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: ВЫЗОВЫ XXI ВЕКА И МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ

в рамках университетской научной сессии
«ДНИ НАУКИ МГПУ – 2022»

Материалы
Международной научно-практической конференции
преподавателей, аспирантов и студентов
3 марта 2022 г.

Москва 2022

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: ВЫЗОВЫ XXI ВЕКА И МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ

в рамках университетской научной сессии
«ДНИ НАУКИ МГПУ – 2022»

Материалы
Международной научно-практической конференции
преподавателей, аспирантов и студентов
3 марта 2022 г.

Москва 2022

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 департамента методики обучения
института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ
Т.И. Зиновьева

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

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

Сборник подготовлен на основе материалов Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов, прошедшей 3 марта 2022 года в Институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ. В центре внимания современных исследователей оказываются методические решения в области обучения русскому языку, литературному чтению на уроках и во внеурочной деятельности в условиях воздействия вызовов XXI века. Особое внимание уделяется профессиональной подготовке учителя начальных классов к осуществлению процесса начального филологического образования 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, 2022
© ИППО ГАОУ ВО МГПУ, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Дейкина А.Д. Подготовка учителя на основе сотрудничества в современном педагогическом образовании…… 9

Десяева Н.Д. Трансформация обучающей речи в условиях цифровизации образования…… 14

Коханова В.А. Методические аспекты подготовки учителей-словесников к цифровой активности в профессиональной деятельности…… 18

Васильева Л.И. О преемственности в языковой подготовке педагога в системе многоуровневого образования Приднестровья…… 23

Кулаева Г.М. Методические возможности технологии сторителлинга на уроках русского языка в начальной школе……. 27

Николаева Е.А. Кино в системе современного школьного образования…… 31

Свириденко О.И., Тиринова О.И. Реализация межпредметно-коммуникативного принципа отбора тематических групп слов в букварях республики Беларусь……. 34

Демидова Н.И., Богданова Е.С. Научное наследие профессора Г.Н. Приступы как источник современных методических решений…… 38

Зиновьева Т.И. Корпоративная коммуникативная культура как способ гармонизации речевой среды поликультурной школы…….. 45

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ВОЗДЕЙСТВИЯ ВЫЗОВОВ XXI ВЕКА

Светловская Н.Н., Пиче-оол Т.С. О первоначальном обучении и самообучении учителя начальных классов творческому чтению детской литературы…… 52

Бегунова Е.Г. Теоретическое обоснование решения проблемы подготовки педагога к обучению школьников слушанию как речевой деятельности…….. 55

Вахницкая М.Г. Анализ образовательного стандарта по направлению «Педагогическое образование» в аспекте языковой подготовки студентов…. 59

Подолян Л.Х. Поисковые задачи на занятиях русского языка в учреждении среднего профессионального образования: из опыта работы…… 64

Скрябина О.А. Профессиональный портрет учителя русского языка и его формирование в условиях цифрового общества……. 68

Шатунова Л.В. Коммуникативно-речевые аспекты преподавания русского языка в современной подготовке учителя начальных классов…… 73

Гиринова М.Р. Коммуникативное поведение учителя в образовательном процессе…… 78

Иванова А.И., Гороховцева А.А. Профессиональное развитие учителя иностранных языков…… 81

Кужель М.А., Молько М.В. Профессионально-личностное развитие будущего учителя иностранного языка в реалиях современного образовательного процесса……. 85

Малинина Е.А. Психолого-педагогические классы как первая ступень педагогического образования…… 91

ПЕРЕХОД ШКОЛЫ НА СТАНДАРТ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ИХ РЕШЕНИЯ

Афанасьева Ж.В., Вольнова А.М. Обучение типам речи в поликультурной начальной школе на основе ФГОС третьего поколения…….. 95

Курлыгина О.Е., Солобаева А.С. Задания на преобразование информации как средство формирования у младших школьников знаково-символических универсальных учебных действий……. 98

Воеводина Т.В., Фоменко М.В. Сравнительный анализ действующего стандарта основного общего образования и ФГОС ООО третьего поколения по предмету «Иностранный язык»…… 102

Глущенко А.И. Совершенствование письменной речи младших школьников в контексте требований ФГОС третьего поколения……. 107

Голотвина М.Г. Отражение проблемы обучения диалогическому общению в стандартах третьего поколения…….. 110

Кожева О.И. Отражение проблемы обучения младших школьников диалогу в новом ФГОС НОО и в методической науке…… 114

Мухтарова Г.И. Обучение младших школьников морфемике в соответствии с требованиями ФГОС третьего поколения……. 118

Нарожная А.А., Титова Т.А. Проблема реализации ФГОС НОО нового поколения на уроках иностранного языка…… 122

Самарина К.А. Вопросы развития связной письменной речи школьников во ФГОС НОО-3 и в методической науке…… 125

Фоменко М.В. Проектная деятельность как средство обогащения словаря школьников в аспекте требований ФГОС третьего поколения…… 129

Фролова А.О. Формирование коммуникативных УУД младших школьников в аспекте установок ФГОС третьего поколения…… 132

Яшечкина Е.А. Пути реализации требований стандартов третьего поколения при изучении цветовых эпитетов на уроках русского языка …….. 136

ЦИФРОВЫЕ АСПЕКТЫ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Глизбург В.И. Цифровизация образовательного процесса как парадигма его развития……. 140

Алисова Ю.А., Мельникова А.А. Повышение мотивации младших школьников к обучению иностранному языку посредством использования ИКТ…… 143

Гаврилина М.В., Шукшина С.Е. Использование цифровых образовательных ресурсов как способ формирования медиа грамотности у старших дошкольников……..... 147
Капустина И.В. Образовательные ролики в формировании у школьников ценностного отношения к семье…….. 151
Кочергина Л.А. Развитие познавательных универсальных учебных действий у обучающихся 3 класса во внеурочной деятельности по математике 155
Митичкина В.Н. Использование авторских средств обучения на основе ИКТ для активизации познавательной деятельности младших школьников…. 161
Мухутдинова Д.Р. Как формировать у младших школьников познавательный интерес в процессе дистанционной внеурочной деятельности по математике?..... 168
Новикова Е.А. Развитие познавательного интереса младших школьников посредством квест-технологии на уроках русского языка……..... 172
Продан П.А. Организация работы с доской PADLET в процессе обучения младших школьников сочинению-описанию…… 176
Разумова А.А. Создание подкаста как средство совершенствования монологических умений школьников……. 179
Трофимчик М.В. Возможности формирования интереса к предмету изучения у младших школьников средствами образовательных онлайн-платформ..... 183

НАЧАЛЬНОЕ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Бадулина О.И., Иванова Т.А. Формирование орфографической грамотности младших школьников…… 190
Наумова Н.И. Организация лингвистического мини-исследования на уроках русского языка в начальной школе…… 196
Трегубова Л.С. Использование социокультурного подхода в процессе изучения русского языка в условиях многоязычия…… 200
Архипова Т.С. Обучение младших школьников диалогическому общению на уроках русского языка……. 204
Кошевая А.А. Поиск методических решений проблемы обучения школьников речевому этикету в аспекте их социализации…….. 208
Хейфец Е.Е. Использование видеоматериалов «REELS» при изучении пунктуации…… 212

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Лаврентьева А.И. Лингвистические факторы, влияющие на восприятие речи детьми в условиях двуязычия……..... 217
Маликова М.Г. Отражение аксиологической идеи в методике обучения этикетному диалогу: взгляды ученых и установки ФГОС НОО третьего поколения……. 221
Бельц Е.С. Возможности организации работы по нравственному воспитанию школьников на уроках русского языка……. 226

Ерохина В.С. Развитие коммуникативно-речевых умений младших школьников при обучении написанию сочинений…… 230
Жалялетдинова А.Р. Лингвистические игры как средство развития интереса к уроку русского языка……... 234
Журавлева В.В. Дискуссионная речь в системе формирования аргументативных умений младших школьников…….. 237
Камнева Н.Д. Усвоение младшими школьниками полисемии в процессе изучения русского языка……. 242
Кременецкая В.С. Особенности работы учителя по развитию связной речи первоклассников на уроках русского языка……. 245
Курсанова В.С. Работа над словами с непроверяемыми орфограммами на основе современных технологий…… 249
Недобой Е.В. Вопросы формирования умений невербального общения в процессе обучения слушанию как виду речевой деятельности…….. 252
Петропавлова Д.Д. Анализ потенциала учебно-методического комплекса «Школа России» для формирования словаря младших школьников……. 255
Савельева Е.Г. Интервью как способ формирования коммуникативных умений младших школьников…….. 259
Стельмахова Л.А. Сочинение на этическую тему как средство развития речемыслительных способностей младших школьников……. 263
Шинкарева В.В. Вопросы обучения слушанию как виду речевой деятельности в аспекте повышения культуры невербального общения…….. 267

РУССКИЙ ЯЗЫК В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЕ

Агапова Г.Х. Актуализация регионального историко-культурного контекста на этапе подготовительной работы к написанию сочинения по наблюдениям……..... 272
Криворотова Э.В. Развитие лингвистического мышления школьников-билингвов в процессе изучения рода, времени и лица русского глагола…….. 275
Лихачева Т.С., Манухина А.О. Формирование компетенции межкультурных коммуникаций с помощью праздника «Прощание с Азбукой» 280
Артамонова А.В. Социализация учеников поликультурной школы в процессе их обучения культуре общения……..... 283
Бакаева Д.С., Дегтярева И.А. Формирование культуры межнационального общения младших школьников средствами фольклора…. 286
Големинова Т.А. Формирование у учеников поликультурного класса основ культурной идентичности при обучении речевому этикету…… 289
Крылова Е.С. Роль толкового словаря в обучении младших школьников-инофонов полисемии…… 293
Кузнецова Ю.Ф., Глущенко А.И. Формирование у младших школьников толерантного отношения к традиционным шотландским нарядам…… 297
Мамедова С.К. Азербайджанский мультикультурализм: изучение русского языка в условиях поликультурности страны…… 301
Минкина А.В. Лингвистические интерферентные ошибки у детей-инофонов в начальной школе……. 304

Пархоменко Н.Д. Интерферентные ошибки обучающихся поликультурного класса при изучении категории падежа…….. 308
Пудовкина Е.Д. Изучение концепта «дом» на уроках русского языка в поликультурной школе…….. 312

