в соответствии со структурой, типом текста, с учетом речевой ситуации, с соблюдением освоенных норм русского литературного языка, речевого этикета, интонации; анализа ситуации общения и отбора адекватных конкретной ситуации языковых, речевых средств; учится

работать в команде и совместно решать разные задачи, в том числе в проектной деятельности; принимать на себя разные роли в группе; участвовать в диалоге, в дискуссии с соблюдением общепринятых требований; готовить небольшие сообщения для публичного выступления и представлять их аудитории.

Мы также высоко оцениваем тот факт, что формирование у младших школьников основ научной картины мира и исследовательской активности выделены разработчиками стандарта отдельным пунктом личностных результатов, как «понимание ценности научного познания» (п. 41.1.7).

М.Р. Львов указывает, что в характеристику языковой личности наряду с другими компонентами входит владение не только родным, но и иными языками [5]. Как отмечают методисты в области обучения иностранному языку И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Е.И. Пассов, С.Г. Тер-Минасова, И.И. Халеева и другие, в ходе изучения иностранного языка у обучающегося формируется вторичная языковая личность – «личность, приобщенная к культуре народа, язык которого изучается», способная к «иноязычному общению с представителями других культур на межкультурном уровне» [1: с. 45].

Становление и развитие вторичной языковой личности происходит на основе сформированных у младших школьников в той или иной степени элементов языковой личности посредством постоянного сравнения иностранного языка и иной культуры с родным языком и культурой. Успешность данного процесса выражается в сформированности у учащихся на элементарном уровне всех составляющих иноязычной коммуникативной компетенции, в том числе социокультурной, компенсаторной и метапредметной [6: с. 43].

Заметим, что структура «вторичной языковой личности» повторяет структуру «языковой личности», но с усилением социокультурного компонента и ориентацией на межкультурный характер общения с представителями других культур и языковых групп. В связи с этим установки ФГОС НОО в отношении предметных результатов по иностранному языку (п. 43.3) схожи с требованиями к результатам по русскому языку, но с учетом ограниченного объема изучаемых тем, устных и письменных текстов, лексико-грамматических единиц, а также использования адаптированного материала, речевых клише, образцов языкового и речевого оформления текстов, принятых в стране изучаемого языка.

Предъявление образцов речи важно при изучении и русского языка. Это, в частности, способствует «формированию первоначальных представлений о должной (совершенной) речи, которой следует подражать; пробуждению и укреплению ценностного отношения к хорошей русской речи» [3: с. 31].

Следует подчеркнуть, что для успешного формирования вторичной языковой личности особое значение развитие у школьников языковой догадки (п. 43.3 – 6)); получение страноведческих знаний, знакомство с культурой другой

страны (фольклором, персонажами детских произведений); овладение умениями представлять свою страну на изучаемом языке (п. 43.3 – 7)); приобретение коммуникативного, языкового и речевого опыта на иностранном языке в ситуациях бытового (а также учебного) общения, знакомства других с культурой родной страны, работы с цифровыми ресурсами (п. 43.3 – 10)).

Таким образом, на современном этапе развития российского образования и общества предметно-речевой аспект языковой личности младшего школьника формируют знания, представления, умения, коммуникативный опыт, приобретаемые учащимися при изучении не только родного (русского) языка, но и иностранного языка. Это осознание ценности языка, многообразия языков и культур, языковые и речевые знания, умения в области речевой деятельности, умения публичного выступления социокультурная, компенсаторная компетенции, проектные исследовательские, умения, информационные умения.

Литература

1. Азимов Э.Г. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам: словарь / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Русский язык. Курсы, 2020. – 496 с.

2. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: автореферат дис. … доктора филол. наук: 10.02.19. – Л., 1984. – 32 с.

3. Зиновьева Т.И. Научное наследие М.Р. Львова как источник эволюции методики развития речи // Школа будущего. – 2022. – №1. – С. 26–41.

4. Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: Курс лекций. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2001. – 270 с.

5. Львов М.Р. Основы теории речи: Учеб. пособие для студентов пед. вузов. – М., 2000. – 245 с.

6. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 N 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» / М-во просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028 (дата обращения: 01.03.2023).

Бурикова В. А.,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: BurikovaVA244@mgpu.ru
Манакова В. П.,
студент Московского городского педагогического

университета
E-mail: ManakovaVP616@ mgpu.ru

ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В данной статье рассматривается эффективность применения метода проектов на уроке иностранного (английского) языка, характерные черты внедрения данного метода в образовательный процесс, а также этапы организации проектной деятельности с последующей иллюстрацией.

Ключевые слова: метод проектов, проектная деятельность, критическое мышление, коммуникативная компетенция, иностранный язык.

В наше стремительно развивающееся время принципиально меняются требования, предъявляемые обществом к личности. Современный школьник должен обладать высоким уровнем самостоятельности и развитым критическим мышлением. В связи с изменяющимися требованиями к обучающимся, совершенствуются методы и формы обучения. В школах для формирования большего интереса обучающихся к познавательной деятельности на уроках стали применять новые эффективные методы. Одним из таких является интегрирование проектной деятельности в процесс обучения. В статье мы подробно разберём метод проектов, а также рассмотрим эффективное применение этого метода на уроке английского языка.

При обучении иностранному (английскому) языку важную роль играет коммуникативная компетенция. Она подразумевает не только умение применять английский на практике: то есть распознавать англоязычную речь и активно использовать её при передаче своих мыслей, но и умение работать с информацией: то есть применять навыки работы с печатными и электронными носителями, а также умение критически мыслить. Метод проектов является отличным способом развития коммуникативной компетенции и может быть реализован посредством дидактической речи.

По мнению Ю.И. Апариной, важно воздействовать на обучающихся таким средством дидактического воздействия, как адаптивная речь учителя. Это средство предоставляет возможность развивать коммуникативные иноязычные умения у младших школьников [1: с. 106].

В нашем понимании метод проектов — это эффективный метод, который способствует максимальному включению обучающегося в образовательный процесс. Ребёнок, участвуя в проектной деятельности, проявляет

самостоятельность, демонстрирует свои творческие способности, развивает критическое мышление и учится использовать полученные знания в практической деятельности. Главная задача метода проектов на уроках английского языка — это научить ребёнка или группу детей применять полученный исследовательский опыт в расширении границ владения языком, а также научить слушать и понимать речь друг друга при защите проектов.

Кроме того, метод проектов позволяет выйти за рамки традиционного урока и интегрировать в него новые методы изучения учебного материала. Проектная деятельность может с успехом реализовываться во внеурочной деятельности. Преимуществом внеурочной деятельности, как указывают в своем исследовании Е.В. Маякова и А.С. Павлова, по сравнению с учебной деятельностью в целом, является добровольный характер участия и учет интересов и потребностей школьников. Все это требует от педагога определенного уровня подготовки к наиболее эффективной организации внеурочной деятельности [4: с. 122].

Рассмотрим на конкретном примере использование данного метода на практике и подробно разберёмся во всех его этапах. Рассмотрим УМК «Spotlight» (авторы: Быкова Н. И., Дули Дженни, Поспелова М. Д., Эванс В.), 3 класс, тема «In my room». Проект осуществляется по определённому плану: первый этап — это подготовка к созданию проекта (выбор темы, формулирование проблемы, обсуждение, беседа или когнитивный диалог с обучающимися по предмету их идей и мыслей по будущему проекту).

Второй этап — организационный (при его реализации принимается решение в какой форме будет организована деятельность: индивидуальной или групповой, распределяются обязанности каждого ученика, обсуждаются основные критерии и сроки выполнения проектной работы, а также материалы, которые могут быть использованы при создании проекта).

Третий этап — выполнение проекта (обучающиеся ищут новую информацию, обсуждают её, создают план реализации проекта, а затем начинают создание собственного продукта). На этапе выполнения учителю необычайно важно контролировать процесс, и, если требуется, оказывать обучающимся необходимую помощь в реализации их проектной деятельности. Четвёртый этап — демонстрация проектов (представление и защита своего продукта перед классом, обучающиеся делают выводы и оценивают работы друг друга).

И последний, заключительный этап — это подведение итогов проектной деятельности (учитель вместе с обучающимися проводит рефлексию, где дети высказывают свои впечатления от данного вида работы). На этом этапе учителю очень важно постараться показать, что изучать английский язык — это

интересный и увлекательный процесс, тем самым создав наибольшую положительную мотивацию к продолжению изучения иностранного языка.

Разобравшись во всех этапах, обратимся к теме «In my room» и составим примерный план работы.

Тема: «My dream room».

Цель: создать комнату своей мечты (работа может быть выполнена в любом формате: рисунок, модель, аппликация с последующим рассказом-описанием продукта).

Задачи: повторить и закрепить слова по теме «In my room»; повторить и закрепить указательные местоимения this/that, these/those; представить итоговый проект.

После того, как обучающиеся ознакомились с темой, целью и задачами проекта, они разделяются по группам. Затем ученикам предлагаются задания для актуализации ранее полученных знаний по лексике и грамматике по теме «In my room» (задания по усмотрению учителя). Когда дети повторили и усвоили материал, они приступают к созданию продукта (в соответствии с выбранным форматом выполнения работы), готовят презентацию и рассказ для защиты своих проектов и защищают их перед классом, оценивая работы одноклассников и делая выводы по проделанной работе (вся работа и защита проекта происходит на английском языке). Зачастую сложно организовать внимание к выступающим в классе, поэтому слушателям предлагается заполнить таблицу, где они должны ответить на вопросы по каждому представленному проекту.

Исходя из вышеизложенной информации, а также из приведённого примера, выделим основные положения использования метода проектов на уроках английского языка: данный метод основывается на взаимодействии учителя и обучающихся для достижения поставленных целей и задач урока в непривычной форме, также отличительной чертой данного метода является самостоятельность учеников и способность принимать нестандартные решения в разных ситуациях. Помимо этого, метод проектов требует интеграции знаний из разных областей. На уроках английского этот метод предполагает в основном коллективную деятельность с применением коммуникативной компетенции, которая необычайно важна при обучении иностранному языку, а также проектная деятельность подразумевает тщательную работу по подбору языкового материала, что способствует расширению знаний обучающихся по данному учебному предмету.

В заключении хочется отметить, что использование новых и нестандартных методов способствует повышению мотивации обучающихся к изучаемому предмету, делает уроки более увлекательными и занимательными.

Литература

1. Апарина Ю.И. Адаптивная речь в содержании профессиональной подготовки учителя начальных классов // Начальная школа. – 2006. – №12. – С. 105–107.

2. Нехорошева А.В. Из опыта работы по проектной методике // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 1.

3. Пикеев, Е. Н. Метод проектов на уроках иностранного языка // Молодой ученый. – 2014. – № 7.

4. Маякова Е. В., Павлова А. С. Организация внеурочной деятельности по иностранному языку: результаты исследования среди студентов и педагогов // Мир образования – образование в мире. – 2021. – № 3(83). – С. 121–130.

И.Е. Быкова,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: Buck.offa@mail.ru

УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ ДЛЯ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА В НАЧАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена описанию результатов анализа учебных пособий для предметно-языкового интегрированного подхода в обучении иностранному языку в начальной школе. Автором представлены возможности применения метода CLIL в обучении иностранному языку в начальной школе на примерах некоторых тем и заданий из учебных пособий.

Ключевые слова: методика CLIL, предметно-языковой интегрированный подход, коммуникативный подход, иностранный язык.

Проблемой исследования в данной статье можно назвать редкое применение учителями предметно-языкового интегрированного подхода в обучении иностранному языку в начальной школе, несмотря на практическое подтверждение его положительного влияния на изучение иностранного языка.

Актуальность проблемы, выдвинутой в данной статье, заключается в особенностях предмета иностранный язык. Обучение иностранному языку предполагает следующую цель – усвоение языка на уровне его применения в любых жизненных ситуациях. Для достижения такого рода цели необходимо

умение коммуницировать, это значит общаться, размышлять на иностранном языке, без сопоставления его с родным [3: с. 63–67]. Также важно отметить, что обучение иностранному языку не может осуществляться изолированно от других учебных предметов, т.е. содержанием иностранной речи могут выступать различные факты или информация из других предметов, а именно: из литературы, истории, математики и др.