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКИХ И ТЕКСТОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В РАМКАХ РАЗНЫХ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН

Бадулина О.И., Симонян Г.Г. Читательское развитие младших школьников..... 316
Боровская Е.Р. Интегрированные уроки филологической направленности в начальной школе……..... 319
Смирнова М.С., Козина Е.Ф. Формирование естественнонаучной грамотности младших школьников в процессе работы с научно-познавательными текстами…..... 325
Гореликова А.С. Развитие эмоционального интеллекта младших школьников на уроках литературного чтения…….. 328
Гришина Л.М. Формирование у читателей младшего школьного возраста эмоционального интеллекта средствами рассказов В.Ю. Драгунского……. 332
Жулева М.И. Работа с видами информации на уроках русского языка в начальной школе……... 335
Калинина Ю.О., Матвеева В.А., Тихонова Н.М. Формирование у читателей младшего школьного возраста текстовых компетенций…… 339
Копейкина А.Д. Развитие воссоздающего воображения школьников на начальном этапе литературного образования…… 342
Логвинова Е.А. Формирование выразительности чтения у младших школьников…… 346
Румянцева В.И. Значение художественной литературы в формировании стратегии патриотического клуба……..... 350
Садова А.В. Словарно-лексическая работа на уроке литературного чтения как фактор формирования у младших школьников читательских компетенций 355

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Богданова А.В., Анисимова М.Р. Возможности учебников по английскому языку для обучения младших школьников иноязычной лексике 359
Исаева А.О. Интериоризация иноязычной лексики на основе использования визуальных словарей…… 363
Мухтарова Г.И., Прохницкая А.Г. Формирование коммуникативной компетенции обучающихся начальной школы на уроках английского языка в рамках ФГОС…… 366
Петрикас Е.В. Метапредметный подход в обучении младших школьников слушанию как виду речевой деятельности…….. 370
Пеулич С.С. Совершенствование межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся в процессе создания проекта.. 375

КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Апарина Ю.И., Кузнецова Д.А. Обучение детей с низкой познавательной активностью говорению на иностранном языке в условиях инклюзивного образования…….. 379

Авдонкина А.Р. Формирование иноязычной речевой компетенции на уроках английского языка в начальной школе…….. 382

Бахритдинова М.Н. Изучение страноведческого материала как средство формирования социокультурной компетенции младших школьников…… 386

Гришина Е.В., Слепнева Е.В. Повышение мотивации к обучению на уроках иностранного языка в начальной школе……. 389

Измалкова К.Ю. Проблема обучения младших школьников работе с иноязычным текстом……. 393

Керимова А.А., Головкова В.А. Неалфавитный способ обучения младших школьников чтению на уроках английского языка……... 397

Козлова А.А., Петропавлова Д.Д. Проектная деятельность как средство активизации познавательного интереса на уроках иностранного языка в начальной школе…… 400

Колгушкина С.А. Формирование коммуникативных компетенций младших школьников на уроках английского языка…… 404

Кузнецова И.А. Влияние учебно-речевых ситуаций на развитие коммуникативно-речевых умений школьников на уроке английского языка 408

Курочкина Е.С. Использование фольклора на уроках иностранного языка в начальной школе……. 412

Логузова М.А. Эффективность проблемных заданий в формировании логических УУД на уроках английского языка (на материале сложносоставных слов)…… 416

Лыко Ю.А., Хрусталёва Н.В. Возможности развития умения говорения на уроках английского языка в начальной школе…….. 420

Николаева А.Д., Александрова Ю.В. Ролевые игры как средство совершенствования речевой деятельности младших школьников на уроках английского языка……. 424

Николаева Т.М. Обучение младших школьников спонтанному речевому реагированию на уроках иностранного языка…….. 427

Порохова А.А., Новикова Е.А. Развитие коммуникативной компетенции на уроке английского языка посредством просмотра короткометражных мультфильмов…….. 430

Русинова А.А. Метод проектов как средство развития речевой деятельности на уроках английского языка…….. 435

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

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

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ НА ОСНОВЕ СОТРУДНИЧЕСТВА В СОВРЕМЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье привлечено внимание к организации процесса профессиональной подготовки учителя на основе сотрудничества обучающихся. Такой подход в образовании формирует индивидуальный и коллективный опыт овладения профессией и её ключевой составляющей – методикой преподавания. Реализации указанного подхода способствуют современные технологии новой информационной среды.

Ключевые слова: профессиональный опыт, взаимное обучение, сотрудничество, взаимодействие, учебный контент, проектирование, стратегия, общение.

Профессиональная подготовка учителя в педагогическом вузе стремительно меняется: создаётся новый учебный контент с учётом социокультурных реалий и сотрудничества в разных формах, в том числе с помощью средств цифровой среды. К новым реалиям относится ряд условий, активно меняющих среду обучения: формат среды (очной, заочной, дистанционной), наличие дополнительных к традиционным источников учебной информации, смена личностных приоритетов в обучении, замещение лидерских позиций педагога и др.

Новые условия профессиональной деятельности учителя (обновленное содержание, новая методология, инновационные технологии и др.) отражены во ФГОС III поколения для начальной и основной школы, где названы требования к предметному обучению и воспитательному процессу, исходя из вызовов XXI века. Очевидно, что всё новое должно быть соизмеримо с качеством профессиональной подготовки педагога, и именно в этом направлении

происходит обновление вузовского процесса. Изменились методологические установки на профессионализацию обучающихся в трёхуровневой системе высшего образования: больше внимания самореализации личности в учебных условиях, познавательной самостоятельности, приёмам креативного (творческого) осмысления теории и практики профессиональной деятельности. Системообразующим вектором подготовки педагога становится формирование методического мышления: какие знания и умения, какие компетенции и в каком объёме отвечают задачам учительского труда; какими средствами рациональнее достигаются результаты, важные для профессионального становления и др. Для перестройки учебного процесса важно активизировать когнитивную сферу личности (память, внимание, воображение и др.), независимо от возраста аудитории (детской, взрослой), развивать творческие способности [2].

Создание качественно другого учебного контента на основе сотрудничества с учётом новых образовательных условий является актуальной задачей сегодняшнего дня. Социально значимый момент – вступление в коммуникативные отношения с другими участниками образовательного процесса таким образом, чтобы учебные контакты отвечали цели, задачам, потребностям обучающихся [1: с. 286–288].

Взаимное обучение известно со времён Я.А. Коменского (на «Великую дидактику» указывают авторы Словаря [1: с. 35]), оно получило в последние годы распространение в рамках обучения в сотрудничестве в трудах Е.С. Полат [1: с. 35]. Идеи конструктивного взаимодействия отражены в гуманистической педагогике А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Ш.А. Амонашвили, М.Р. Львова и др. Справедливую оценку педагогике сотрудничества А.С. Макаренко дал М.Б. Успенский: «… на всех путях такого содружества А.С. Макаренко является нашим предшественником, а во многих случаях – и первооткрывателем. Это наиболее очевидно в вопросах, особенно значимых для предметной методики, – вопросах сотрудничества учителя и ученика, воспитателя и воспитанника» [4: с. 58].

Инновационная школа, построенная на идее «особой организации совместной деятельности педагогов и детей, которая позволяет её участникам проявлять личную субъективную позицию, т.е. вырабатывать цели, смыслы, инициативы в собственной деятельности…» обстоятельно представлена в образовательном проекте Школы совместной деятельности [5].

Однако педагогические прогрессивные идеи сотрудничества ещё не нашли в полной мере воплощения в вузовской методике. Задания для самостоятельной работы, часто объёмные и трудоёмкие, ориентированы на индивидуальную работу и не предполагают какой-либо формы сотрудничества, хотя есть возможности для этого и даже прямая необходимость. В то же время в

личном опыте вузовских преподавателей такая методика постепенно складывается в нечто более устойчивое, системное. Большую роль в учебном процессе на основе сотрудничества играет организация, и её способы могут быть отражены в учебниках и учебных пособиях. Так, в вузовском УМК под редакцией Т.И. Зиновьевой – учебнике методики и практикуме, сопровождающем учебник, – есть ряд заданий, мотивирующих будущих педагогов на умение организовывать совместную деятельность. Например, в связи с проектной деятельностью учащихся подчёркивается, что «целесообразно организовывать совместную деятельность обучающихся с педагогом, родителями, старшими школьниками, а также выполнение деятельности по образцу, плану» [3: с. 427]. В следующем пункте об организации проектной деятельности указывается, что могут возникнуть трудности публичного представления работы, и даются рекомендации: «следует начинать презентацию работы в узком кругу слушателей (родители, группа одноклассников); возможно представление работы в рамках интернет-конференции» [3: с. 428]. Здесь же приведён содержательный пример проекта «Классная газета», тщательно описанный со стороны методического инструментария [3: с. 428–429] и ориентированный на учащихся второго класса. Заметим, что для организации такого проекта самому учителю нужен профессиональный опыт взаимодействия и владения технологиями сотрудничества, нетрадиционными формами организации общения в различных учебно-речевых ситуациях (о них сказано применительно к факультативным занятиям по риторике [3: с. 433], к кружковой работе по журналистике [3: с. 439], к курсу «Литературное чтение» [3: с. 466].

Для того, чтобы методические ориентиры на совместную деятельность в учебном процессе получили развитие, нужна апробированная методика сотрудничества не только для школы, но и для вуза.

Настоящий момент – это обдумывание, осмысливание стратегии сотрудничества и в связи с этим формирование новой предметной области – методики сотрудничества в профессиональной подготовке преподавателя.

Инновационный потенциал сотрудничества состоит в организации совместной деятельности в процессе профессиональной подготовки педагога. Сотрудничество – это интегрированный учебный процесс, в котором активную роль выполняет не только и не столько преподаватель, сколько сами студенты в своём взаимодействии с другими студентами. Участники образовательного процесса объединяются для общего дела, взаимодействуют на определённых основаниях, включаются в разные группы, меняют свои роли и др. Социализируясь в совместной деятельности по приобретению профессиональной компетенции, студенты приобретают важный опыт социализации и ряд жизненно и профессионально важных умений:

– организоваться – найти своё место и сыграть свою роль в общем процессе (это можно сделать в паре, в тройке участников, в команде);

– принять на себя обязанности и ответственность за результат (в качестве лидера группы, старосты, руководителя проекта и др.);

– найти взаимопонимание (соблюдая такт в деловом и речевом планах общения);

– видеть этапы общей деятельности и критически оценивать свой вклад на каждом из них и др.