Таким образом, предметом исследования является предметно-языковой интегрированный подход в обучении иностранному языку.

На сегодняшний день требования к овладению иностранным языком стимулируют создавать и разрабатывать новые качественные методы и подходы, приемы и способы, помогающие эффективнее изучать иностранный язык. Исходя из такого рода запросов общества возникает предметно–языковой интегрированный подход (или CLIL), который предназначен для всего процесса обучения, а не только касается изучения иностранного языка в отдельности. Основой подхода является двухсторонняя направленность, т.е. изучение предмета происходит при помощи иностранного языка, а сам иностранный язык изучается через предмет [1: с. 31–35].

Д. Койл дал определение содержательной стороны данного подхода в виде схемы, которую принято называть 4«С» («С» обозначает начальную букву каждого компонента). Данная схема демонстрируется ее создателем в форме треугольной пирамиды, имеющей 4 вершины: 1) «content» (содержание): предполагает поиск ответов на вопросы такого плана, как «Какого рода поставлены цели к процессу обучения?», «Чему нужно обучать?», «Какую новую информацию могут узнать ученики?», «Каким видится в дальнейшем результат данного обучения?»; 2) «communication» (общение): организуется путем определения специального словаря, выбора форм исправления допущенных ошибок в потоке речи, отбор типа общения; 3) «cognition» (познание): предполагает формирование мыслительных навыков, предназначенных в рамках данного подхода для скопления мыслей на предмете и изучаемом языке; 4) «culture» (культура): предусматривает темы социокультурной направленности, соотнесение всех материалов урока к выбранной теме; принятие во внимание индивидуальных особенностей учеников [6: с. 31–35].

Д. Койл утверждал также, что наиболее значимым компонентом выступает «communication», а другие компоненты реализуются в практической деятельности посредством общения. Учитель также должен следовать предложенной Койлом схеме при планировании этапов урока в рамках предметно-языкового интегрированного подхода (CLIL). Правильное применение подхода на уроках может стать эффективным мотиватором для успешного овладения иностранным языком [7: с. 15].

Применение данного метода в обучении иностранному языку в начальной школе можно рассмотреть на примерах из различных учебных пособий.

Пример 1. Так, произведен анализ российского УМК для начальной школы «Starlight» Быкова, Дули, Поспелова [4: с. 21] и зарубежного УМК «Academy Stars» Blair, Cadwallader [6, с. 3–4]. Например, такие разделы по темам как «Our World», «My World» и «Go Green» в УМК «Starlight» и разделы тем в «Academy Stars» – «Think about It». В данных разделах присутствует информация, затрагивающая такие учебные предметы в начальной школе, как математика, окружающий мир, литература, истории и др.

В УМК «Academy Stars» содержатся упражнения практического характера, например, придумать анемометр.

УМК «Starlight» Быкова, Дули, Поспелова предполагают взаимосвязь с предметом «Окружающий мир». На данном уроке дети знакомятся с понятиями времен года и погодой. В это же время на уроках английского ученики изучают лексику по тем же темам. Поэтому ребятам предлагается создать классный журнал наблюдений за временами года и погодой. Такого рода журнал вешают на стене, и каждый ученик каждый день по очереди заполняет его фразами из английского языка [5: с. 110–115]. Также погодные условия демонстрируются условными обозначениями, что влияет на совершенствование иноязычных лексико-грамматических навыков.

Также на уроках математики в этот промежуток времени ученики изучают числительные. В рамках ведения классного журнала погоды ребята отрабатывают знания числительных и как следствие – даты на английском языке.

Заполняя журнал погоды, ученики отрабатывают речевой грамматический навык Present Simple. Это осуществляется посредством выявления соответствующей поры года в разных странах. Также благодаря методу CLIL происходит развитие наблюдательности у учащихся, обобщение полученного материала. Очень важно, по мнению Ю.И. Апариной, воздействовать на обучающихся таким средством дидактического воздействия как адаптивная речь учителя. Это средство предоставит возможность формирования целостную картину мира при изучении иностранного языка у школьников [1: с. 106].

«Английский язык. 2 класс» Быкова Н. И., Дули Д., Поспелова М. Д. содержит в себе тему «Животные», которую учитель может презентовать ученикам во взаимосвязи с предметом «Окружающий мир». При этом применены следующие упражнения: сравнение животных в России и США, а именно: их внешность, условия проживания; организация проекта «Мое любимое животное» путем демонстрации своего любимого животного и его описания посредством небольшого рассказа.

Этот же УМК содержит тему «Глаголы движения», которую связывают с уроками физической культуры.

Также здесь присутствует тема «Цвета». Учитель объединяет данную тему с математикой. Здесь выполняются такого рода упражнения: разукрасить геометрические фигуры разными цветами (повторение темы «Геометрические фигуры», пройденной на уроке математики); составление из геометрических фигур разных цветов различные изображения.

Пример 2. Книга для чтения и кросс-платформное приложение с аудиозаписью «Explore our world. CLIL readers. The weather» Jenny Dooley & Virginia Evans [5: с. 24–27]. В представленном УМК имеется тема «Погода». Проведение урока по этой теме происходит посредством взаимосвязи с другим учебным предметом, а именно: с окружающим миром. В процессе работы на уроке учащиеся ищут ответы на вопросы, связанные с определением термина «погода», с ее составными частями; а также изучают новую лексику: sunshine (солнечность); clouds (облачность); rain and snow (осадки в виде снега и дождя); wind (ветреность) и др. Также на уроке учащиеся должны прочитать и сравнить информацию о погоде в России и США, а далее исходя из прочитанного рассказывают о погоде своей местности. Эти задания и являются средствами воплощения в жизнь предметно-языкового интегрированного подхода.

Пример 3. Учебник английского Ю.А. Комаровой и И.В. Ларионовой «Английский язык» издательства «Русское слово-учебник» демонстрируют связь с различными предметами, среди которых можно выделить математику, литературу, обществознание, физкультуру, ОБЖ и др. [2: с. 15–17].

В заключении хотелось бы отметить, что с целью научения учеников коммуникации необходимо применять предметно–языковой интегрированный подход. Исходя из анализа российских и зарубежных УМК, можно утверждать о присутствии в них элементов данного подхода. Рассматривая проблему развития CLIL в России, можно сказать, что организация данного подхода на сегодняшний день имеет случайный характер, а в случаях его реализации происходит благодаря некоторым учителям в отдельных учреждениях образования. Данный подход положительно влияет на овладение не только иностранным языком, но и других, связанных с ним предметов. Проанализированные учебные пособия демонстрируют перенос знаний учащихся с одного предмета на другой, т.е. ребята умеют применять свои знания на практике в любой ситуации. По этой причине описанный выше подход необходимо и далее применять на уроках иностранного языка.

Литература

1. Апарина Ю.И. Адаптивная речь в содержании профессиональной подготовки учителя начальных классов // Начальная школа. – 2006. – №12. – С. 105–107.

2. Гудкова С.А., Яшина Н.В. Методические возможности использования CLIL технологии при преподавании английского языка в начальной школе // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология: сб. науч. ст. – Тольятти: Тольяттинский государственный университет. – 2017. – № 2. – С. 31–35.

3. Комарова Ю.А., Ларионова И.В., Перретт Ж. Английский язык. 4 класс: учебник. ФГОС. – М.: Русское слово. – 2020. – 127 с.

4. Назарова М.В. Опыт применения методики CLIL в обучении английскому языку // Иностранные языки: Лингвистические и методические аспекты: сб. науч. ст. Тверь: Тверской государственный университет. – 2019. – № 3. – С. 63–67.

5. Хохлова А.А., Нечаева А.А. Коммуникативные игры в обучении иностранному языку в техническом вузе // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер. Психолого-педагогические науки. – 2018. – № 2(30). – С. 110–115.

К.А. Данюшкина,
учитель английского языка, ГБОУ города Москвы «Школа №854»,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: kseniya4851@mail.ru

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ИЗУЧЕНИИ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ (НА МАТЕРИАЛЕ УМК SPOTLIGHT)

В статье рассмотрены особенности реализации принципа преемственности обучения иностранному на младшей и средней ступенях обучения на примере УМК «Английский в фокусе (Spotlight)».

Ключевые слова: лексика, английский язык, начальная школа, средняя школа, преемственность.

Знание иностранного языка – необходимая компетенция, которой должен владеть современный человек.

В соответствии с Федеральным Законом «Об образовании в РФ», Федеральные государственные образовательные стандарты обеспечивают преемственность образовательных программ, которая заключается в том, во-первых, содержание образовательных программ строится по принципу поступательного развития; во-вторых, вступительные испытания для обучения по образовательной программе следующего уровня должны отражать результаты освоения предыдущей образовательной программы [6: с. 15]. Изучение иностранного языка реализуется со 2 по 11 класс с учетом принципа.

Поступление в школу – новый этап в жизни каждого ребенка, который связан не только с изменением социальных ролей, но и с переходом от игровой деятельности к учебной, которая является ведущей деятельностью школьного возраста. В соответствии с возрастными особенностями младшего школьного возраста, процесс изучения английского языка сопровождается играми, песнями, что положительно влияет на интерес к обучению.

У детей среднего школьного возраста происходит становление собственного «Я» [4: с. 182], что влияет на учебную деятельность. Процесс обучения в этот период затруднен, мотивация к обучению снижается. Российские психологи считают, что в подростковом возрасте происходит замедление темпов роста познавательной активности и учебных возможностей. Вследствие сложных перестроек организма у подростков отмечаются наихудшие показатели успеваемости [5: с. 17]. В связи с этим, перед педагогами появляется задача – выстроить учебный процесс таким образом, чтобы поддержать школьников и сделать процесс обучения проще и интересней.

Чтобы выяснить, какие изменения в учебниках происходят при переходе из младшей ступени в среднюю, мы проанализировали учебники по английскому языку УМК Spotlight для начального (2–4 классы) и для среднего (5–7 классы) уровней образования авторов Ю. Е. Ваулиной, В. Эванс, О.Е. Подоляко, Д. Дули.

УМК Spotlight состоит из: учебника, книги для учителя, рабочей тетради, сборника примерных рабочих программ по предметной линии учебников «Английский в фокусе», контрольных заданий, сборника упражнений, грамматического тренажера, языкового портфеля и книги для родителей. В 5 классе добавляется книга для домашнего чтения и упражнения в формате ГИА.

В учебниках начальной школы прослеживается общая линия через персонажей – Лэрри, Лулу, Чаклза. Учащиеся следят за их жизнью, узнавая новую лексику по разнообразным темам и отрабатывая грамматические конструкции через игровые задания. В каждом модуле учебника представлены речевые ситуации с персонажами в виде комикса. В учебниках средней школы линия с персонажами обрывается, на место речевых ситуаций в комиксах встают стандартные диалоги.

Во 2 классе задания даются на русском языке, с 3 класса задания полностью на английском. В учебниках 1–4 классов вся новая лексика представлена в виде красочных иллюстраций. Для визуализации лексики в 5–7 классах в большинстве случаев используются фотографии.

Каждый модуль учебников начальной ступени помимо стандартных уроков и заданий включает в себя речевую ситуацию в виде комикса с персонажами, отрывок сказки, с помощью которой можно реализовывать технологию театрализации как на уроке – читать по ролям, так и во внеурочной деятельности – использовать для театральной постановки как итог изучения английского языка за год. Также, в учебниках дополнительно представлен комикс про собак и кошку, в которых используется лексика из модуля. В модулях учебников средней школы нет комиксов и сказок, но появляется раздел, посвященный культуре страны изучаемого языка, а также, отдельный урок по чтению, что соответствует возрастным особенностям школьников.

Отдельно рассмотрим и темы, по которым изучается лексика. Через весь курс английского языка проходят стандартные темы: «Еда», «Животные», «Семья», «Одежда», «Дом», «Хобби», «Школа» и др. С каждым годом лексика становится сложнее, представляется в виде выражений и идиом. В средней школе к стандартным темам добавляются темы, связанные с природой, историей, техническим прогрессам, мировыми проблемами.

Нам показалось интересным изменение количества песен в учебниках разных классов, которые распределены по изучаемым темам: 2 класс – 32 песни; 3 класс – 17 песен; 4 класс – 11 песен; 5, 6, 7 классы – 5 песен.