Сотрудничество – это ещё и собеседничество, общение. Со стороны преподавателя, важны принципы диалоговой обучающе-контролирующей методики: на уровне объяснения цели и задач работы в сотрудничестве, на уровне самого процесса – контролирующие вопросы и ответы в той или иной форме о ходе сотрудничества, на уровне отчёта о работе – определение коммуникантов. Этап рефлексии также может быть формой сотрудничества (студент в роли рецензента, консультанта, критика и др.).

Что даёт та или иная форма сотрудничества студентам в когнитивно-профессиональном плане? В целом усиливает жизнеощущение обучающихся: во-первых, чему, как, зачем они учатся, во-вторых, на какой и чей опыт можно опереться в практике своей профессиональной работы, в-третьих, как разграничивать объективное и субъективное в оценке методической компетенции, в-четвёртых, какими новыми наблюдениями в совместной деятельности можно пополнить профессиональную зоркость, в-пятых, в какой мере личностное преломление извлекаемой информации совпадает с трактовками товарищей и др.

Личный опыт в области методики преподавания русского языка показывает, что:

студенты позитивно воспринимают задания для выполнения в сотрудничестве с кем-то,

они стремятся к успешности в выполнении общей задачи,

охотно показывают результаты совместной работы,

проявляют критическое и эмоциональное отношение в оценке достижений команды,

отмечают удовлетворение от продуктивности своей совместной учебной деятельности.

Методика учебного сотрудничества имеет свои формы организации и разные способы вовлечения в процесс общей работы над теоретическими вопросами и практическим воплощением знаний и умений дальнего действия, т.е. в собственной будущей деятельности. Теоретическое изложение учебного

материала по методической тематике может быть сопровождено заданиями для совместных действий в мини- или макроформате группы, а именно:

– обзором статей к рассматриваемым вопросам (например, тезисам лекции) в сборниках по материалам научно-практических конференций;

– составлением кластера понятий, отражающих тезаурус темы;

– подготовкой выступления по актуальной теме с аргументацией, выдвинутой в паре, в группе;

– анализом и обобщением материалов разных профессиональных журналов за указанный период или одного журнала за более длительное время;

– разработкой общей презентации (или её вариантов) на одну тему, блоки которой продуманы для совокупного представления;

– подготовкой визуального представления темы в опорном конспекте, систематизирующем знания и навыки всех участников совместной работы;

– поиском персоналий в науке, внёсших свой вклад в решение определённых проблем, и обзором, взвешенным оцениванием наследия учёных.

Диапазон практических заданий для выполнения в сотрудничестве может быть достаточно широким:

– подобрать примеры для иллюстрации темы;

– составить параграф учебника в соавторстве;

– подобрать разные тексты, содержащие необходимую аргументацию по теме;

– составить словарик в соответствии с темой;

– разработать кейс-задания;

– отобрать факты в методическую копилку;

– представить в схемах изученный материал и др.

Важно, что в этих ситуациях совместной деятельности, во-первых, происходит отбор и передача информации, найденной участниками, во-вторых, управление и характер деятельности определяется внутри группы, в-третьих, форма взаимодействия выбирается самими субъектами по согласованию.

Последовательная интеракциональная форма в обучении ориентирует на любые формы содержательного сотрудничества, на гармонизацию отношений внутри партнёрской группы, на самостоятельное апробирование идей, обобщений, замыслов в кругу «своих». Сценарии работы в сотрудничестве – это диалог с преподавателем, диалог внутри группы, свободная форма сотрудничества, жёстко определённая форма сотрудничества, спонтанно созданная форма взаимодействия, ролевая игра, решение профессиональных задач, разработка проекта, минидискуссии и др.

Реальное изменение качества и форм совместной деятельности в вузе с целью подготовки педагога, отвечающего вызовам времени, ещё впереди. Сотрудничество в образовательном пространстве – многогранное явление. Профессиональное образование выступает как основная форма интеракциональной культуры, а язык сотрудничества как основная форма коммуникации будущих педагогов.

Литература

1. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Изд-во ИКАР, 2009. –448с.

2. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей. Учебное пособие для студентов высших учебн. заведений. – М.: Академия, 2002. – 320 с.

3. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для СПО / под. ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Изд-во Юрайт, 2017. – 468 с. – Серия «Профессиональное образование».

4. Успенский, М.Б. Наш коллега, наш современник // Русский язык в школе. – 1988. – №2. – С. 58–62.

5. Школа совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития/Под ред. Г.Н. Прозументовой. – Томск, 1997. – Кн.1 – 79 с. Кн. 2 –91 с.

Н.Д. Десяева,
доктор педагогических наук, профессор;
руководитель департамента методики обучения
Московского городского педагогического университета
desyaevand@mgpu.ru

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБУЧАЮЩЕЙ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме влияния цифровизации образования на содержание, форму и функции обучающей речи учителя. В публикации рассматривается понятие обучающей речи, модели трансформации обучающей речи. Особое внимание уделено методическому аспекту – речи как средству обучения.

Ключевые слова: обучающая речь, поликодовый текст, интерактивный поликодовый полилог, модели трансформации обучающей речи.

Цифровизация образования как процесс и результат включения в систему средств обучения электронных образовательных ресурсов стала фактором, влияющим на содержание и форму иных компонентов методических систем: содержания обучения, его форм, методов и приемов и даже целей и задач. Одним из следствий цифровизации стала трансформация обучающей речи, к которой следует отнести совокупность жанров научно-учебного подстиля, обслуживающих коммуникацию в образовательной среде. Очевидно, что сам термин «обучающая речь», как и многие другие термины речеведения (педагогическая риторика, объяснительная речь, научно-учебные высказывания и др.), занимает промежуточную позицию между терминосистемами лингвистики и методики обучения русскому языку, входя в ряд следующих номинаций: научный стиль, научный дискуср, научной-учебный подстиль, жанры научно-учебного подстиля, объяснительная речь учителя, словесные методы обучения, речь учителя, дискурс учебника, учебный дискурс. В научном анализе данный факт отражается в двух аспектах анализа термина, стоящего за ним понятия и явления действительности. С одной стороны, обучающая речь должна быть рассмотрена с учетом жанровых форм, стилевых признаков и используемых языковых средств. Это аспект лингвистический. С другой стороны, методику интересуют прежде всего функции обучающей речи в учебном процессе. Это аспект методический. Каждый из подходов позволяет увидеть, что обучающая речь в цифровой образовательной среде претерпевает определенную трансформацию, ее содержание, структура и функции меняются.

Остановимся на методическом аспекте. Обучающая речь является речевой формой воплощения словесных методов обучения: беседы и объяснения. В данной функции она выступает как в устном общении на уроке, так и на страницах учебников. В цифровой образовательной среде, кроме решения традиционных задач (способствовать достижению предметных образовательных результатов), обучающая речь обеспечивает освоение школьниками цифровых компетенций, формированию умений понимать поликодовые тексты, пользоваться интерактивными образовательными ресурсами и под. Очевидно, что при этом школьники приобретают новый познавательный опыт, осваивают цифровые средства трансляции познавательного опыта, нормы цифровой коммуникации и т.д.

Методическим фактором трансформации обучающей речи являются и появление новых моделей освоения учебного материала. Это прежде всего модели, основанные на технологиях «перевернутый класс» и «кейс-стади». Каждая из названных моделей направлена на освоение школьником определенных компетенций. «Перевернутый класс» предполагает использование обобщающей обучающей речи, которая становится образцом.

Кроме того, обобщающая речь создается по определенному алгоритму, на основе клише. Все это позволяет легко освоить модель и использовать ее в процессе дальнейшего обучения.

«Кейс-стади» предполагает освоение исследовательского опыта (анализа или осмысления объекта), освоение умений участвовать в полилоге, умений высказывать идеи и строить гипотезы. Кроме того, школьники приобретают опыт чтения текста кейсов, вычленения из него условий и задач, практической части и теоретических оснований. Особую значимость имеют кейсы, основанные на мультипликации. Знакомясь с ними, школьники учатся читать видеоряд, интерпретировать произведения мультипликации.

С точки зрения лингвистических особенностей, трансформация обучающей речи затрагивает систему языковых средств, жанровые формы и стилевые признаки текста научно-учебного подстиля. Текст становится поликодовым, доля используемых языковых средств уменьшается. Без наглядного сопровождения текст перестает быть понятным, но приобретает лаконизм, четкость. Очевидно, что, с точки зрения коммуникативных качеств речи, повышаются требования к точности речи, логичность текста обеспечивается дополнительными средствами (наглядные схемы, рисунки отражают логические связи компонентов содержания речи). При этом текст проигрывает в выразительности (средствами привлечения внимания служат наглядные компоненты), а иногда – и в богатстве речи (поликодовый текст накладывает запрет на словесные повторы, так как само содержание материала повторяется в словесном, и в изобразительном рядах) [2].

Традиционно обучающая речь оформляется в жанре объяснительного монолога или объяснительного диалога. Однако в цифровой среде жанровые формы расщепляются на несколько потоков: традиционный речевой и опорно-схематический. В связи с тем, что часть цифровых схем предполагает интерактивную работу школьников, внимание учащихся распределяется на одновременное осуществление нескольких видов деятельности: слушание речи учителя, чтение схем, таблиц и под. на презентации, выполнение интерактивных заданий, что позволяет назвать жанровую форму современной обучающей речи интерактивным поликодовым полилогом.

Отметим также, что современной обучающей речи иллюстративно-фактологическая часть преобладает – в отличие от традиционных форм, в которых преобладала теоретическая часть. Это, на наш взгляд, объясняется необходимостью усилить эмпирический компонент содержания текста, поскольку первоначальное освоение знаний младшими школьниками, а также школьниками среднего звена осуществляется на уровне не понятий, а представлений.

Обучающая речь в цифровой среде приобретает и особые стилистический признаки. Прежде всего в ней начинают преобладать средства научно-популярного подстиля в связи с необходимостью инициировать полилог. Кроме того, подобные монологи учителя насыщены новыми терминами, отражающими цифровую реальность.