Как мы видим, наибольшее количество песен дается во 2 классе. В 3 и 4 классах количество песен снижается до 17 и 11 соответственно. В учебниках начальной школы песни являются частью образовательного процесса – они включены в основной учебный материал. Однако к песням не предлагается никаких учебных заданий. Встречаются следующие формулировки: «спой песенку» (sing along) или «спой песенку, сопровождая её движениями» (sing and do), т.е. задания имитационные, требующие повтора без понимания содержания.

В учебниках средней школы количество песен сокращается до 5. Стоит отметить, что песни уже не являются частью учебного процесса, а представлены в виде дополнительных материалов в конце учебника. К песням идут задания, связанные с заглавиями песен и предложенными иллюстрациями, а также задания, побуждающие к диалогу и рассуждению.

Обобщив все вышесказанное, можем сказать, что реализация принципа преемственности учитывается в рамках одной ступени образования. Но мы видим резкий переход из начальной ступени образования на среднюю –

подростки сталкиваются с большим количеством изменений в учебнике английского языка, что может стать для них стрессовым фактором.

Мы считаем, что в УМК Spotlight необходимо увеличить количество песенного материала и включить его непосредственно в уроки, а также увеличить количество заданий к песням. Также мы предлагаем продолжить линию персонажей и на средней ступени образования, чтобы они росли и менялись вместе с учащимися. Одним из вариантов решения данной проблемы может стать самостоятельная разработка педагогами заданий, связанных с полюбившимися персонажами и привлечение дополнительных ресурсов.

Литература

1. Английский в фокусе. 2–4 класс. Базовый уровень: учеб. для общеобразоват. организаций / Ю.Е. Ваулина, В. Эванс, О.Е. Подоляко, Д. Дули / Москва : Просвещение, 2022. – 168 с.

2. Английский в фокусе. 5–7 класс. Базовый уровень: учеб. для общеобразоват. организаций / Ю.Е. Ваулина, В. Эванс, О.Е. Подоляко, Д. Дули / Москва : Просвещение, 2022. – 168 с.

3. Английский язык. Сборник примерных рабочих программ. Предметные линии учебников «Английский в фокусе». 2–11 классы : учеб. пособие для общеобразоват. организаций / В.Г. Апальков, Н. И. Быкова, М.Д. Поспелова. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2020. – 237 с.

4. Выготский Л.С. Педология подростка // Собр. соч. в 6-ти т. Т. Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 132 с.

5. Дубровинская Н.В. Психофизиология ребенка. Психофизиологические основы детской валеологии: учебное пособ. для вузов / Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 144 с.

6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ: по сост. на 2015 г.: с коммент. юристов компании «Гарант» к послед. изм. / сост. : А.А. Кельцева, С. Е. Прыгунов. – Москва: Эксмо, 2015. – 329 с.

Е.В. Иванова,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: ivanovaev207@mgpu.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье раскрывается потенциал видеоматериалов в обучении иностранному языку. Приводятся примеры учебных анимационных фильмов и видеокурсов для начального этапа обучения, а также предлагается содержание авторской рабочей тетради по мультфильму «Зверопой».

Ключевые слова: видеоматериалы, иностранный язык, начальная школа.

Цель обучения иностранным языкам (ИЯ) можно сформулировать как приобретение навыков общения на иностранном языке. Но довольно затруднительно сформировать и совершенствовать коммуникативную компетенцию обучающихся в искусственной языковой среде.

Современный учитель ИЯ должен «осуществлять отбор аутентичных материалов, в том числе культуроведческого характера, и методически его интерпретировать для воспитания, образования, развития учащихся в процессе обучения ИЯ» [2: с. 38]. Это подразумевает создание на уроках реальных коммуникативных ситуаций с использованием различных методов и приемов работы (ролевые игры, дискуссии, творческие задания и т.д.).

Современные технологии позволяют подготовить школьников к участию в межкультурной коммуникации уже с раннего этапа обучения. Так, на уроках ИЯ в начальной школе целесообразно использовать различные видеоматериалы, которые позволяют комплексно решать поставленные учебные задачи.

Во-первых, видео позволяет учащимся слышать естественную речь носителей языка. Во-вторых, визуальное сопровождение способствует лучшему пониманию услышанной информации. «Именно одновременная работа зрительного и слухового каналов обеспечивает эффективность освоения учащимися видеоматериала» [3: с. 72]. В-третьих, благодаря видеоматериалам учащиеся могут познакомиться с традициями и культурой других стран и расширить свой кругозор. В целом использование различных видео на уроках ИЯ способствует повышению мотивации и познавательной активности школьников, создает комфортные условия для изучения предмета.

Многие учебные анимационные фильмы и мультсериалы предназначены непосредственно для детской аудитории. Их цель – заинтересовать школьников в изучении ИЯ, раскрыть основные темы программы. При этом персонажи данных фильмов и мультфильмов близки младшим школьникам, что раскрывает эмоциональную сферу детей и играет важную воспитательную роль.

Существуют большое количество мультфильмов для раннего обучения английскому языку, например, *Muzzy in Gondoland, Gogo's Adventures, Little Pim, Baby Beetles и др. Disney's Magic English* − это обучающий видеокурс по английскому языку для детей. Каждый урок представляет собой отдельную тему с постоянно повторяющимися словами и фразами и проверочными заданиями. Все красочно, динамично и интересно. *Humf* – это английский мультсериал для

детей младшего возраста. В каждой серии учащиеся слушают, как звучат простые фразы в живой английской речи.

Безусловно, использование видеоматериалов на уроках ИЯ не должно ограничиваться только показом. Важную роль играет методическое сопровождение каждого фрагмента. Традиционно предлагаются следующие этапы работы с видео:

1. До просмотра: снятие языковых трудностей, вводная беседа.

2. Просмотр: работа с видеоматериалом целиком или частями. Возможен частичный или полный просмотр видео самостоятельно. Во время просмотра мультфильма учитель может сделать паузу и попросить учащихся сделать предположение о дальнейшем ходе событий. «Разумеется, здесь нельзя обойтись без речевых клише и базового лексического материала» [1: с. 35].

3. После просмотра: выполнение заданий к видео, обсуждение.

На основе просмотренных видео учащиеся также могут разыграть диалоги или сценки. Прием драматизации позволит раскрыть творческие способности обучающихся особенно в рамках внеурочной деятельности, ведь она предполагает «добровольный характер участия и учет интересов и потребностей школьников» [4: с. 122].

Помимо этого, можно предложить школьникам придумать свои собственные истории или даже подготовить видео-спектакль.

Для более детальной проработки материала видео многие педагоги используют рабочую тетрадь. Она представляет собой сборник заданий по мультфильму, которые можно распечатать или заполнять в электронном виде. К каждому разделу предлагаются задания различного характера и степени сложности.

Рассмотрим содержание разработанной нами рабочей тетради к мультфильму «Зверопой».

Рабочая тетрадь (Workbook) состоит из 9 заданий и предназначена для школьников, чей уровень не ниже А2. Для выполнения заданий необходимо посмотреть отрывки из мультфильма на английском языке.

В первом задании следует посмотреть трейлер мультфильма и ответить на несколько простых вопросов, например, *“Can you sing well?”, “Who is your favourite singer?”, “Do you know this cartoon?”*

Второе задание направлено на соотнесение имен главных героев с их изображениями – *Match the characters with their names*.

В третьем задании необходимо посмотреть отрывок из мультфильма и ответить на вопросы по нему, выбрав правильный вариант ответа – Choose the correct answer (A, B or C). Требуется также объяснить выбранный вариант ответа.

В четвертом задании нужно соединить реплики героев с персонажами. Выбранные реплики отражают ситуации повседневного общения и могут

впоследствии пригодиться школьникам для выстраивания элементарной беседы на английском языке

В пятом задании предлагается новая лексика из мультфильма: необходимо соединить слово с его дефиницией на английском языке. В 6 задании происходит отработка данных слов путем заполнения пропусков в предложениях.

Седьмое и восьмое задания имеют игровой формат: это головоломка и игра «Найди слова». Данные задания также направлены на развитие внимания и воображения школьников.

Завершающим является девятое задание: необходимо прослушать саундтрек к мультфильму и вставить пропущенные слова. После этого можно предложить обучающимся спеть данную песню вместе и даже выучить ее наизусть по частям или полностью.

Данная рабочая тетрадь имеет красочное оформление, в ней используются различные средства наглядности, способствующие привлечению внимания младших школьников. Упражнения из рабочей тетради можно выполнять на уроках, в качестве домашнего задания, а также на дополнительных занятиях по английскому языку.

Таким образом, использование видеоматериалов на начальном этапе обучения иностранному языку представляется очень эффективным. В зависимости от уровня владения ИЯ, интересов школьников, содержания программы и количества учебных часов педагог может использовать различные варианты видео: от фрагментов мультфильмов до учебных видеокурсов. При этом можно как составлять свои собственные задания, так и обращаться к готовым разработкам.

Литература:

1. Апарина Ю.И., Межина А.В. Иноязычная паттерн коммуникация как средство обучения спонтанному речевому реагированию на уроке иностранного языка в начальной школе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – №07. – С. 33–37.

2. Бердичевский А.Л. Профессиограмма современного учителя иностранного языка / А. Л. Бердичевский, Е. Г. Тарева, Н. В. Языкова. – Москва: Флинта, 2021. – 48 с.

3. Будник А.С. Видео как аудиовизуальное средство обучения иностранным языкам // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2014. – 1(3). – С. 69–73

4. Маякова Е.В., Павлова А.С. Организация внеурочной деятельности по иностранному языку: результаты исследования среди студентов и педагогов // Мир образования – образование в мире. – 2021. – № 3(83). – С. 121–130.

А.Р. Ильягуева,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: ilyaguevaar@mgpu.ru

ДИАГНОСТИКА СТЕПЕНИ СФОРМИРОВАННОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НАВЫКА ИНОЯЗЫЧНОГО ГОВОРЕНИЯ

Статья посвящена вопросам диагностики степени сформированности у младших школьников навыка иноязычного говорения, а именно, основ данного навыка. Дано описание понятий «говорение», «иноязычное говорение», «навык иноязычного говорения». Представлены собственно диагностические задания, направленные на выявление степени сформированности основных знаний и умений, составляющих основу навыка иноязычного говорения.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, говорение как вид речевой деятельности, навык иноязычного говорения.

Целью обучения иностранному языку в школе является формирование у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции, в начальной школе – на элементарном уровне. Достижение названной цели обеспечивается освоением учащимися фонетическим, графическим, орфографическим, пунктуационным навыками, лексикой, грамматикой изучаемого языка, умениями пользоваться средствами языка в устной и письменной речи в ограниченных ситуациях повседневного общения, социокультурными знаниями и умениями, а также говорением, аудированием, чтением, письмом в рамках тем «Мир моего «я», «Мир моих увлечений», «Мир вокруг меня», «Родная страна и страна/страны изучаемого языка» [3: с. 43-46].

Обучение школьников умениям пользоваться иностранным языком в устной речи, овладение ими навыком иноязычного говорения, формирование основ которого начинается с младшего школьного возраста, находится в центре внимания современной методики преподавания иностранного языка. Под говорением понимают «продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого (совместно с аудированием) осуществляется устное вербальное общение» [1: с. 49]. Понятие «иноязычное говорение» описывает ситуации, когда устное общение осуществляется на иностранном языке, на котором человек осуществляет устную речевую деятельность (И.А. Зимняя).

Вопросам обучения иноязычному говорению посвящены научные труды таких известных ученых, методистов, как А.А. Алхазишвили, И.Л. Бим, И.А.

Бредихина, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.А. Миролюбов, Е.И. Пассов, Е.Н. Соловова и др.

В научной литературе описаны разные виды говорения, основными из которых являются три вида: активная, или инициативная речь; ответная или реактивная речь; репродуктивная речь. Освоение навыка иноязычного говорения в младшем школьником возрасте начинается с последнего вида.

В методике преподавания иностранного языка работа по формированию навыка говорения на иностранном языке включает несколько направлений. Это обучение как диалогической, так и монологической речи; подготовленной и неподготовленной речи; формирование умений пользоваться разными видами говорения. Отметим, что авторами-разработчиками ФГОС НОО третьего поколения обозначено еще одно направление: овладение умениями публичного выступления на иностранном языке для защиты выполненной школьниками проектной работы [3: с. 44].

Современными методистами, исследователями Э.Г. Азимовым, Н.Д. Гальсковой, А.И. Щукиным и другими выделен ряд факторов, которые оказывают влияние на процесс овладения обучающимися навыком иноязычного говорения. Среди них: степень сформированности языковых навыков, мотивы учения и желание реализовывать речевое намерение на иностранном языке, понимание ситуации общения и владение набором лексико-грамматических единиц для говорения в определенной ситуации, степень выраженности межъязыковой интерференции и другие.

Явление межъязыковой интерференции возникает вследствие сознательного и не осознанного переноса обучающимися явлений родного языка на иностранный, системы которых всегда имеют различия. Как отмечают современные исследователи, «результатом становится нарушение норм языковой структуры иностранного языка» [2: с. 100].

Навык говорения является комплексным, состоит из совокупности языковых знаний и умений, а также умений в области форм речи монолога и диалога, в ситуации подготовленной, частично подготовленной и неподготовленной речи.

С целью определения степени сформированности у современных младших школьников основ навыка иноязычного говорения нами были разработаны диагностические задания. Каждое задание проверяет умения учащихся или в спонтанной, или в частично подготовленной речи, в одной из форм речи (диалогической или монологической), с использованием опор разных типов (в виде иллюстрации, лексико-грамматических единиц, вопросительных предложений) и без опоры.

Первое задание проводится полностью в устной форме. Во втором задании опорами для школьников являются инициирующие реплики собеседника, предъявляемые в письменном виде. В качестве опор для создания монологического текста-описания в третьем задании выступает иллюстрация и предлоги места, которые необходимо использовать. В последнем задании – личный опыт и система вопросов.

Представим сами диагностические задания.

Задание 1. Представь, что в твоем классе появилась новая девочка Mary. Познакомься с ней и расскажи об учебе в твоей школе:

Mary: Hello, my name is Mary. What's your name?

You: _____.

Mary: How do you spell your name?

You: _____.

Mary: Nice to meet you, Tim.

You: _____.

Mary: This is my first day at school. Please, tell me about the timetable for today.

You: _____.

Mary: What subjects do you have this week? Are they difficult or not?

You: _____.

Mary: What is your favourite subject? Why?

You: _____.

Mary: I see. Thank you very much, Tim.

You: _____.

Задание 2. У тебя есть друг из Англии. Расскажи ему о себе и своей семье:

You: (Hi, John! How are you today?)

John: Hi, Tim! I am fine, thanks. And you?

You: _____.

John: I told you about my family, and now I want to ask you about your family. Please, tell me about your family.

You: OK. My family is not very large. I have got a mother, a father and a brother. My mother's name is Ann. She is 31. She is a doctor. My mother is very beautiful and clever. My father's name is Peter. He is 33. He has his own office because he is a businessman. My elder brother Sergey is 19. He is a student. He studies at a medical university. He will be a surgeon. I am 10. Now I study only in the 4^{th} form but I have a dream. I want to be a cosmonaut. We all live together. I love my family!

Задание 3. На картинке изображен план дома Kate. Опиши её дом, используя предлоги: on the first floor, on the second floor, near, in front of, behind, on the left, on the right, upstairs, downstairs, around.

Задание 4. Нарисуй свое любимое блюдо и расскажи о нем, отвечая на вопросы:

1. What is your favourite food?
2. Is it sour, sweet or salty?
3. Where and how often do you eat it?
4. For what meal can you eat it?
5. What are its ingredients?
6. How can you cook it?

Данные задания позволяют выявить степень сформированности у обучающихся начальной школы группы умений, которые составляют основу навыка иноязычного говорения. Среди них: умение участвовать в диалоге, умение создавать развернутое монологическое высказывание на темы ситуаций повседневного общения школьника; умение реагировать на реплику собеседника, используя выражения, принятые в англоязычной культуре; умение создавать монологический текст по иллюстрации; умение создавать текст-монолог по вопросам; умение создавать текст в жанре инструкции; умения аудирования и другие.

Литература

1. Азимов Э.Г. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам: словарь / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Русский язык. Курсы, 2020. – 496 с.

2. Богданова А.В. Межъязыковая интерференция в процессе овладения иностранным языком // Известия ИППО. – 2-18. – №4. – С. 98–103.

3. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 N 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» / М-во просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028 (дата обращения: 28.02.2023).

А.И. Кострюкова,
студент Московского государственного педагогического университета
E-mail: KostrjukovaA@mgpu.ru
Ю.И. Апарина,
кандидат педагогических наук, доцент;
доцент Московского городского педагогического университета

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В центре статьи – технология развития критического мышления как средство повышения результативности обучения английскому языку.

Ключевые слова: критическое мышление, технология критического мышления, универсальные учебные действия, повышение результативности.

В современном динамичном мире приоритеты меняются стремительно: не простое заучивание фактов и приобретение умений, а способность применять эти полученные знания, умения и навыки в жизни и участвовать в общественной коммуникации. На это нацеливает педагогов Федеральный государственный образовательный стандарт третьего поколения. Метапредметные и личностные результаты являются целью обучения, и важнейшей задачей становится формирование универсальных учебных действий.

При планировании урока английского языка перед педагогом стоят такие задачи: повысить результаты обучения, раскрыть творческий потенциал ребенка, содействовать формированию его личности. Необходимо, учитывая возрастные и индивидуальные особенности, развивать сильные качества личности, формируя при этом положительную «Я – концепцию», не забывать стимулировать познавательный интерес и повышать мотивацию.

Сегодня педагоги сталкиваются с трудностями организации такого образовательного процесса, который обеспечивал бы решение поставленных задач. Благодаря современным педагогическим технологиям, становится возможным обогатить, разнообразить и сделать неповторимым процесс изучения английского языка.

Обратимся к ***технологии формирования критического мышления***, поскольку включение данной технологии в учебный процесс обеспечивает возможность для формирования всех видов УУД. Применяя данную педагогическую технологию на уроках иностранного языка, педагог вместе с обучающимися анализирует ранее изученный материал и дает возможность сформулировать цели, лично значимые для обучающихся. Мотивация учеников возрастает за счет адекватного апеллирования к их жизненному опыту.

Данная технология позволяет улучшить результаты обучения за счет формирования таких умений: умения работать с обновляющимся и увеличивающимся информационным потоком; умения выстраивать собственное мнение и понятно выражать свои мысли; умения решать проблемы; способности

самостоятельно развиваться и стремиться к сотрудничеству. Критическое мышление берет начало с проблемы, которую необходимо решить. Критическое мышление – это центр опоры нашего мышления, способ взаимодействия с информацией и различными идеями.

Этой проблемой занимались Ж. Пиаже, Дж. Бруннер. Дж. А. Браус и Д. Вуд определяют критическое мышление как разумное рефлексивное мышление, сфокусированное на решении того, во что именно верить и что надо делать. Критическое мышление, по их мнению, есть адекватный поиск (объективно, логично, учитывая все точки зрения) и умение отказаться от своих идей [3].

Д. Халперн определяет критическое мышление как направленное мышление, которое отличается взвешенностью, логичностью и целенаправленностью, используя когнитивные навыки [5].

В педагогическом словаре критическое мышление понимается, как способность анализировать информацию с позиций логики, умение выносить обоснованные суждения, решения и применять полученные результаты, как к стандартным, так и нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам. Этому процессу присуща открытость новым идеям. Формирование критического мышления – одна из актуальнейших задач современного обучения. По мнению Дж. Барелла, детей надо учить: решать проблемы, обладать самоконтролем, делать выводы, принимать другие идеи, искать и принимать несколько решений, уважать идеи других, быть настойчивым, оценивать свои чувства, рассматривать вопросы с разных сторон, задаваться «Что, если...?», прогнозировать и видеть актуальность, применять знания, умения и навыки в разных областях.

Д. Халперн полагает необходимым учить школьников планировать, обладать гибкостью, уметь стоять на своем, исправлять ошибки, подходить осознанно, искать компромиссные решения [5].

Учебный процесс, выстроенный с применением технологии критического мышления, можно организовать с применением различных форм работы: групповой, парной и индивидуальной. Приёмы данной технологии создают базу для формирования познавательных УУД: осмысленное чтение, умение извлекать нужную информацию, структурировать, систематизировать, анализировать знания, выстраивать мнение, использовать различные информационные методы и средства поиска. По мнению Ю.И. Апариной, важно воздействовать на обучающихся таким дидактическим средством, как адаптивная речь учителя, которая позволяет развивать критическое мышление школьников [1: с. 106].

Урок с применением технологии критического мышления имеет чёткую структуру, включает 3 стадии: вызов, осмысление, рефлексия.

1. Вызов (*evocation*) характеризуется появлением интереса к рассматриваемому вопросу. Важно, чтобы обучающиеся не боялись выражать

свои мысли и идеи, не боясь, критики со стороны. Отлично подходит сочетание индивидуальной и групповой форм работы, ведь самостоятельно можно лучше подумать и проанализировать свои знания, а в группе — узнать разные идеи. Учителю необходимо фиксировать результаты в виде таблицы, графика или схемы. Анализируя пройденное, обучающиеся задают вопрос: что же еще необходимо изучить, для чего и почему?

2. Осмысление (*realization*) – это работа с информацией. Она предполагает поддержание интереса, сопоставление «было», «стало». Возможна лекция, рассказ, парное или групповое чтение текстов, просмотр видео. Получение новой информации из разных источников, проявляя самостоятельный поиск, а педагоги направляют обратить внимание на важные моменты, разными приемами для полноценного и осмысленного анализа.

3. Рефлексия – анализ, творческое переосмысление информации, является наиболее значимой для воспроизведения всего трех стадий. Переосмысление своих представлений с учетом вновь приобретенных знаний. На последней стадии происходит сопоставление нового материал с изученным ранее. Формулируют вывод, обобщают, систематизируют и оценивают. Возможно не только подтверждение своих идей, но и принятие других. Если обучающиеся поставят новые вопросы, то возможно использовать это как следующей темы. Технология создания кинопроекта, по мнению А.Н. Апариной, будет способствовать развитию критического мышления обучающихся [2: с. 144].

Для каждой из стадий урока применяются свои приемы. На стадии вызова: «Проблемный вопрос», «Мозговой штурм», «Кластер», «Отсроченная догадка», «Перепутанные логические цепочки», «Таблица толстых и тонких вопросов», «Интеллектуальная разминка (тест или опрос)», «Загадка», «Да – нет», «Дискуссия». На стадии осмысления: «Инсерт или «Чтение с пометками», «Дерево предсказаний», «Зигзаг», «Двухчастный дневник», метод «Думательных шляп», «Таблица «толстых» и «тонких» вопросов», «Круги по воде», «Бортовой журнал», «Кластер». На стадии рефлексии: «Пятиминутное эссе», «Синквейн», «Письмо герою», «Таблица толстых и тонких вопросов».

Остановимся на некоторых из эффективных приемов.

Кластер представляет собой графический способ организации информации и материала, направленный на нелинейную форму мышления.

Структура кластера такова: в центре фиксируется ключевое слово, фраза, предложение по теме; в разные стороны выделяются окошки в которых записываются слова, образы, идеи или другие ассоциации обучающихся. Данная графическая схема представляет собой результат сбора информации по изучаемой теме, используется как опору при выполнении заданий.

Верю – не верю. Вопросы ставятся так, чтобы был создан мотив, побуждающий желание прочитать, выяснить, узнать о чем-то. На этапе индивидуальной, самостоятельной работы предлагается прочитать, выяснить, доказать или опровергнуть свои догадки. Читая текст, необходимо маркировать важные места. Возможна организация парной работы. Необходимо сравнить выделенные моменты, обсудить вместе выбранные отрывки. Если имеются обучающиеся со сниженной техникой чтения, то применение группового или парного чтения существенно экономит время и положительно влияет на эмоциональное состояние. На последней стадии происходит возвращение к первоначальным вопросам, обсуждение выделенных отрывков текста.

Мозговой штурм состоит из двух стадий. На первой стадии необходимо качественно подумать и подробно зафиксировать свои знания, мысли, идеи по заданной теме; на второй стадии происходит обмен идеями и информацией между участниками процесса. Важно, что высказанные идеи не поддаются критике, но разногласия возможно фиксировать. Тем самым, происходит разбор самых различных, необычных и творческих идей.