Очевидно, что обучающая речь в цифровой среде позволяет школьникам освоить некоторые метапредметные компетенции, формирует опыт сравнительного анализа разных объектов (письменных текстов, звучащего слова, интерактивных таблиц и схем). Однако в связи с ограничением объема анализируемого материала некоторые традиционные функции обучающей речи требуют дополнительного внимания. Это касается прежде всего освоения школьниками социально значимых идей и культурных концептов [1]. В традиционном обучении данная задача решалась на уроках русского языка преимущественно на основе анализа текстов дидактического материала. В цифровой среде работа с объемными текстами невозможна. Кроме того, социальное знание передается непосредственно от человека к человеку.

Представляется, что решение проблемы в современных условиях возможно на основе выделения в уроке специальных этапов для обсуждения явлений русского языка как национального и поликультурного феномена. В этом случает приобретаемый школьниками опыт (о способах выхода в гипертекст, о нормах восприятия визуальных рядов, событийного видеоряда и под.) приобретет необходимую практическую значимость, поскольку в нем будет интегрировано освоение основ науки и социально значимых культурных смыслов.

Литература

1. Николаева Е.А. Изучение концептосферы детской литературы как коммуникативного фундамента современного образовательного пространства // Современные тенденции языкового образования: опыт, проблемы, перспективы. Сборник статей участников Международной научно-практической конференции (Арзамас, 27 марта 2019 года). – Арзамас: Изд-во Арзамасского филиала ННГУ, 2019. – С. 184–189.

2. Хаймович Л.В., Цветкова С.А. Образовательный комикс по русскому языку // Начальная школа. – 2021. – № 11. – С. 55–59.

В.А. Коханова,
кандидат филологических наук, доцент;
заведующая кафедрой русского языка и
методики преподавания филологических дисциплин
Московского городского педагогического университета
E-mail: kokhanovava@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ-СЛОВЕСНИКОВ К ЦИФРОВОЙ АКТИВНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются проблемы подготовки учителей-словесников к цифровой активности в профессиональной деятельности в условиях цифровой трансформации образования. На основе исследования цифрового следа учителей-словесников в образовательной среде интернет-платформы «Московская электронная школа» (МЭШ) описываются особенности и принципы преобразования системы методической подготовки студентов к профессиональной педагогической деятельности в условиях цифровизации.

Ключевые слова: цифровая активность, цифровой след, цифровой профиль, цифровой инструментарий.

Профессиональное становление и развитие современного учителя предполагает необходимость формирования компетенций, без которых невозможна образовательная деятельность в цифровом пространстве. Прежде всего это требование относится к столичным учителям, работающим в цифровой образовательной среде на основе интернет-платформы «Московская электронная школа» (МЭШ). Московские педагоги задолго до ситуации, когда в связи с пандемией образование оказалось в условиях резкого перехода на цифровой формат, были вынуждены «учиться владеть базовыми технологиями цифровизации: цифровой грамотностью, способностью к мобильной коммуникации, информационной культурой и целым рядом других личностных новообразований, которые необходимы в новых условиях» [5: с. 93].

Обширный цифровой контент, накопленный в МЭШ в результате функционирования в течение последних пяти лет, явился основанием для исследований цифрового следа, оставленного работающими на данной интернет-платформе учителями, так как именно сами учителя являются как создателями, так и пользователями цифровых ресурсов. Вследствие этого по инициативе Департамента образования и науки города Москвы учеными Московского городского педагогического университета было проведено исследование

больших данных в МЭШ, связанное с выявлением степени цифровой активности учителей, необходимой современному педагогу. Анализ результатов исследования стал основой для описания методических аспектов преобразований, которые назрели в системе профессиональной подготовки учителей-словесников в педагогическом университете.

Рассмотрим термины и понятия, которые использованы в данной статье.

Понятие «цифровая активность учителя» подразумевает применение цифровых технологий (интернет-порталов, платформ, социальных сетей, электронной почты, подкастов и др.) для организации различных форм активности в педагогической деятельности.

Термин «цифровой след» неоднозначно трактуется в научных трудах А.В. Елшина, О.В. Родионова [3], О.П. Жигаловой [4], М.Е. Вайндорф-Сысоевой, М.Л. Субочевой [2] и др. В данной статье использовано утверждение О.П. Жигаловой: «Цифровые следы, рассматриваемые как результаты учебной и профессиональной деятельности в цифровом формате, представляют собой данные, позволяющие определить уровень компетенций, сформировать траекторию обучения, оценить возможности и стратегию дальнейшего развития и профессионального становления в определённой сфере» [4: с. 72].

В связи с тем, что понятие «цифровой профиль» пока не представлено в научно-педагогических трудах, оно трактуется на базе определения «цифрового профиля гражданина», который рассматривается как совокупность сведений о гражданах и юрлицах, содержащихся в информсистемах госорганов и организаций, осуществляющих в соответствии с федеральными законами отдельные публичные полномочия, а также в Единой системе идентификации и аутентификации.

В основу методики исследования были положены следующие принципы: получение данных цифрового следа учителей из МЭШ с помощью iDVP.data; выбор учителей, которые проявляют цифровую активность; сбор открытых данных с сайта школы, библиотеки МЭШ; анализ данных цифрового следа и открытых данных; проведение глубинных интервью, опросов; разработка показателей оценки рабочих программ, планирования; сопоставительный анализ полученных данных. Выбор данных принципов основан на утверждении, что «цифровой след в образовательном пространстве – отчуждаемый результат образовательной деятельности человека» [1: с. 418].

Исследователь Т.М. Шамсутдинова называет три основные группы источников данных цифрового следа: сведения, вводимые самим обучающимся о своей деятельности; информация, вводимая другими участниками образовательного процесса, выполняющими функцию фиксации результатов обучения; результаты автоматизированной фиксации данных с помощью

платформ онлайн-обучения и др. [6: с. 51]. Поскольку в исследовании, проведенном на базе МГПУ, анализу подлежал цифровой след не обучающихся, а учителей, в качестве источников были использованы другие группы данных: 1) цифровой след деятельности учителя на платформе МЭШ; 2) информация об учителе, которая размещена на сайте образовательной организации; 3) интервью по заранее подготовленным вопросам, на которые предлагалось ответить учителю. В отдельных случаях были также использованы материалы, которые сами учителя размещали в социальных сетях. В результате реализации данной методики и исследования источников создавался цифровой профиль учителя, включающий довольно полную информацию о нем.

Значительное внимание в исследовании уделялось анализу цифровой активности учителя в МЭШ, отраженной в одном из наиболее важных сервисов «Московской электронной школы» – в электронном журнале и дневнике (ЭЖД), из которого можно получить важную часть информации о цифровом следе учителя. В ЭЖД была выявлена частота обращения учителя к поурочному и календарно-тематическому планированию, варианты выбора и оформления домашних заданий, проанализированы комментарии к ответам учеников, изучена статистика проведенных уроков, определены объем нагрузки учителя, количество классов и групп учеников, параллели, в которых работает учитель.

Цифровой контент библиотеки МЭШ позволил выявить значительный по объему цифровой след учителя: исследовать количество созданных и скопированных сценариев уроков, оценки материалов других авторов. Личное отношение учителя к работе в условиях цифровизации было выявлено из интервью, в котором учителя отвечали на заранее подготовленные вопросы.

«В исследовании, проведенном на базе Московского городского педагогического университета, осуществлялась выборка данных цифрового следа 23 учителей начальной школы из 17 образовательных организаций по 8 предметам и 43 учителей основной школы из 37 образовательных организаций города Москвы по 18 предметам. В целях соблюдения ФЗ-152 «О защите персональных данных» данные исследования были анонимизированы» [5: с. 95].

По итогам проведенного исследования цифрового профиля учителей, составленного в результате анализа цифрового следа, сделаны такие выводы.

Цифровая трансформация существенно повлияла на профессиональную деятельность начинающих и действующих учителей со стажем работы от двух до двадцати пяти лет, в то время как учителя старшего поколения используют цифровые ресурсы и технологии в минимально требуемом объеме. Существенно увеличился объем нагрузки учителя. Для успешной работы в цифровой среде требуются цифровые компетенции, позволяющие находить, анализировать и использовать цифровые ресурсы, сценарии уроков и методические материалы,

размещенные в сети интернет, в том числе в библиотеке МЭШ, проектировать отдельные компоненты образовательного процесса на основе требований ФГОС и МЭШ, осуществлять контроль и диагностику знаний обучающихся с использованием интернет-ресурсов и материалов атомарного контента МЭШ.

Следовательно, необходимо системное преобразование профессиональной подготовки учителя в педагогических вузах во всех структурных компонентах образовательной программы, поскольку именно цифровой контент становится приоритетным форматом доведения учебной информации до студентов, основой научных исследований, инструментом формирования компетенций.

Теоретическая подготовка бакалавров в области методики обучения русскому языку и литературе требует включения дополнительного модуля «Технологии преподавания русского языка и литературы в цифровой образовательной среде», так как в период прохождения практики и в последующей профессиональной деятельности будущим учителям предстоит работать на платформе «Московская электронная школа», которая по собственному школьному опыту им незнакома. Возникла также острая необходимость установки дополнительного оборудования и программного обеспечения в компьютерных классах университета для проведения тренировочных учебных занятий по освоению приемов работы с электронным журналом и дневником.

Оказать существенное влияние на формирование цифровой компетенции могут также курсы по выбору, направленные на обучение проектированию сценариев уроков русского языка и литературы с использованием образовательных ресурсов МЭШ, на овладение цифровым инструментарием и методикой использования цифровых ресурсов в учебном процессе. Так, в частности, дополнить базовые методические дисциплины могут следующие курсы по выбору: «Проектирование сценариев уроков русского языка и литературы в информационной среде “Московская электронная школа”»; «Интерактивные технологии обучения русскому языку и литературе»; «Методический инструментарий учителя русского языка и литературы», «Цифровые ресурсы в организации внеурочной деятельности обучающихся по русскому языку и литературе». Каждый из выбранных курсов может дать обучающимся представление о специфике работы в цифровой образовательной среде. Система заданий, предложенных студентам, направлена на формирование компетенций, позволяющих эффективно владеть новыми инструментами в профессиональной деятельности.

Методические дисциплины готовят студентов к прохождению педагогической практики, программа которой также должна быть существенно преобразована. В преобразованиях нуждается и комплекс заданий, которые

даются студентам на период прохождения практики, изменения требуются и в формах отчетности.