Чтение с остановками. Работа направлена на осмысление, анализ и конструирование текстовой информации. Текст читается небольшими частями, после чего происходит обсуждение и анализ прочитанного. Опираясь на вопросы, предполагают дальнейшее содержание, высказывают свои ассоциации по прочитанному фрагменту, рассуждают о своих чувствах и мыслях от прочитанного, делятся своими ожиданиями того, что подтвердилось или опроверглось, не забывая объяснять и аргументировать. Данный прием позволяет целостно рассмотреть прочитанный текст или произведение. Например, если произведение новое, то вовлечение в процесс гораздо более активное и обучающиеся более мотивированы к познавательной деятельности.

Синквейн позволяет выражать личное отношение к выделенному объекту с помощью ключевых слов или кратких фраз. Составление возможно при парной или индивидуальной работе. Чаще всего, данный прием используется на третьей стадии, но возможно и использование на первой стадии вызова, как нетрадиционная форма. Структура: 1 строка – одно слово (тема), чаще – имя существительное; 2 строка – два слова (описание темы) – имя прилагательное; 3 строка – три слова (описание действия) – глагол; 4 строка – четыре слова или фраза (отношение автора); 5 строка – одно слово (суть, синоним к первому, на эмоциональном уровне). Пример: *School, Big, education, Read, learn, write, Every day I go to school, Knowledge*

Подобные задания можно продуктивно использовать во внеурочной деятельности. Как отмечают Е.В. Маякова и А.С. Павлова, преимуществом внеурочной деятельности является добровольный характер участия и учет

интересов и потребностей школьников, что требует от педагога определенного уровня подготовки к подобной организации внеурочной деятельности [3: с. 122]. Очевидно, что технология развития критического мышления способствует осмысленному и продуктивному изучению иностранного языка.

Литература

1. Апарина Ю.И. Адаптивная речь в содержании профессиональной подготовки учителя начальных классов // Начальная школа. – 2006. – №12. – С. 105–107.

2. Апарина А. Н. Креативная педагогическая технология на примере создания Кинопроекта // Психология одаренности и творчества: Сборник научных трудов участников II Международной научной онлайн-конференции (27 ноября 2020 г.) / Отв. ред. профессор А. И. Савенков, доцент В.М. Поставнев [Электронный ресурс]. – М.: Известия ИППО. – 2020. – С. 142–145.

3. Браус Дж. А., Вуд Д. Энвайроментальное образование в школах. – NAAEE, – 1994.

4. Маякова Е.В., Павлова А.С. Организация внеурочной деятельности по иностранному языку: результаты исследования среди студентов и педагогов // Мир образования – образование в мире. – 2021. – № 3(83). – С. 121–130.

5. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб., 2000. – 512 с.

А.А. Кульбацкая,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: KulbatskayaAA@mgpu.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена проблеме формирования культурологических знаний на уроках иностранного языка в начальной школе на примере английской и русской национальной одежды. Характеристика национальной одежды в рамках данной статьи представляется в качестве материала, который может быть использован на уроках. Определены педагогические условия формирования культурологических знаний на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: культурологические знания, национальная одежда, национальный костюм, русская национальная одежда, английская национальная одежда, иностранный язык, английский язык.

Проблема формирования культурологических знаний на уроках иностранного языка в начальной школе занимает особое место. Актуальность проблемы обусловлена тем, что эти знания содержат образовательный и развивающий потенциал, так как понимание особенностей культуры помогает осознать ее многообразие и богатство. Культурологические знания способствуют также повышению готовности учащихся к межкультурной коммуникации. При этом важно отметить, что иная культура изучается детьми младшего школьного возраста в контексте своей родной. Следовательно, важно подводить учащихся к осознанному сравнению, выделению сходств и различий в культурах.

Яркой особенностью каждого народа является национальная одежда. Для каждого народа такая одежда – основная составляющая его культуры и традиций. Народный костюм – представляет собой комплект традиционной одежды определенного народа, который создавался в процессе его исторического развития. Особенности народного костюма зависят от таких факторов, как местность, климатические условия, традиции народа, языковые особенности и т.д. [3].

Народный костюм представителей одной культуры отличается от народного костюма другой культуры стилем кроя, преобладающим цветом, составом костюма, особенностями орнамента и дополнительными аксессуарами.

В начальной школе дети изучают русский и английский языки. Вследствие чего целесообразно формировать культурологические знания о народах России и Великобритании. Очень важно, по мнению Ю.И. Апариной, воздействовать на обучающихся таким средством дидактического воздействия как адаптивная речь учителя. Это средство предоставит возможность формирования культурологических знаний при изучении иностранного языка у младших школьников [1: с. 106].

Остановимся более подробно на особенностях национального костюма Великобритании и России, а также на педагогических условиях формирования у детей младшего школьного возраста культурологических знаний.

Русский национальный костюм формировался на протяжении нескольких веков. Русские мужчины носили обычно льняную или хлопчатобумажную рубашку. Основные цвета рубашек: белый, голубой, алый. На рубашках присутствует тесьма или вышивка шириной в 4-5 см. Ворот на рубашках подразумевал разрез в центре – глуховоротка или ближе к левой стороне – косоворотка. На рубашках могут быть пуговицы или завязки. Носили рубашки навыпуск или подвязывали поясом. На спине или на груди рубашки имели подкладку, которая позволяла защититься от холода.

Штаны русского народного костюма имеют темный цвет (черный, синий, темно-серый). В некоторых местностях штаны могли быть и белыми. По форме штаны свободного кроя. Заправляются в полусапожки в лапти. Для подвязывания использовался шнурок или кусок ткани.

В отличие от женского русского костюма, мужской костюм не имеет большого разнообразия. Основу женского русского костюма также составляет рубашка. Рубашка украшалась оторочкой или вышивкой. Иногда даже рубашка могла быть украшена жемчугом. Девушки из богатых семей носили рубашки из шелка с красноватыми элементами. Длина рукавов могла достигать до 3-4 метров. Рукава подпоясывали красной лентой. Поверх белоснежной или красноватой рубахи женщины носили удлиненное платье из шелка. Платье застегивалось до гортани. На вороте платья пришивалось колье.

Для национальной одежды Великобритании характерны строгость и простота линий. Преобладают мягкие и спокойные тона. Если русский народный костюм носят в определенных традиционных семьях, а также его можно встретить в театральных постановках, то национальный костюм Великобритании используется значительно реже. Исторически так сложилось, что английский национальный костюм не сохранил своего единства. В силу высокого уровня экономического развития страны национальный костюм отошел в прошлое и лишь сохранил некоторые свои элементы в песенных или национальных творческих коллективах. Поэтому, например, мисс Великобритании на параде национальных костюмов была одета в стилизованную форму бифитеров (стражники Тауэра). Стражники Тауэра надевают красные камзолы, которые расшиты пуговицами и нитками из золотистых цветов и золота. На ноги надевают высокие черные чулки и черные котелки [2].

Элементы народного костюма отражаются в профессиональных костюмах Великобритании. Широко известен профессиональный костюм королевской гвардейской пехоты – красные туники и высокие меховые шапки.

В профессиональных костюмах имеются некоторые предметы одежды, которые могут быть названы типично английскими. К таковым следует отнести: кепки рабочих, шляпы фермеров из фетра, косынки с пестрыми декоративными вставками в портах, воротники клерков белого цвета, брюки узкого кроя и др.

К национальной одежде Великобритании также можно отнести макинтоши. Макинтоши представляет собой плащ из непромокаемой ткани. По форме похож на пальто. Такие плащи были популярны и в России в 1990—х гг.

Так, вышерассмотренные особенности русской и английской национальной одежды могут быть использованы на уроках иностранного языка с детьми младшего школьного возраста в целях развития у них

культурологических знаний. В качестве педагогических условий формирования культурологических знаний следует отметить использование отдельных культуросообразных подходов.

Основываясь на научных трудах Е.Г. Таревой, отметим важность использования следующих культуросообразных подходов в обучении иностранному языку [5]: страноведческий и лингводидактический подходы (одновременное овладение языком и фактами другой культуры: исторические, географические и др.); лингвокультурологический подход (фоновые знания о представителях культуры: обычаи, традиции, религия и др.); социокультурный подход (овладение языком в процессе соизучения культур); поликультурный подход (изучение культуры различных этнических, социальных, религиозных и других групп стран изучаемых языков); социолингвистический подход (учет вариативности языка); межкультурный подход (осознание равноправного положение двух культур, участвующих в межкультурном общении).

Межкультурный подход занимает особое место при изучении иностранного языка. Учащиеся знакомятся с фактом иной культуры, затем переносят его в родную культуру, после чего происходит: переоценка факта родной культуры, постижение с этих позиций явления иной культуры, переоценка факта иной культуры. В конечном результате явления иной культуры присваиваются после многократного анализа (на разных уровнях переосмысления) через призму родной культуры учащегося. Работа по формированию культурологических знаний может широко применяться во внеурочной деятельности. Преимуществом внеурочной деятельности, как утверждают Е.В. Маякова и А.С. Павлова, по сравнению с учебной деятельностью в целом, является добровольный характер участия и учет интересов и потребностей школьников. Все это требует от педагога определенного уровня подготовки к наиболее эффективной организации внеурочной деятельности [4: с. 122].

Таким образом, педагогические условия формирования культурологических знаний на уроках иностранного языка в начальной школе предполагают использование определенных особенностей культуры (например, особенности национального костюма) и культуросообоазных подходов. Дидактический материал и соблюдение культуросообразных подходов определяют подбор и отбор методов и приемов работы на уроке.

Литература

1. Апарина Ю.И. Адаптивная речь в содержании профессиональной подготовки учителя начальных классов//Начальная школа. – 2006. – №12. – С. 105–107.

2. Аннабай Г.О., Бердиева Т.Ч. Национальная одежда как отражение культуры Туркменистана, России и Великобритании // Диалог культур – диалог о мире и во имя мира. Материалы XI Международной студенческой научно-практической конференции. – 2020. – С. 21-27.

3. Казачкова М.Б., Ширинян М.В. Формирование иноязычной культуры школьников // Научное наследие Е.И. Пассова в контексте развития иноязычного образования. Материалы Международной научной конференции, посвящённой 90-летию со дня рождения Е.И. Пассова. – 2020. – С. 82– 91.

4. Маякова Е.В., Павлова А.С. Организация внеурочной деятельности по иностранному языку: результаты исследования среди студентов и педагогов // Мир образования – образование в мире. – 2021. – № 3(83). – С. 121-130.

5. Тарева Е.Г. Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку // Язык и культура. – 2017. – С. 302–320.

Д.В. Машурова,
студент Московского городского педагогического университета,
E-mail: dasha.mashurova02@yandex.ru
М.С. Лобачева,
студент Московского городского педагогического университета,
E-mail: lobych47@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена проблеме применения лингвистической сказки с целью вовлечения младших школьников в процесс обучения иностранному языку на начальном этапе. Особое внимание уделяется трудностям, связанным с усвоением грамматики, лексики и фонетики, развитию представлений о жизненном укладе англоязычных стран, об их традициях и обычаях. Показан потенциал сказки в развитии фантазии, памяти и внимания.

Ключевые слова: языковая сказка, метод обучения, мотивация на уроке иностранного языка, формирование иноязычной культуры.

Сказка – древнейшая форма художественного повествования. Являясь продуктом фольклора, она передается из поколения в поколение на протяжении тысячелетий, повествуя о самобытности народов, минуя языковые границы.

Уроки иностранного языка для младших школьников предполагают начало кардинально нового вида деятельности, который оказывает огромное влияние на эмоциональное и когнитивное развитие ребенка. Для комфортного погружения в изучение иностранного языка необходимо сформировать у ребенка представление о жизненном укладе народа, его традициях и обычаях. Сказка в данном случае предстает как один наилучших методических инструментов.

Лингвистическая сказка имеет конкретную образовательную цель и задачи: научить, сформировать, развить лингвистические умения. В зависимости от цели и задач, языковые сказки подразделяются на несколько видов: фонетические, лексические и грамматические. Они являются отличным учебным материалом, формирующим и развивающим навыки не только устной и письменной речи, но и аудирования.

Зачастую в начальной школе обучающиеся сталкиваются с трудностями усвоения грамматических норм. Правила, которые необходимо выучить, способствуют возникновению лингвистических барьеров и, как следствие, снижению мотивации к изучению иностранного языка. Во избежание подобных проблем необходимо учитывать возрастные особенности учеников и стараться разнообразить занятия игровыми видами деятельности. Именно здесь на помощь приходит сказка, которая стимулирует мотивацию изучения иностранного языка у детей. Во-первых, сказка интересна сама по себе, ее сюжет захватывает и заставляет проявить внимание. Во-вторых, сказка – это игровой учебный материал, за счет которого обеспечивается смена вида деятельности, что обеспечивает меньшее утомление обучающихся, лучшее усвоение новой информации. Наконец, использование сказки дает возможность реализовать потенциал адаптивной речи учителя [1: с. 106].

Знакомство с иноязычной культурой, изучение различных словосочетаний и устойчивых выражений позволяют узнать национальные особенности англоязычных стран. На подсознательном уровне обучающиеся начинают лучше воспринимать речь на слух, понимать структуру языка, пополнять свой словарный запас. Понимание того, что напечатанный и звучащий текст, который еще недавно воспринимался учеником как бессмысленный набор букв или звуков, приобретает смысл, доставляет удовольствие и удовлетворение от проделанной работы. Англоязычная сказка пробуждает у ребенка желание учиться, поскольку он ощущает результат от приложенных усилий в обучении.

Подобным образом можно увлечь младших школьников изучать не только грамматику и лексику, но и фонетику. Современные исследования в области педагогики и психологии указывают на то, что любой человек имеет врожденную речевую функцию. Это значит, что главной функцией при изучении языков в младшем возрасте является способность воспринимать на слух и

воспроизводить чужую речь, однако время говорению и аудированию на уроках английского языка в начальной школе уделяется крайне мало.

Традиционный подход к обучению иностранному языку предполагает коммуникативную направленность урока. Это означает, что все упражнения на тренировку грамматики, лексики, фонетики должны развивать умение иноязычного говорения у учеников. Однако в силу небогатого словарного запаса обучающихся мы сталкиваемся с проблемой ограниченности тем обсуждения. По логике, для развития речевых навыков необходимо прибегнуть к обсуждению предметов, собственных чувств, мыслей и эмоций, описанию окружающего мира. В начальных классах традиционно изучаются темы школы, семьи, животных, еды и прочее, однако в обсуждении этих тем событийности нередко делает этот процесс механическим, что детям неинтересно, тормозит важнейший процесс обогащения активного словаря. Сказка же событийна, её волшебство, нереальность обстановки заставляют детей «включиться» в процесс обсуждения. Дети охотно делятся своими мыслями, чувствами, придумывают свои варианты развития сюжета, анализируют действия героев [2: с. 159].

Активная вовлеченность обучающихся в процесс общения позволяет им применять новую лексику, побороть возможный страх говорить на иностранном языке. Помимо прочего, сказки также активно развивают фантазию, память, внимание и мышление ребенка. Таким образом, сказка отлично справляется и с развивающими задачами обучения. Она оказывает огромное влияние на психоэмоциональное состояние: концентрирует внимание, заставляет воспринимать сюжет как нечто реальное и сопереживать герою, учит нравственности и рождает множество вопросов для размышления [3: с. 23].

Для эффективного проведения урока следует продумать модель, схему урока, в которой будут отражены цель, последовательность этапов, действий для достижения цели. Данная модель должна включать этап ознакомления, тренировки и применения на практике [5: с. 21].

На этапе ознакомления важно учесть психологическую готовность обучающихся к изучению английского языка, именно поэтому следует заранее поставить перед ними конкретную цель. Задача учителя в данном этапе – пробудить интерес и развить активность учеников. Этап тренировки подразумевает закрепление изученных действий по рассматриваемому языковому явлению. Выполнение множества однотипных упражнений способствует формированию навыка, но лишает возможности решать креативные задачи. По этой причине важно включать в упражнения творческие элементы, а сказка как ничто другое сможет облегчить запоминание пройденного материала. Завершающий этап – практическое применение приобретенных знаний в письменной и устной речи.

Соблюдение последовательности этапов уроков и активное обращение к лингвистической сказке при работе с младшими школьниками способствует развитию навыков произношения и восприятия иноязычной речи на слух. Работа с англоязычной сказкой может широко применяться во внеурочной деятельности. Преимуществом внеурочной деятельности, как утверждают Е.В. Маякова и А.С. Павлова, по сравнению с учебной деятельностью в целом, является добровольный характер участия и учет интересов и потребностей школьников. Все это требует от педагога определенного уровня подготовки к наиболее эффективной организации внеурочной деятельности [4: с. 122].

Ценность данного метода в том, что сказка способствует формированию личностной мотивации, положительного отношения к учебно-воспитательному процессу. Этот метод активизирует эмоциональную и интеллектуальную сферу деятельности ребенка, что способствует наиболее полно удовлетворить возрастные особенности и потребности младших школьников.

Обобщая сказанное, отметим: лингвистическая сказка обладает богатым потенциалом для её использования в качестве содержательной основы обучения иностранному языку младших школьников. Выполняя важные функции, сказка является наиболее подходящим материалом для обучения английскому языку в начальной школе. Она повышает образовательно-воспитательные функции английского языка в качестве учебного предмета, помогает развивать память ребенка, его способность к вниманию и размышлению, развивает фантазию и воображение, дает возможность младшему школьнику развивать кругозор и лучше понимать ценности иноязычной культуры и своей собственной.

Литература

1. Апарина, Ю.И. Адаптивная речь в содержании профессиональной подготовки учителя начальных классов // Начальная школа. – 2006. – №12. – С. 105–107.

2. Брюсова, Н.Г. Английский язык: учимся и играем на уроках английского языка: Пособие для учителя. – М.: Дрофа, – 2003. – С. 159.

3. Любченко, А.С. Нестандартные уроки английского языка в школе. – Ростов-на-Дону: 2007. – 23 с.

4. Маякова, Е.В., Павлова, А.С. Организация внеурочной деятельности по иностранному языку: результаты исследования среди студентов и педагогов // Мир образования – образование в мире. – 2021. – № 3(83). – С. 121–130.

5. Рогова, Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе обучения в средней школе: Пособие для учителей и студентов пед. вузов. –3-е изд. – М.: Просвещение. – 2000. – 21 с.

Н.В. Овсянникова,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: natash.ovsiannikova@ya.ru

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НАВЫКА ИНОЯЗЫЧНОГО ГОВОРЕНИЯ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ

В данной статье рассматривается проблема формирования у учащихся начальной школы навыка иноязычного говорения в соответствии с требованиями стандартов третьего поколения. Авторами представлены разные подходы к пониманию явления говорения, иноязычного говорения в отечественной и зарубежной науке. Описаны преимущества и трудности в использовании аутентичного видеоматериала в качестве средства формирования у обучающихся иноязычных умений. Названы эффективные приемы работы с аутентичным видеоматериалом для обучения школьников говорению на изучаемом языке.

Ключевые слова: говорение, иноязычное говорение, аутентичный материал, требования к отбору аутентичного видеоматериала.

В соответствии с требованиями нового Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), вступившего в силу с 1 сентября 2022 года, целью иноязычного образования в начальной школе является формирование у младших школьников «иноязычной коммуникативной компетенции на элементарном уровне в совокупности ее составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, метапредметной (учебно-познавательной)» [2: с 43]. В нормативном документе также подчеркивается, что обучение иностранному языку должно быть ориентировано на «применение знаний, умений и навыков в типичных учебных ситуациях и реальных жизненных условиях» [2].

Содержанием обучения языку является формирование как языковых знаний, умений, навыков, так и речевых умений: пользоваться иностранным языком в учебных ситуациях, в ситуациях повседневного общения, умений в области всех видов речевой деятельности, в устной и письменной речи, в диалогической и монологической формах речи. Важной и неотъемлемой составляющей процесса освоения иностранного языка являются знания и умения в области культуры этой страны.

Под говорением понимается устное общение, благодаря которому осуществляется обмен определенной информацией между участниками общения,

реализация говорящим своего коммуникативного намерения (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез). Результатом деятельности говорения является устное высказывание.

Следует отметить, что в зарубежной науке существуют иные подходы к пониманию данного явления. Так, в корейской науке говорение рассматривается, как действие, как средство. При этом в процесс говорения включен не только вербальный, но и невербальный язык. Говорение представляет собой действие говорящего, выражающее мысли и чувства слушателю с помощью словесного языка или языка тела, но в большинстве случаев оба языка используются одновременно (Ку Ин Хван); средство передачи говорящим своих намерений, мыслей или какой-либо информации с помощью слов другому объекту или объектам так, чтобы его могли понять, взаимопонимание достигается с помощью невербальных средств и интонации (Сун Джин У.).

Известный отечественный методист, автор коммуникативной методики обучения иностранному языку Е.И. Пассов называет следующие характеристики говорения как продуктивного вида речевой деятельности: целенаправленность, мотивированность, активность, самостоятельность говорящего, связь с личностью автора высказывания, с действительностью, с коммуникативной функцией мышления, ситуативность, неподготовленность и др.

В научной литературе выделяют три основные функции говорения: информационно-коммуникативную, регуляционно-коммуникативную и аффективно-коммуникативную.

Известными отечественными психологами Л.С. Выготским, А.А. Леонтьевым, А.Р. Лурией в ходе исследований было выявлено, что деятельность говорения от возникновения мысли до ее устного произнесения проходит три этапа: фазу планирования, фазу осуществления и фазу контроля.

Одним из эффективных средств обучения иностранному языку в целом, и иноязычному говорению в частности является аутентичный материал. Под аутентичным материалом понимается вид информации, которая появляется в ситуации естественного общения, без установки на изучение языка, и передается в устной или письменной форме [4]. Иными словами, как отмечают О.П. Мильруд, Е.В. Носонович, Дж. Хармер и др., это материал, созданный носителями языка для других носителей того же языка, в который авторы изначально не вкладывают специальные образовательные цели.

К преимуществам применения аутентичного материала в качестве средства обучения иностранному языку относят следующие [3]: подготовка учащихся к непосредственной коммуникации в реальной жизни; развитие речевых умений на образцах «живого» языка; формирование представлений и знаний о культурных особенностях и жизни страны изучаемого языка; б***о***льшее жанровое, стилевое, видовое разнообразие и возможность выбора; повышение мотивации и интереса к

изучению языка. Действительно, все, что создается носителями языка, в том числе отражает и культуру самого народа. Методисты в области преподавания иностранного языка подчеркивают, что использование таких продуктов культуры создает у обучающихся «мотивацию к освоению … языка, пониманию … культуры, интерес к сравнению культур» [1: с. 81].

Кроме того, применение аутентичных материалов позволяет создать естественную языковую среду, предъявлять учащимся образцы речи носителей языка, демонстрировать функционирование языка в речевой практике и различных ситуациях, формировать умение формулировать свои мысли сразу по правилам и законам изучаемого языка.

Между тем, для педагога это создает ряд трудностей [3]. Поиск, отбор и подготовка материала, не предназначенного для обучения, занимает много времени. Наличие особенностей произношения у каждого человека, существование разных вариантов (например, в английском языке), диалектов усложняют работу с аудио- и видеоматериалом. Возникновение проблемы непонимания в связи с культурными различиями, недостатком или отсутствием фоновых знаний. Необходимость проверки, перепроверки, постоянного обновления информации.

Для обучения иноязычному говорению следует использовать разные виды аутентичного материала, однако наибольшими возможностями обладают именно видеозаписи. При отборе видеоматериала учителю следует ориентироваться на следующие требования (Полякова Е.В., Романова Т.Ю., Рубцова Е.А., S. Stempleski и др.): 1) культурная доступность и соответствие образовательным целям; 2) ясность, понятность идейного содержания; 3) мотивационная ценность; 4) соответствие продолжительности возрасту обучающихся; 5) используемый язык и его соотнесенность с уровнем владения языком самих учащихся; 6) темп и качество речи героев, персонажей видео; 7) наличие и качество дополнительных материалов; 8) автономность конкретного видео или его относительная независимость как одного элемента серии.