Итак, анализ цифрового следа учителя, понимаемый как электронная форма представления данных о результатах учебной, профессиональной и социальной деятельности человека, становится одной из характеристик уровня цифровой активности и профессиональной компетентности и может использоваться для определения дальнейшей траектории личностного и профессионального развития учителя, а также дает убедительные основания для преобразования профессиональной подготовки будущих учителей-словесников в педагогическом вузе.

Литература

1. Баранова, Е.В., Швецов, Г.В. Методы и инструменты для анализа цифрового следа студента при освоении образовательного маршрута // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 2 (50). – С. 415–430.

2. Вайндорф-Сысоева, М. Е., Субочева, М. Л. «Цифровое образование» как системообразующая категория: подходы к определению // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2018. – № 3. – С. 25–36.

3. Елшин, А.В., Родионов, О.В. Методический аппарат оценивания личностных качеств обучающихся по результатам их активности в информационно-образовательной среде // Мир образования – образование в мире. – 2018. – № 4 (72). – С. 150–157.

4. Жигалова, О.П. Формирование образовательной среды в условиях цифровой трансформации общества // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2019. – Т. 14. – № 2. – С. 69–74.

5. Коханова, В.А. Анализ цифрового следа учителей-словесников в МЭШ для решения задач профессиональной подготовки // Большие данные в образовании. Сборник статей по итогам II Международной конференции. – Москва, 2021. – С. 92–101.

6. Шамсутдинова, Т.М. Когнитивная модель траектории электронного обучения на основе цифрового следа // Открытое образование. – Т. 24. – № 2. – 2020. – С. 47–54.

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

О ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ МНОГОУРОВНЕВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлен анализ блока лингвистических дисциплин в структуре подготовки бакалавров и магистров начального образования. Рассматривается модель языковой подготовки как фактор совершенствования становления бакалавра начального образования за счет определения межпредметных связей, преемственности дисциплин филологического блока на уровне бакалавриата, магистратуры и аспирантуры.

Ключевые слова: модель языковой подготовки, содержания образования, языковой модуль, междисциплинарные связи, преемственность.

Новые образовательные стандарты, система многоуровневого образования обусловили поиск наиболее эффективных организационно-содержательных подходов к качеству профессиональной подготовки будущих педагогов: определение содержания, принципов, подходов, методики проектирования модели языковой подготовки бакалавров, магистров, аспирантов, где значимость и актуальность владения языковыми и методическими компетенциями обусловлены требованиями к современным высококвалифицированным специалистам конкретного профиля.

Проектирование дидактической модели предполагает определение и научное обоснование подходов к отбору и структурированию содержания лингвистических дисциплин, когда профессионально ориентированная подготовка призвана способствовать формированию профессиональных компетенций за счет определения межпредметных связей, преемственности дисциплин на уровне бакалавриата, на уровне магистратуры и на уровне аспирантуры.

Цель разработки модели – языковая подготовка, которая понимается не только как обучение языку, но и как обучение профессиональному общению на основе единой лингводидактической концепции в системе многоуровневого образования.

Формирование и реализация содержания образования по лингвистическим дисциплинам как фактор гуманитаризации профессионального образования

определяется образовательными стандартами, ОПОП, отражается в рабочих программах и ФГОС дисциплин.

Модель языковой подготовки строится на основе личностно ориентированного образования, вариативности содержания обучения, компетентностного подхода, интегрированных модулей, обеспечивающих формирование общекультурных и профессиональных компетенций.

В структуре ООП и ОПОП по направлению «Педагогическое образование» языковой модуль формально не выделен. Тем не менее, языковая подготовка будущего педагога должна быть представлена как модульная, которая задает единые целевые установки, структурирует содержание, реализует внешние и внутренние междисциплинарные связи.

В системе подготовки бакалавров начального образования языковой модуль является сквозным, он пронизывает все части учебного плана, в первую очередь, Блок 1. Дисциплины (модули) – обязательная часть и часть, формируемая участниками образовательных отношений.

Далее языковой модуль реализуется в магистратуре по профилю «Педагогическая инноватика в начальном образовании», а также в аспирантуре по профилю «13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)», что позволяет расширить рамки профессионально ориентированной языковой подготовки педагога в системе многоуровневого образования.

В стандарте бакалавров начального образования определены компетенции, формирование которых реализуется изучением лингвистических дисциплин:

– способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке РФ и иностранных языках (УК-4);

– способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом, и философском аспектах (УК-5).

«Специфических» компетенций две, однако и другие компетенции требуют хорошего владения языком.

Например:

– способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде (УК-4);

– способен к осуществлению отбора содержания образования школьников на основе требований стандартов начального общего образования (ПК-6) и др.

Таким образом, стандарт требует от педагога владения теоретическими лингвистическими и речевыми знаниями, практического владения языком в различных формах и ситуациях общения.

В Блоке 1 («Дисциплины обязательной части») базовыми для формирования этих компетенций являются дисциплины «Родной язык и

культура речи», «Введение в языкознание. Лексикология», «Фонетика и орфоэпия», «Графика и орфография», «Словообразование», «Морфология», «Синтаксис», направленные и на общекультурное, речеязыковое развитие студентов, и на формирование умений делового профессионального общения.

В содержании курсов выделяются традиционные разделы. Так, во «Введении в языкознание. Лексикологии» – введение в языкознание, лексикология, фразеология, лексикография. Однако их особенность в данной аудитории – введение в структуру рабочей программы профессионально ориентированных тем, значимых для деятельности будущего учителя начальных классов, например: «Возникновение и развитие речи у ребенка», «Особенности развития речи младших школьников», «Работа над словом в начальной школе», «Формирование лексикографических умений младших школьников».

Подробное изучение всех разделов фундаментального академического курса современного русского литературного языка («Фонетика и графика», «Лексикология», «Словообразование», «Морфология», «Синтаксис») необходимо для качественной профессиональной подготовки педагога начального образования, что возможно только при большом объеме аудиторной и самостоятельной работы студентов.

Необходимость в достаточном количестве аудиторных занятий обусловлена также низким уровнем лингвистических знаний и владения русским языком выпускниками, поступающими на факультет педагогики и психологии.

Для формирования у студентов умений использовать лингвистические знания в педагогической деятельности в часть, формируемую участниками образовательных отношений, Блока 1. введены дисциплины «Методика начального обучения русскому языку» и «Методика обучения литературному чтению в начальной школе». Их содержание направлено на профессионально ориентированную систематизацию лингвистических знаний, обучение выявлению лингвистической сущности речевого развития младших школьников, использование приемов лингвистического и литературного анализа.

Таким образом, языковой модуль является базой для изучения лингвометодических дисциплин, дисциплин, раскрывающих различные аспекты исследования речи и речевой деятельности. Кроме того, знания, умения и навыки, полученные в процессе лингвистической подготовки – это основа исследовательской деятельности студентов (написание рефератов, курсовых, квалификационных работ), прохождения педагогической практики.

Языковой модуль в структуре ОПОП предполагает реализацию междисциплинарных связей как внутри модуля, так и вне его.

В реализации единства целей и содержания дисциплин модуля большую роль играют технологии обучения: 1) дискуссии с составлением и анализом

письменного текста определенного жанра, комментированное выразительное чтение текста, редактирование и трансформация текста; 2) проектная деятельность (например, исследовательский проект «Речевой этикет современной молодежи») и др.

Связи языкового модуля с другими дисциплинами Блока 1. реализуются по-разному, с обязательной актуализацией преемственных связей на основе использования уже имеющихся знаний, умений, навыков в процессе обучения.

Дальнейшая языковая подготовка в магистратуре направлена на обобщение, интеграцию системы лингвистических и профессиональных знаний.

Дисциплины на выбор «Лингво-персонологический подход в начальном филологическом образовании» и «Коммуникативно-творческая деятельность учителя начальных классов» нацелены на формирование профессиональной компетенции через ознакомление с теоретическими и методологическими концепциями современной лингвистики и методики, формирование целостного представления о системе взаимосвязей лингводидактики и педагогики, формирование умений, обеспечивающих реализацию лингвистического аспекта изучения и развития речи.

Магистры начального образования могут продолжить обучение по ООП послевузовского профессионального образования по направлению 44.06.01 Образование и педагогические науки; направленность программы 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (русский язык).

Данная программа предполагает изучение следующих дисциплин базового цикла, по выбору и факультативных: «Лингводидактические основы обучения русскому языку», «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)», «Межкультурная коммуникация и теория речевого воздействия», «Коммуникативная составляющая профессиональной компетенции преподавателя высшей школы», призванных сформировать у аспирантов, систему знаний, умений и компетенций в области русистики, педагогики, психолингвистики, методики обучения русскому языку в разнотипных образовательных учреждениях; выработать профессионально-коммуникативную компетентность и умение ориентироваться в языковой ситуации в стране для развития дву- и многоязычия и разработки теоретических и практических основ методики воспитания у учащихся культуры мышления, культуры чувств и культуры речи; содействовать аспирантам в овладении современными методами и принципами анализа научной и научно-методической литературы, в изучении традиционных и инновационных подходов к обучению языкам, в использовании учебно-методических, программных и информационных средств образовательной сферы деятельности, педагогической диагностики и автоматизированных средств обучения.

Таким образом, модульная система на основе преемственности языковой подготовки бакалавров начального образования по уровням образования направлена на обеспечение качества профессионального образования, реализацию концепции высшего педагогического образования, построенной на основе компетентностного подхода.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт 44-03-01. Педагогическое образование https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/

Г. М. Кулаева,
доктор педагогических наук, доцент;
заведующий кафедрой русского языка и методики преподавания русского языка Оренбургского государственного педагогического университета
E-mail: galina-kulaeva@yandex.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ СТОРИТЕЛЛИНГА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье раскрывается методический потенциал технологии сторителлинга на уроках русского языка. Использование цифрового сторителлига, разработанного на образовательных онлайн-платформах, в начальной школе повышает интерес младших школьников к изучению учебного предмета, делает обучение русскому языку увлекательным, ярким и эмоционально окрашенным.

Ключевые слова: педагогическая технология, сторителлинг, рассказывание, мультимедийные ресурсы, уроки русского языка

Современное языковое образование характеризуется непрерывным поиском педагогических технологий, методов и приемов, повышающих качество процесса изучения русского языка в начальной школе.

Под **педагогической технологией** понимается системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования. Для себя мы определили

педагогическую технологию как особым образом организованную модель педагогической деятельности с постоянным взаимодействием учителя и ученика и гарантированным достижение целей в установленные сроки.