Работа с аутентичным видеоматериалом проводится по тем же этапам, по которым проходит работа с аудиовизуальными средствами (Е.Н. Соловова): преддемонстрационный, демонстрационный, последемонстрационный. На каждом из них педагог организует говорение школьников на иностранном языке с помощью специальных методов и приемов. Методическая наука располагает описанием соответствующих методов и приемов (M. Allan, J. Golden, B. Tomalin и другие): активный просмотр (active viewing), просмотр видео без звука (silent viewing), прием «стоп-кадр» (freeze framing), прослушивание аудио без видеоряда (blind listening), разыгрывание по ролям (role-play), метод дублирования (dubbing activity), использование видео в качестве содержательной основы и опоры для организации говорения учащихся на иностранном языке (follow-up activity) и др.

Итак, педагогическая ценность аутентичного видеоматериала для обучения школьников иноязычному говорению, для формирования не только иноязычной коммуникативной, но и социокультурной компетенции, не вызывает сомнений. Однако эффективность и результат его применения как средства обучения зависит от того, какое именно видео отберет учитель, как организует работу учащихся с ним, ведет ли такую деятельность систематически.

Литература

1. Богданова А.В. Технология фонетической работы в электронном учебнике «Русский язык (как иностранный)» // Военное образование в XXI веке: проблемы преподавания русского языка и дисциплин специальности в иностранной аудитории. Межвузовская научно-практическая конференция: сборник научных статей. – СПб.: ООО «Р-КОПИ», 2020. – С. 84–94.

2. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 N 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» / М-во просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028 (дата обращения: 18.02.2023).

3. Martinez A. Authentic Materials: An Overview. – Mexico City, 2002.

4. Nunan D. Second Language Teaching and Learning. Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1999. 330 p.

А.Р. Смирнова,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: smirnovaar324@mgpu.ru
Х.В. Шубарич,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: shubarichkv956@mgpu.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДРАМАТИЗАЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается значимость применения интерактивных технологий в образовательном процессе, раскрываются возможности драматизации в обучении английскому языку в начальной школе.

Ключевые слова: драматизация, английский язык, начальная школа.

В современной школе активно внедряются разнообразные образовательные технологии, позволяющие сделать процесс обучения и интересным, и эффективным. Крайне важно найти баланс: с одной стороны – учиться не должно быть скучно, с другой стороны – обучающиеся должны получать определенные знания, навыки и умения.

Одним из самых трудных предметов для усвоения младшими школьниками является иностранный язык. Для достижения необходимых результатов обучения учителям иностранного языка в начальной школе следует учитывать возрастные особенности обучающихся. Анализируя данный возраст, ученые отмечают повышенную эмоциональность, гиперактивность, быструю утомляемость от монотонной и единообразной деятельности, а также пристальное внимание к мелочам. Также подчеркивается, что в младшем школьном возрасте ребенок «впитывает как губка» все, что ему дается [3].

На сегодняшний день одной из главных возможностей обучения, особенно в начальной школе, является активное использование интерактивных технологий в образовательном процессе. Игра выступает «формой организации занятий, которая выполняет развлекательную, коммуникативную, диагностическую, социализирующую и эстетическую функции» [4: с. 57].

При обучении иностранному языку на основе интерактивных технологий эффективна драматизация как форма «перевоплощения в художественный образ, основанной на представлении содержания в лицах, предполагающей глубокое логическое и эмоциональное осознания произведения» [5].

Использование драматизации на уроках английского языка может решать сразу несколько дидактических задач. Во-первых, такой прием является средством развития речи, коммуникативных умений обучающихся, поскольку создается естественная речевая среда, в которой происходит общение младших школьников. Во-вторых, происходит развитие познавательной активности обучающихся. Ученик в драматизации оказывается непосредственно задействован в деятельности, то есть является субъектом, а не пассивным слушателем, не объектом. В-третьих, происходит обогащение мировоззрения обучающихся посредством диалога культур. Безусловно, на начальном этапе обучения невозможно в полной мере воплотить участие школьников в полноценном диалоге культур, но крайне важно сформировать готовность и мотивацию обучающихся к межкультурному иноязычному общению [2: с. 96].

Необходимо отметить, что драматизация является подвижной формой обучения. Результаты исследований показали, что двигательная активность способствует активизации многих умственных процессов обучающихся.

Драматизация может быть классифицирована на четыре типа: 1) пантомима – характеризуется использованием невербального общения. В этом случае, обучающиеся разыгрывают сценку с помощью жестов, мимики и движений; 2) импровизация – отличается отсутствием заранее подготовленного сценария, ее можно использовать как для работы в парах, так и в группах; 3) неформальная драматизация – содержит элемент импровизации, однако в этом случае задано исходный сюжет. У обучающихся нет необходимости заучивать диалоги, здесь присутствует свобода в интерпретации идей или сцен из рассказов; 4) формальная драматизация – структурирована. Обучающиеся транслирует заученный диалог или сцену из рассказа. При этом можно включить в этот тип элемент неформальной драматизации, дав некоторым ученикам свободу в самовыражении, например, слова автора можно дать ученику, которому нравится заучивать, а другим участникам драматизации реплики персонажей, которые они могут выразить своими словами [1].

Представленные выше типы драматизации можно чередовать между собой при внедрении в процесс обучения иностранному языку в начальной школе. Проанализируем опыт применения метода «от простого к сложному» в Московской школе ГБОУ СОШ № 625. Подготовка выступлений и проработка материала велась на уроках иностранного языка. Изначально за основу был взят формальный тип драматизации, который позволил детям познакомиться с интерактивной технологией. Занятия поспособствовали повышению мотивации детей к изучению английского языка: дети стали более свободно разговаривать на иностранном языке. Постепенно увеличивалась и сложность драматизации.

Благодаря выступлениям (инсценировка, разыгрывание сценок и диалогов) ученики перестали стесняться выражать свое мнение на другом языке, улучшили свои коммуникативные и социальные навыки. Опираясь на возрастные особенности младших школьников и учитывая специальные потребности обучающихся, необходимо использовать определенные приемы работы. Применение элементов драматизации значимо для обучения детей с ОВЗ.

Элементы драматизации могут применяться на разных этапах урока и позволяют комплексно развивать все виды речевой деятельности. Целесообразным также представляется использование драматизации в рамках внеурочной деятельности в начальной школе, например, в театральном кружке. При этом может быть задействован обучающиеся разного уровня владения иностранным языка и этапа обучения. Младшие школьники могут взаимодействовать с обучающимися более старшего возраста.

Безусловно, использование драматизации в обучении иностранному языку, требует от учителя дополнительных усилий, особенно в рамках внеурочной деятельности. Однако благодаря широкому спектру дидактических

возможностей драматизация стимулирует познавательную деятельность младших школьников, повышает учебную мотивацию и способствует раскрытию личности каждого обучающегося.

Литература

1. Белянко Е.А. Использование приема драматизации при обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 5. – С. 51-53.

2. Будник А.С. Проблема формирования социокультурной коммуникативной компетенции младших школьников при изучении иностранных языков // Обучение иностранным языкам – современные проблемы и решения: Сб. материалов I Международной научной конференции имени Е.Н. Солововой. – Обнинск: Издательство «Титул», 2020. – С. 94-96

3. Жиркова К.А. Некоторые особенности преподавания английского языка школьникам младших классов // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2012. – № 25-1. – С. 298-301.

4. Интерактивные технологии в иноязычном образовании: исследование стратегий и опыта применения: Сороковых Г.В., Каппушева Х.Х., Герасимова Н.И., Олейникова Е.А., Короткова И.П., Баранова Е.А., Наджафов И.А. Коллективная монография / под науч. ред. Г.В. Сороковых. – М., УЦ «Перспектива», 2013. – 172 с.

5. Коваленко А.В. Использование драматизации в обучении речевому взаимодействию на уроках иностранного языка в школе // Язык и культура (Новосибирск). 2014. №10. Режим доступа: https: //cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-dramatizatsii-v-obuchenii-rechevomu-vzaimodeystviyu-na-urokah-inostrannogo-yazyka-v-shkole (дата обращения: 11.02.2023).

Е.А. Тихонова,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: liza.tixonova.02@mail.ru
А.С. Павлова,
кандидат педагогических наук, доцент;
доцент Московского городского педагогического университета
E-mail: brida3@mail.ru

РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье раскрывается сущность образовательной среды как важной составляющей обучения иностранному языку. Автор рассматривает основные условия создания положительной образовательной среды на уроках английского языка в начальной школе.

Ключевые слова: образовательная среда, иностранный язык, начальная школа.

В условиях тенденции развития общества значимая роль принадлежит сфере образования. При этом качество образования во многом зависит от среды, в которой осуществляется сам образовательный процесс.

Термин «образовательная среда» представляет собой совокупность множества факторов, связанных с воспитанием, обучением и развитием личности и оказывающих влияние на процесс получения знаний в процессе образования. Важным аспектом в понимании образовательной среды является понимание всех ее элементов, таких как организация процесса обучения, методы и формы обучения, психологическая составляющая обучения, питание, оздоровительные процедуры и т.д. [1]

При обучении иностранному языку в искусственных условиях образовательная среда играет огромную роль. Именно она помимо других факторов оказывает непосредственное влияние на мотивационный фактор обучения, на степень усвоения знаний, полученных в процессе обучения. Современная образовательная среда основана на субъект-субъектных отношениях между учителем и обучающимися.

В современном мире большое внимание уделяется так называемому средо-ориентированному обучению. Это обучение путем влияния на образование со стороны предметной, информационной и социальной сред. Существует совокупность задач, которые решает средо-ориентированное обучение. Они характеризуются анализом влияния среды на обучение человека, на его поведение и мотивацию [4]. Правильность организации образовательной среды служит успехом в обучении. Однако, несмотря на важность этого процесса, существует проблема недостатка особого внимания со стороны школы к созданию индивидуальной учебной среды. Благоприятная среда очень важна для младших школьников, именно она служит фактором мотивации к изучению иностранного языка.

Ученые выделяют совокупность функций, которые характеризуют образовательную среду. Огромное внимание уделяется мотивационной функции, так как она способствует прогрессу в изучении иностранного языка. Ценностная и нравственная функции направлены на формирование

нравственных ценностей (уважение к истории других культур, развитие патриотизма и т.д.).

Ученые подчеркивают, что главным в образовательной среде при обучении иностранному языку должна стать ее культуросообразность. «Безусловно, на начальном этапе обучения невозможно в полной мере воплотить участие школьников в полноценном диалоге культур, но крайне важно сформировать готовность и мотивацию обучающихся к межкультурному иноязычному общению» [2: с. 96].

Для погружения школьников в другую культуру необходимо оформить класс таким образом, чтобы создать благоприятную атмосферу на уроке. Многие учителя английского языка используют стенды с плакатами с изучаемым материалом. На стенде также могут быть помещены творческие работы школьников, так как в младшем школьном возрасте деятельность ребенка должна находить общественное значение.

Анализ опроса среди младших школьников и учителей показал, что оснащение класса помогает детям сосредоточить внимание на процессе обучения. Новейшие технологии, такие как проекторы и электронные доски, также улучшают процесс познания за счет активного внедрения наглядности.

Обучение иностранному языку в начальной школе должно быть направлено на создание условий для коммуникативной адаптации к новому языковому миру. Этому способствует активное применение разнообразных игр, проведение викторин, просмотр мультфильмов, драматизация и т.д. Важно также уделять время на динамические паузы во время урока. Организация физкультминуток позволяет не только снизить утомляемость младших школьников, но и способствует активизации их умственной деятельности.

Взаимодействие ученика с учителем на уроке и вне его также является значимым элементом образовательной среды. Не следует забывать о таком средстве индивидуализации учебного процесса как коммуникативное воздействие со стороны педагога, способного обеспечить гибкость и продуктивность учебного процесса [1]. Если ребенок не понял материал, допустил ошибку, можно задать уточняющий вопрос, перефразировать задание.

Обязательным условием создания благоприятной образовательной среды на уроке иностранного языка в начальной школе служит этап рефлексии. Данный этап проводится как правило в конце урока и включает самоанализ деятельности учащегося на уроке, степени освоения учебного материала и понимания сфер ее применения. Рефлексия также помогает установить эмоциональный контакт между учителем и учеником.

На данный момент создание образовательной среды тесно связано с цифровизацией, которая создает новые возможности для обучения и делает его

более доступным. Онлайн платформы предлагают огромное количество ресурсов для обучения и самостоятельного изучения и практики иностранного языка. Многие младшие школьники активно пользуются мобильными приложениями, например, словарями или играми на английском языке.

Отдельного внимания заслуживает обучению иностранному языку детей с ОВЗ. Это требует от учителя владения «определенными навыками, развивающими учебную автономность детей с особыми образовательными потребностями на основе разнообразных средств обучения, в том числе онлайн ресурсов» [5: с. 150].

В заключение необходимо отметить, что образовательная среда оказывает значительное воздействие на эффективность обучения, в том числе иностранному языку. Создание благоприятной образовательной среды является задачей учителей и администрации школы. При наличии всех перечисленных выше компонентов образовательной среды можно достичь высоких результатов обучающихся уже с начальной школы и комплексно реализовать основные цели обучения иностранному языку.

Литература:

1. Апарина Ю.И. Коммуникативное воздействие как средство индивидуализации образовательного процесса при обучении иностранному языку в начальной школе / Ю. И. Апарина // Языковое образование: традиции и инновации. Материалы международной научно-практической конференции. Редакторы: Бакурова Е.Н., Кудрявцева Е.Л., 2013. С. 270–275.

2. Будник А.С. Проблема формирования социокультурной коммуникативной компетенции младших школьников при изучении иностранных языков // Обучение иностранным языкам – современные проблемы и решения: Сб. итоговых материалов I Международной научно-практической конференции имени Е.Н. Солововой. – Обнинск: Издательство «Титул», 2020. – С.94-96

3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – М.: АРКТИ, 2004. – 192 с.

4. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Анализ современного урока. Практическое пособие. – Ростов-на-Дону: Издательство «Учитель», 2004.

5. Teaching Foreign Languages Inclusively: Standards for Teacher Competence / T. S. Makarova, E. E. Matveeva, M. A. Molchanova [et al.] // Integration of Education. – 2021. – Vol. 25. – No 1(102). – P. 144–158.

Н.А. Томский
студент Московского государственного педагогического университета
E-mail: nikita.tomskiy@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ПРИНЦИПА АППРОКСИМАЦИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Недавние исследования определяют коммуникативный подход как наиболее продуктивный в обучении иностранному языку. Большое внимание уделяется правильно сформированной речи учеников. В данной статье рассматривается метод аппроксимации в обучении иностранному языку. ВСтатья корректировки ошибок, допускаемых учениками в говорении, письме, чтении.

Ключевые слова: лингводидактика, метод аппроксимации, коммуникативный метод, мотивация.

Главная цель в обучении иностранному языку — формирование умения обучающихся свободно и грамотно выражать свои мысли на иностранном языке. При этом ученики совершают ошибки, а учителя сталкиваются с проблемой коррекции ошибок. В современной лингводидактике существуют различные методы обучения иностранному языку, влияющие на результаты обучения. Среди многих методических приемов А. Н. Щукиным был сформулирован принцип аппроксимации, который подразумевает «снисходительное отношение» преподавателя к допускаемым учащимися ошибкам в процессе речевой деятельности» [1: с. 173].

Цель данной статьи – уточнить специфику принципа аппроксимации, рассмотреть позиции ведущих методистов, границы реализации принципа аппроксимации при изучении английского языка, а также необходимость корректировки ошибок во внеурочной деятельности и на уроках иностранного языка.

Ведущими методами исследования является анализ современной лингводидактической литературы, анализ наиболее репрезентативных реальных ситуаций образовательного процесса для формирования знаний, навыков и умений в области преподавания английского языка из практического опыта автора. Исследование базировалось на материалах современных лингводидактических изданий, исходных данных реального педагогического общения в условиях обучения.

Логично и закономерно, что, ученики допускают ошибки при изучении иностранного языка, при этом возникает необходимость педагогической и методической работы по их устранению. Существует множество форм такой деятельности, ее место в образовательном процессе регулярно осмысливается, анализируется в научно-методической литературе, а в некоторых случаях ее необходимость оспаривается. Так, несколько лет назад мотивация учащихся вышла на первый план, и коррекционная работа была отвергнута сторонниками естественного подхода. В настоящее время коммуникативный метод актуален, и сторонники данного метода настаивают, что активная коррекционная работа представляет опасность для развития беглости речи ученика [2: с. 67].

Современные методические исследования в разной степени активно защищают принцип аппроксимации, склоняясь, по нашим наблюдениям, все более к необходимости минимизации его действия. В работах авторитетных методистов-теоретиков А. А. Акишиной и О. Е. Каган [3: с. 202, 208, 225], Э. В. Аркадьевой и Е. В. Вайщнорене [4: с. 112], Т. И. Капитоновой, Л. В. Московкина и А. Н. Щукина [5: с. 35, 272, 276], затрагивается вопрос работы над ошибками и их корректировка.

С помощью принципа приближения учитель может организовать контроль учебного процесса, тем самым повышая эффективность урока. Суть приближения заключается в оценивании речевой деятельности обучающихся, при этом учитель может не замечать тех ошибок в речи, которые не мешают правильному пониманию собеседника и не нарушают общение.

При обучении иностранному языку это относится к фонетическим, лексическим и грамматическим ошибкам или небольшим искажениям речевых структур, которые не приводят к нарушению смысла высказывания. По опыту работы, изучающие иностранный язык, допускают достаточно много ошибок в речи, что тем не менее это не мешает достижению понимания и коммуникации с носителями языка.

Однако терпимое отношение к ошибкам в произношении, использовании лексических единиц и грамматических конструкций не означает, что не стоит обращать внимание на неправильное произношение при обучении фонетическому аспекту иноязычной речи также, как и грамматике, лексике на уроках иностранного языка. В основе правильного произнесения и адекватного понимания речи собеседника лежат фонетические навыки, нуждающиеся в большой тренировке и активному употреблению в речи. Правильно употребленные слова и грамматические конструкции способствуют успешной коммуникации.

Если принцип аппроксимации выполняется правильно, в классе создается атмосфера, которая повышает речевую активность учащегося, устраняет страх

совершить ошибку, в итоге ученики становятся более уверенными в устной речи и при чтении. При этом владение языковым материалом и уверенность в себе позволяет им бегло и уверенно общаться на иностранном языке.

Ключевые вопросы методики в аспекте исправлений, когда и какие ошибки нужно исправлять, кто и как должен корректировать ответы обучающихся, остаются актуальными на сегодняшний момент.

На наш взгляд, исправлять ошибки необходимо и альтернативы такому решению в современной лингводидактике нет. Речь обучающих должна контролироваться так как когнитивные механизмы усвоения свидетельствуют о бесполезности усилий в учебной деятельности в случае бесконтрольного речепроизводства: «исправление ошибок воздействует на освоенную компетенцию, информируя обучающегося о том, что его версия осознанного (усвоенного) правила неверна».

Далее речь пойдет только о коррекции речи обучающихся. Принимаются во внимание три вида речевой деятельности ученика: чтение, письмо, говорение. Когда следует исправлять ошибки? Вопрос должен получить ответ только после разграничения учебных ситуаций по формированию каждого вида речевой деятельности.

Письменная речь – это вид речевой деятельности, при котором человек записывает речь для передачи другим. Она может быть продуктивным и репродуктивным. Говоря о корректировки письменной речи следует иметь в виду, что есть классная работа и домашняя работа. Работа в классе ограничена по времени, тогда как работа дома может быть выполнена без ограничения времени. В классе проверка может осуществляться после завершения работы, учитель комментирует ошибки, фиксирует их, происходит совместная проверка всех членов группы с последующим обсуждением. Домашняя работа проверяется уже в классе. Эффективным является разбор упражнений с выпиской отдельных лексических единиц, грамматических структур на доску, фиксирование фонетических ошибок с обсуждением в конце урока.

Грамматические и лексические ошибки встречаются довольно часто. Обучающие теряют заинтересованность в изучении английского языка или любого другого иностранного языка если их будут перебивать для того, чтобы исправить ошибку. Есть вероятность, что ученики могут перестать выполнять домашние письменные задания самостоятельно, использовать ГДЗ, тем самым это отрицательно скажется на успеваемости ученика. Учителям необходимо продумать алгоритм работы по исправлению ошибок, используя наработки исследователей в области педагогики и дидактики. Считается, что лучше обозначить ошибку, и предложить обучающемуся самому ее исправить.

Говорение – это вид речевой деятельности, посредством которого осуществляется устное вербальное общение. Это самый трудный речевой вид, требующий определенной скорости речепроизводства, быстроты реакции, уверенного владения соответствующим запасом лексики, грамотностью, стилистикой речи, фонетикой. Если ученик допускает ошибку в грамматических конструкциях и это не грубая ошибка, то лучшем способом будет после устного ответа объяснить форму употребления данного грамматического явления, если это время-нарисовать линию времени и наглядно показать, как правильно используется данный глагол. Эффективность стратегии очевидна, так как выступающий ученик, и другие студенты смогут повторить ту или иную грамматическую структуру без ошибок.

Существует ряд методик, позволяющих корректировать ответ обучающихся. Например, можно использовать язык жестов, если необходимо указать на ошибку, учитель может использовать мимику, либо жест, либо сигнальную карточку, чтобы указать на негрубую ошибку. Есть различные фразы для указания на ошибку в речи. В своей практике я задаю вопрос ARE YOU CERTAIN? (Ты уверен?), мои ученики понимают, что допустили ошибку, затем они правильно повторяют предложение, где была допущена ошибка и спокойно продолжают рассказ.

Одной из стратегий принципов аппроксимации является стратегия исправления ошибок в группе, таким образом в работу вовлечена вся группа. Можно в группах составить таблицу коррекции ответов, такая корректировка позволяет ученикам самостоятельно, независимо от учителя найти ошибки, обсудить их в группе и сделать соответствующие выводы.

Методисты признают, что в некоторых случаях можно проигнорировать ошибки. Это возможно, если материал не знаком ученику, например произношение слов, которые не в активном словарном запасе или того материала, который еще не изучали на занятиях.

Существуют различные методики и приемы корректировки ответов и допущенных ошибок обучающихся. Преподаватель может применять различные технологии для исправления ошибок. Важно не забывать о том, что, исправляя ошибки, надо стараться, чтобы исправление не ущемляло достоинств ученика и было разумным, своевременным. Очень важно, по мнению Ю.И. Апариной, воздействовать на обучающихся таким средством дидактического воздействия как адаптивная речь учителя. Это средство предоставит возможность мягкой коррекции ошибок при изучении иностранного языка младшими школьниками [1: с. 106].

Таким образом, применение в методике преподавания английского языка принципа аппроксимации дает возможность осуществлять организацию и

контроль усвоения знаний, что служит его эффективности. Учитель может не исправлять те ошибки, которые не нарушают коммуникации. Такая методика позволяет добиться речевой активности обучающихся, устраняет страх сделать ошибку; ученики становятся более активными в устной речи, письме и при чтении.

Принимая к сведению тот факт, что речевые ошибки могут помешать правильно понимать иноязычную речь, необходимо в процессе изучения иностранного языка уметь замечать, тактично исправлять фонетические, лексические, грамматические, социокультурные ошибки. В этом случае будет достигнут желаемый уровень владения иностранным языком.

Литература

1. Апарина Ю.И. Адаптивная речь в содержании профессиональной подготовки учителя начальных классов // Начальная школа. – 2006. – №12. – С. 105–107.

2. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. 10-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз. Курсы. – 2018. – 256 с.

3. Архарова М. Г. Исправление ошибок в процессе преподавания иностранного языка: теория и практика // Просвещение. – 2009. – 135 с.

4. Богданова Т. Г. Роль исправления ошибок при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Научный вестник Южного института менеджмента. –2014. – № 4. – С. 66–69.

5. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. –М.: АРКТИ. – 2003. –189 с.

Международная научно-практическая конференция преподавателей, аспирантов, студентов **«Начальное филологическое образование и подготовка учителя в условиях внедрения стандартов третьего поколения»**

Москва, 2 марта 2023 года

Сборник материалов участников Международной научно-практической конференции

Составитель и ответственный редактор Т.И. Зиновьева.

Электронный вариант