Одной из инновационных технологий, которая может повысить усвоение учебного материала по предмету «русский язык» следует признать **педагогическую технологию сторителлинг** [1; 2].

Сторителлинг, или рассказывание историй, по существу не является новой технологией, но как концепция использования рассказывания для достижения успешных целей была разработана и апробирована сначала для сферы бизнеса [3]. Позднее сторителлинг расширил сферу применения – медиасфера, культурная индустрия, онлайн-сфера, сегодня техника рассказывания популярна в школьном и вузовском образовании.

Анализ современных публикаций отражает, что сторителлинг внедряется в практику преподавания учебных предметов на основе применения цифровых ресурсов (Е.В. Валеева, Р.И. Полякова, Д.Ю. Пешкова, Н.В. Багрецова, Е.О. Мосоров, Е.Б. Сотникова, А.М. Еникеева, С.Б. Забелина, Т.Ю. Середа).

Психологическим фактором успеха технологии является факт, что истории, их рассказывание оказываются более выразительными, увлекательными, интересными, чем правила или указания, и в силу этого оказывают большее эмоциональное воздействие на слушателя или обучающегося. При этом увлекательность выступает ключевой характеристикой историй. Сторителлинг следует рассматривать как один из приемов создания контента, используемого при объяснении нового материала, повторения [3].

В настоящее время сложились четыре типа сторителлинга: на основе реальных ситуаций, повествования, сценария, проблемных ситуаций. Заметно преобладание типа сторителлинга на основе рассказывания или сценария.

В связи с цифровизацией обучения, внедрением информационно-коммуникационных технологий стал доминировать цифровой сторителлинг, основанный на визуальном ряде, использовании видео, инфографики, анимации.

Цифровой сторителлинг – это комплексный образовательный продукт, который превращает учебные материалы в интерактивный контент, где рассказывание сюжета оживляется голосом диктора, визуальным и анимационным изображением, порционной подачей материала [5]. Правила и факты, рассказанные занимательно, запоминаются легче и удерживаются в памяти дольше. Результативность использования технологии сторителлинга возрастает сегодня при использовании видеоряда, визуальных эффектов и интересного, понятного обучающимся сюжета.

В практике преподавания русского языка в школе сторителлинг стал появляться в виде мультимедийных презентаций, готовых комплексных

программ, расположенных на образовательных цифровых платформах. В ситуации внедрения смешанного обучения, дистанционных форм обучения цифровой сторителлинг стал активнее использоваться в условиях самостоятельного освоения учебного материала обучающимися или демонстрации этих материалов на онлайн-уроках. Несмотря на то, что сторителлинг активно разрабатывается и применяется в образовательных ресурсах, сама техника рассказывания остается невостребованной у большинства учителей, поскольку требует опыта восприятия детьми сюжетного обучения, воспринимается учителем как затратная по времени и излишне развлекательная, с неформальным общением, игровыми и анимационными элементами, отвлекающая от глубины содержания языкового материала.

В арсенале сюжетов для демонстрации цифрового сторителлинга можно применять как специально созданные учебные видеоматериалы цифровых образовательных ресурсов, онлайн-платформ, которые погружают учащихся в те ситуации, где требуется правильное использование языковых средств, создание проблемных ситуаций, требующих разрешения при изучении новой темы. Как правило, процесс работы проходит в три этапа: сначала учащиеся знакомятся с текстом/диалогом, озвученным диктором, затем выполняют задания по просмотренному материалу [1]. Задания выстроены по принципу нарастающей трудности: от лёгких в виде разминок и эмоциональных выступлений отдельных учащихся к более сложным и информативно насыщенным ответам. Самое важное, что предложенные видеофрагменты должны быть интересны учащимся, современны и понятны, обязательно с наличием элемента ситуативности, опоры на жизненный опыт учащихся.

На наш взгляд, цифровой сторителлинг по лингвистическому материалу может применяться на этапе открытия нового знания при изучении языковых тем. К примеру, можно использовать фрагменты видеоуроков на образовательной онлайн-платформе VIDEOUROKI. нет (https://videouroki.net/), где широко используется прием рассказывания историй после постановки цели и задач урока (*Но вначале послушаем историю…*). К примеру, можно обратиться к видеоуроку, на котором проходит знакомство учащихся с твердыми и мягкими согласными. Разворачивается повествование про пришельцев-инопланетян, которые прилетели на землю и встретились с мальчиком Гошей, который не понимает, о чем говорит персонаж Муфф. (- *Я сломал мой лук. -Нужен рэмонт. -Нужен угол*.). Появление другого мальчика Коли (*Мой друг Кола*) устраняет недопонимание в общении, мальчик Коля говорит Гоше, что в языке пришельцев не различаются звуки по твердости-мягкости, поэтому [лу]к – это оказывается люк, который открывают в космическом корабле, угол – это уголь).

Языковой материал видеоисторий раскрывается с привлечением разнообразного межпредметного или аутентичного материала: поход с ночевкой у костра, охота в лесу (на суффиксы), первобытные люди и их жизнь в пещерах, плавание на древнерусских ладьях, торговля в русских городах, поход в музей, посещение зоопарка, таинственное привидение в замке, выбор меню в Макдональдс, соревнования на стадионе и т.д.

От использования готового цифрового материала учитель может переходить к составлению собственных историй и привлечения к этому процессу самих учащихся. Основой истории могут стать факты из личной жизни, забавные истории, главное, что раскрыться создаваемой истории должны помочь фотографии, инфографика, иллюстрации, видео и т.д. В истории необходимо вести персонажа или персонажей, в том числе вымышленных, героями истории могут быть части речи, морфемы (суффиксы), с ними могут происходить удивительные приключения или путешествия.

Использование техники сторителлинга на уроках русского языка в начальной школе, несомненно, обладает методическим потенциалом: повышается мотивированность младших школьников в овладении трудным языковым материалом, новый материал делается наглядным, эмоционально окрашенным и понятным.

Рассказываемый сюжет увлекает новизной подачи, динамичностью изображения, сюжетными поворотами, а в целом делает учебный процесс интерактивным, познавательным и нестандартным.

Литература

1. Валеева, Е.В. Образовательный сторителлинг на уроке литературы и русского языка // Школьные технологии. – 2020. – № 4. – С. 94–98.

2. Дубинина, В.А. Сторителлинг как один из эффективных методов преподавания русского языка // Инновационные подходы в современной науке. Сборник статей по материалам CI международной научно-практической конференции. – Москва, 2021. – С. 26–30.

3. Лавриненко, Е. Сторителлинг: понятие и область применения // Современный дискурс-анализ. – 2018. – № 2 (19). – С. 38–40.

4. Ликсина, Е.В., Плешакова, К.А. Сторителлинг – современная педагогическая технология // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2021. – № 10. – С. 162–165.

5. Симакова, С.И., Енбаева, А.П., Исакова, Т.Б. Мультимедийный сторителлинг – теоретическое осмысление // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. – Тольятти. – 2019. Т. 1. № 1. – С. 222–230.

Е.А. Николаева,
доктор культурологии, доцент;
профессор департамента методики
Московского городского педагогического университета
E-mail: nikolaevaea@mgpu.ru

КИНО В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается специфика использования кинотекста в образовательном пространстве современной школы. Отмечается его поликодовость, овладение и понимание которой позволяет решить одну из основных проблем межкультурной коммуникации. Затрагивается проблема формирования педагога-профессионала, использующего произведения кинематографа в своей деятельности.

Ключевые слова: кинотекст, культурный код, образовательное пространство, школа.

Идея использования киноматериалов в школьном преподавании не нова. Еще в начале XX в. были заложены основы кинообразования и созданы первые кинотеатры учебно-просветительских фильмов. Именно тогда были определены основные аспекты использования кино в педагогике. Это, прежде всего, использование кинофильмов во внеучебной деятельности и обращение к экранизациям художественных произведений, входящих в школьную программу. Глубина и неповторимость отечественного кинематографа – факт, не требующий подтверждения, как не требует дополнительного обоснования и наличие в нем мощного педагогического потенциала. Другое дело, что остается открытым вопрос: как максимально использовать этот потенциал?

Привычны несколько вариантов. Во-первых, использование кинофильмов в урочной деятельности, например, просмотр экранизаций художественных произведений из школьного курса литературы; во-вторых, обращение к учебным фильмам на уроках, не входящих в круг филологических дисциплин; в-третьих, более глубокое и предметное изучение кинофильмов в рамках созданных при школе киноклубов; в-четвертых, создание школьных студий анимации, где ребята учатся создавать мультфильмы. Конечно, не везде и не всеми используются все эти виды работы, однако они апробированы и уже подтвердили свою педагогическую значимость [2]. Однако хотелось бы вычленить то, что делает применение произведений кинематографа в образовательном пространстве не просто допустимым, но и обязательным.

Культура существует в виде текстов, познавая которые, человек превращается в неотъемлемый элемент ее структуры, получая знания, декодируя их и генерируя новые. Ю.М. Лотман писал о культуре как «исторически сложившемся пучке семиотических связей систем (языков), который может складываться в единую иерархию (сверхъязык), но может представлять собой и симбиоз самостоятельных систем» [3: с. 397]. Для успешного существования внутри этой многоуровневой системы необходимо знать механизмы ее понимания и создания, т.е. коды. Таким образом, человек существует в системе множественных кодов, знание которых и умение оперировать которыми во многом определяет уровень его культурного развития. Обучение в школе – это начальный этап обучения этим кодам, продолжающееся всю его жизнь. Именно школьное филологическое образование, основным методическим инструментарием которого является текст, поступательно и планомерно обучает школьника работе с ним и с языком, при помощи которого он создается, а также, расширяя границы, с любым другим текстообразующим кодом, в том числе, и с языком, создающим кинотекст.

Мы не будем сейчас говорить об особенностях языка художественного текста, нас интересует возможность использования его как ресурса, позволяющего эффективно интегрировать личность в быстро меняющееся общество. И в этом отношении использование кинотекста имеет важное значение, потому что в силу своей многоуровневости он обладает большими возможностями. Напомним определение кинотекста: это «связное, цельное и завершенное сообщение, выраженное при помощи вербальных (лингвистических) и невербальных знаков, организованное в соответствии с замыслом коллективного функционально дифференцированного автора при помощи кинематографических кодов, зафиксированное на материальном носителе и предназначенное для воспроизведения на экране и аудиовизуального восприятия зрителями» [5: с. 37]. То есть, при использовании кинотекста обучение текстообразующему коду происходит одновременно на нескольких уровнях. Заметим, что использование кинотекста в образовательном процессе – это не замещение, а лишь дополнение традиционных форм и методов работы. Конечно, он облегчает понимание материала, но, с другой стороны, требует не только тщательности при отборе, но и высокой компетентности учителя, обладающего умением рассматривать кинотекст в совокупности его культурных связей, поскольку кинотекст не существует обособленно, а является частью культуры.

Можно выделить еще одну проблему, которая по-прежнему остается открытой: это произведения, рекомендуемые для использования/просмотра. Конечно, речь идет о художественных, а не учебных, тематически зафиксированных, фильмах. И перед нами возникает проблема грамотного,

компетентного специалиста, с высоким уровнем общей культуры и профессиональных качеств. Да, существуют одобренные списки «30-50-100 лучших фильмов», и все эти фильмы, без сомнения, достойны самой высокой оценки, однако их использование без учета возрастных и культурных особенностей учащихся может оказаться непродуктивным. Поэтому отбор материала для урочной и внеурочной деятельности должен осуществлять специалист, обладающий знаниями не только методическими, но и психологическими, педагогическими, культурологическими, т.е. действительно хорошо подготовленный учитель.

Это особенно актуально для школ больших городов, поскольку многонациональный состав учеников заставляет учителя формировать подчас собственную систему дидактических материалов, позволяющих воспитать грамотных людей, способных понять чужую культуру и уважающих ее. «По этой причине языковое образование должно нести социокультурный компонент, поскольку именно через язык отражаются мир народа, система его ценностей, менталитет представителя этноса» [1: с. 159]. И кинотекст выступает по-настоящему уникальным тренажером межкультурной коммуникации, который позволяет увидеть, осмыслить, пережить ситуацию внедрения в иную культуру. «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать» – дополним: прожить, проанализировать, интерпретировать и зафиксировать в собственном сознании.

Это особенно актуально сегодня, когда информационный поток, захлестнувший человека, наполнен нерецензируемыми видеоматериалами в соцсетях, участниками которых являются дети. И то самое преимущество, о котором мы говорили выше (многоуровневность подачи информации, ведущая к более легкому и прочному ее усвоению) оказывается угрозой для психики подрастающего поколения, поскольку происходит усвоение особого интуитивного опыта, складывающегося помимо сознательного желания человека [4]. Помочь справиться с возникающим внутренним конфликтом, если уж не допустить его, и становится еще одной задачей современного учителя.

Итак, человек живет в системе множества кодов. И выражение «межкультурная коммуникация» сегодня выходит за рамки привычного значения (‘общение между представителями культур различных народов мира’), поскольку мир, в котором мы живем, – это взаимодействие множества систем со своим языком, правилами, нормами и структурой; это и есть «мозаичная культура», характеристика новейшего времени. И задача современной школы – дать механизмы понимания пазлов этой мозаики, научить понимать коды систем, при помощи которых происходит человеческое общение. И кино в решении этой задачи представляется нам одним из самых действенных механизмов.

Литература

1. Ассуирова, Л.В., Хаймович, Л.В. Формирование социокультурной идентичности учащихся в процессе изучения лексики русского языка // Астрахань. Гуманитарные исследования. – №3 (63). – 2017. – С. 157–163.
2. Десяев, С.Н., Десяева, Н.Д. Дидактическая направленность игровых приемов и технологий в детской журналистике // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2. – С. 336–339
3. Лотман, Ю.М. Культура и язык // Семиосфера. – СПб.: Искусство – СПБ, 2004. – С. 396–400.
4. Савенков, А.И. Психолого-педагогические нарративы разработки концепций и методик цифрового дистанционного сопровождения контактной учебной работы // Hominum. – 2021. – № 2. [Электронный ресурс]: http://hominum.expert. (дата обращения 20.02.2022)
5. Слышкин, Г.Г., Ефремова, М.А. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа). – М.: Водолей Publisher, 2004. – 153 с.

О.И. Свириденко,
кандидат педагогических наук, доцент;
доцент учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»
E-mail: olgasv246@ tut.by
О.И. Тиринова,
кандидат педагогических наук, доцент;
докторант научно-методического учреждения «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь
E-mail: tirinova@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНО-КОММУНИКАТИВНОГО ПРИНЦИПА ОТБОРА ТЕМАТИЧЕСКИХ ГРУПП СЛОВ В БУКВАРЯХ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

В статье раскрыта специфика межпредметно-коммуникативного принципа отбора лексики для букварей с русским и белорусским языками обучения. Приведены примеры представленного в букварях межпредметного лексического материала, показаны возможности работы с ним на уроках обучения грамоте.

Ключевые слова: букварь, лексика, межпредметно-коммуникативный принцип, тематические группы слов.

Одним из направлений речевого развития первоклассников является обогащение их словарного запаса. Это направление включает в себя количественное увеличение и качественное совершенствование лексикона детей, формирование у них умений уместного использования давно известных и новых слов. Важным источником пополнения словаря учащихся является учебник. В первом классе целенаправленное изучение родного языка происходит в период обучения грамоте при помощи букваря.

Проиллюстрируем возможности букварей Республики Беларусь в обогащении словарного запаса первоклассников. Следует отметить, что процесс языкового образования в Беларуси протекает в условиях близкородственного билингвизма. В учреждениях общего среднего образования обязательными для изучения являются два государственных языка (русский и белорусский). 11,1 % учащихся обучается грамоте на белорусском языке, 88,8 % – на русском, 0,1 % – на польском и литовском (данные на 1 сентября 2018/2019 уч.г.) [1: с. 31].

При отборе тематических групп лексики букварей учтён ряд принципов. Одним из них является межпредметно-коммуникативный [2: с. 240]. Он обусловлен тем, что русский (белорусский) язык как учебная дисциплина имеет целевые и содержательные совпадения с другими школьными предметами, средством обучения которым он является. Эти совпадения проявляются в межпредметном материале. Обогащение словаря учащихся тематическими группами лексики, актуальными для учебных предметов «Математика», «Человек и мир», «Изобразительное искусство» и др., включение этой лексики в коммуникативные ситуативные упражнения содействует не только развитию речи детей, но и успешному овладению ими разными школьными предметами, формированию предметных предпочтений, подготовке к выбору профессии.

Приведём соответствующие примеры лексики из букварей. Так, в учебных пособиях «Буквар» для учреждений общего среднего образования с белорусским языком обучения [3] и «Букварь» для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения [4] для чтения предложены слова и словосочетания, отражающие межпредметные связи со следующими учебными предметами:

«Обучение грамоте (письмо)»: *пісаў (пісала, пісалі), прапісі, лініі, роўна, плаўна, наўскос, літары, сшыткі, прапісі* и др. [3]; *строка (строки), линии, буквы, учимся писать* и др. [4].

«Математика»: *сума (сума 1 і 2= ?), тры, лічыць (лічыў, лічыла, лічылі), мінус, роўна, лініі, сем, чатыры, рашаць (рашы́, рашыў, рашыла, рашылі), матэматыка* и др. [3]; *три – это 1 и 2; три минус 2; учимся считать* и др. [4].

«Трудовое обучение»: *пластылін, лісты, ніткі, паліваў, карміў карову, рабілі, прафесія, настаўнік, будаўнік, прадавец, журналіст, праграміст, шафёр* и др. [3]; *нитки, лист, мыли аквариум, дрова рубил, забор ставил, траву косил, тяпка (тяпки), тяпкой разбил комки, учимся мастерить* и др. [4].

«Физическая культура и здоровье»: *гол, гіры, старт, смірна, скача, ёга, хакей, футбол, фігурыст, футбаліст* и др. [3]; *канат, каток, коньки, ролики, бег по льду, фигурное катание, элементы, команды, вратари, фол, правила игры, стойка, поход, активный отдых, учимся быть сильными и здоровыми* и др. [4].

«Человек и мир»: *мыў (мылі), луг (лугі), пума, лапы, мопс, сом, соты, алоэ, эму, пара́, чомга, чарот, поні, конік, юннаты, камета, планета, колеры вясёлкі, Манумент Перамогі, Курган Славы, зялёныя лясы, блакітныя азёры, Радзіма, сталіца Беларусі, Мінск* и др. [3]; *куст, дерево, пора года, страна, реки / животные Беларуси, жители / граждане Беларуси, учимся любить родную природу* и др. [4].

«Изобразительное искусство»: *алоўкі, партрэт, мастакі, маляваў (малявала, малявалі), выстава малюнкаў* и др. [3]; *нарисовал (нарисовала, нарисовали), рисунок (рисунки), выставка, каёмка, салфетка, учимся рисовать* и др. [4].

«Музыка»: *мі, сі, рэ, ноты, тэмп, рытм, стэп, трыа, гітара, гітарыст* и др. [3]; *нота (ноты), трио, ритм, барабан, цимбалы, дуда, дудка, гитара, гусли, горн, гармоника, баян, хор, хоровод, музыка, полька, учимся петь* и др. [4].

Приведём примеры построения учебных текстов с включением слов, отобранных согласно межпредметно-коммуникативному принципу.

Так, в букваре для учреждений образования с русским языком обучения по теме «Звуки [к], [к’]. Буква К» учащимся предлагается для чтения текст «Уроки» [4: 68]. Текст построен из слов, включающих изученные к данному моменту обучения 13 букв: 6 букв, обозначающих гласные звуки, и 7 букв, обозначающих согласные звуки. Это буквы: *а, у, о, э, ы, и, м, л, н, р, с, т, к*.

Уро́ки

Э́то класс. У нас уро́ки.

– Сми́рно! На старт! Э́то уро́к … .

– Три – э́то 1 и 2. Три ми́нус 2. Э́то уро́к … .

– МА и МА. МА́-МА. Э́то уро́к … .

– Стро́ки, строка́, ли́нии. Э́то уро́к … .

– Рису́нок, ки́сти, кра́ски. Э́то уро́к … .

– Ни́тки, лист, ли́стик. Э́то уро́к … .

– Но́ты. Но́та. Ритм. Э́то уро́к … .

– Мали́на – э́то куст, а сосна́ – э́то … . У сосны́ смола́. Э́то уро́к … .

Для составления текста использован приём незаконченных предложений. Опираясь на межпредметный лексический материал, учащиеся называют учебный предмет, на котором эти слова часто используются. Работу с текстом продолжает беседа, в ходе которой первоклассники самостоятельно подбирают и называют слова, относящиеся к тому или иному учебному предмету.

В учебном пособии «Буквар» [3: с. 122] для учреждений образования с белорусским языком обучения по теме «Гук [ш]. Літары Ш, ш» (не изучены только буквы *х, ж, д, ф*) учащимся предлагается прочитать следующий текст:

Першакла́сница

Ма́ша – шко́льніца. Сёлета ўво́сень яна́ пайшла́ ў пе́ршы клас. Яна́ – першакла́сница.

Ма́ша ву́чыцца чыта́ць, піса́ць, лічы́ць і раша́ць. Ёй усё́ ціка́ва. У Ма́шы шмат кніг. Гэ́та «Буква́р», «Матэма́тыка», «Чалаве́к і свет».

У Ма́шы ёсць про́пісі і сшы́ткі. Мала́я вучані́ца акура́тна пі́ша лі́тары, сло́вы і ска́зы. Ма́ша стара́нна ву́чыцца ў шко́ле. А ты?

Первоклассникам предлагается ответить на вопрос, содержащийся в тексте. Организуется беседа: *Як завуць дзяўчынку, што адлюстравана на малюнку ў буквары? У якім класе вучыцца Маша? Як аўтар называе Машу? (Школьніца, першакласніца, вучаніца.) Знайдзіце і прачытайце, якія кнігі ёсць у Машы. Як іх можна назваць адным словам? (Падручнікі.) Для чаго патрэбны падручнікі? Якая Маша вучаніца: добрая ці не вельмі? Пацвердзіце свой адказ сказам з тэксту.*

Учащимся предлагается прочитать вопрос, записанный после текста *(Чаму яшчэ вучаць у школе?)*, ответить на него с опорой на жизненный опыт. Педагог уточняет у детей, что новое для себя они уже успели узнать за время учёбы в первом классе, где смогли применить полученные знания.

Таким образом, реализация межпредметно-коммуникативного принципа отбора тематических групп слов в букварях позволяет учащимся успешно овладевать соответствующей лексикой и строить коммуникацию с её использованием.

Литература

1. Ажеронок, И. Д., Денищик, И. Д. Система образования Республики Беларусь в цифрах. – Минск: Учреждение «Главный информационно-аналитический центр Министерства образования Республики Беларусь», 2019. – 64 с.

2. Методика преподавания русского языка: учеб. пособие / М. Т. Баранов [и др.]; под ред. М. Т. Баранова. – М. : Просвещение, 1990. – 368 с.

3. Свірыдзенка, В. І., Цірынава, В. І. Буквар: вучэб. дапам. для 1-га кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. мовай навучання. – Мінск: НІА, 2021. – 184 с.

4. Тиринова, О. И. Букварь: учеб. пособие для 1-го кл. учреждений общ. средн. образования с русск. языком обучения. – Минск: НИО, 2020. – 184 с.

Н.И. Демидова,
доктор педагогических наук, профессор;
профессор кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин и методики их преподавания
Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина
E-mail: whitepost09@yandex.ru;
Е.С. Богданова,
кандидат педагогических наук, доцент;
доцент кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин и методики их преподавания
Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина
E-mail: helensim@mail.ru

НАУЧНОЕ НАСЛЕДИЕ ПРОФЕССОРА Г.Н. ПРИСТУПЫ В СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ РЕШЕНИЯХ

В статье даётся анализ методического наследия профессора Г.Н. Приступы в аспекте проблемы типологии, специфики и структуры уроков русского языка, их эффективности. Авторы делают вывод об актуальности идей Г.Н. Приступы на современном этапе развития школы и методической науки.

Ключевые слова: урок русского языка, типология уроков, структура урока русского языка, методическое наследие Г.Н. Приступы.

Социокультурные и образовательные условия современности, связанные со стремительными изменениями, вызванными цифровизацией, развитием дистанционных технологий, новыми тенденциями в языкознании и подходами в обучении, не делают менее актуальным наследие ведущих учёных конца XX – начала XXI века, которые внесли значительный вклад в методику обучения русскому языку: М.Т. Баранова, Т.К. Донской, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, Г.Н. Приступы, Л.П. Федоренко и др. Напротив, эффективность той или иной методической концепции во многом зависит от стремления её автора опереться

на идеи, отражённые в трудах великих предшественников. Говоря об этом, полезно вспомнить И. Ньютона, чья фраза стала крылатой: «*Если я видел дальше других, то потому, что стоял на плечах гигантов*» [1].

В методической науке «гигантами» стали те, кто очертил её границы, сформулировал базовые принципы на основе выделенных закономерностей обучения русскому языку, классифицировал методы обучения, описал его формы. Нет сомнения в том, что в их число входит фигура профессора Григория Наумовича Приступы (1920-1996 гг.), чьи идеи в области содержания, принципов, методов обучения русскому языку, культуры речи учителя и другие [3] прошли проверку временем и легли в основу разработки методических систем, предложенных последователями – Н.И. Демидовой, О.А. Скрябиной, Е.С. Богдановой, О.Г. Тимченко, Т.С. Майоровой, Г.П. Стуколкиной и др.

В «Кратком курсе методики русского языка» [5] и других книгах [6; 7] Григорий Наумович Приступа последовательно представил систему собственных научно-методических взглядов на урок как основную форму обучения русскому языку, ибо на уроке осуществляется формирование языковой личности школьника, усваиваются знания, организуется речевая практика, способствующая овладению навыком использования языка в речи. Важность идей Г.Н. Приступы о типологии, целях, структурах, содержании уроков русского языка очевидна и в русле новых требований к уроку, предписанных государственными стандартами, и в свете появления нестандартных форм (урок-конференция, бинарная лекция и др.) и средств обучения (например, цифровые), появившихся в последние 20 лет.

Отметим непреходящее значение мысли Г.Н. Приступы о том, что «отдельно взятый урок не есть что-то автономное» и «ценность любого урока определяется его вкладом в общую систему обучения, прежде всего в систему уроков» [5: с. 81]. Интерпретируя данную идею, подчеркнём, что, согласно мнению учёного, череда годовых уроков русского языка – это не произвольный перечень тем и типов урока, а строго выстроенная система, определяемая как содержанием обучения русскому языку, отражённым в программе, и свойствами языка как предмета изучения, так и законами познания.

Руководствуясь этим и учитывая принцип последовательности и систематичности в обучении, Г.Н. Приступа предлагает собственную классификацию уроков русского языка, ставшую сегодня классической и включающую следующие типы уроков: *урок объяснения нового материала, урок закрепления материала и развития навыков, урок повторения, урок обобщения материала и совершенствования навыков, урок развития речи, урок проверки знаний и навыков, урок работы над ошибками* [5: с. 92]. Отдельно учёный выделял *комбинированный урок,* включающий в себя синтез объяснения,

закрепления, развития речевых навыков и других этапов. В основе данной классификации лежит выявление закономерностей обучения русскому языку, состоящих в том, что оно осуществляется последовательно, посредством выделения изучаемого языкового явления, его сопоставления с уже известными, выведения правила, закрепления знаний и навыков по теме, обобщения, повторения наиболее сложных вопросов темы, контроля уровня обученности и работы над ошибками. Логика языка и теория познания позволили проф. Г.Н. Приступе выстроить систему овладения языком и положить её в основу разработки классификации уроков.

Важно отметить, что тип урока Г.Н. Приступа определял в соответствии с его местом в системе уроков, характером работы над языковым материалом и дидактической целью. Сказанное выдвигает перед учителем русского языка важную задачу – при подготовке к уроку определить его место в системе уроков, то есть понять, какого конкретного результата следует добиться. Оценка ожидаемых результатов возможна на основе анализа уже изученного и освоенного материала и перспективы. Так, например, при подготовке к уроку «Безударные гласные в корне» (II класс) следует учитывать, что в предыдущей практике обучения второклассники уже освоили понятия «ударение», «безударный гласный», «проверочное слово», «корень слова», «родственные (однокоренные) слова» и научились проверять безударный гласный, изменяя слово по модели «один – много» (подбор словоформ). Что же нового привнесёт в представления детей о данной орфограмме? Какие умения будут сформированы? Во-первых, учащиеся познакомятся с новым опознавательным признаком орфограммы – локацией (корень слова), а во-вторых, научатся новому способу проверки – подбору однокоренного слова. Подобный анализ будет определять все этапы в структуре урока и их содержание: актуализацию базовых знаний, знакомство с новым, отбор дидактического материала, способы закрепления и т.д. Широта освоенных ранее знаний и необходимость их повторения на данном уроке, степень сложности нового материала, важная роль закрепления и обобщения знаний о двух способах проверки безударного гласного в корне и их применении на практике, связь с речевой работой – всё это позволяет учителю принять решение о том, что урок будет *комбинированным,* и верно определить его связь с другими уроками в общей системе.

В современной школе требования к уроку русского языка изменились, но в основе классификации уроков по-прежнему лежит путь, обозначенный в классификации Г.Н. Приступы и ведущий от незнания и неумения к знанию языковых единиц, правил и способов функционирования их в речи и умению и навыку применять их в коммуникации согласно языковым нормам. По современным классификациям, основанным на требованиях ФГОС к

предметным, метапредметным и личностным результатам обучения, выделяют такие основные типы уроков русского языка, как 1) урок «открытия» нового знания; 2) урок отработки умений и рефлексии; 3) урок общеметодологической направленности; 4) урок развивающего контроля. Разные авторы дополняют эту классификацию такими типами урока, как *эвристический, творческий, метапредметный* и др. Однако в общем корреляция новой классификации с предложенной Г.Н. Приступой очевидна: просматривается прямое соотношение урока объяснения нового и «открытия» нового знания, уроков обобщения и повторения и уроков общеметодологической направленности и т.д.

В трудах Г.Н. Приступы детально проанализированы все типы уроков русского языка из предложенной им классификации. Учёный уделяет внимание вопросам структуры урока каждого типа и детально характеризует каждый из выделенных этапов, описывая его место в системе урока, а также методы и приёмы работы над языковым материалом, виды применяемых заданий.

Так, например, в структуру урока объяснения нового материала учёный вводит следующие элементы: *воспроизведение знаний по ранее изученному материалу (опрос учащихся), объяснение материала, проверка усвоения теории, показ образца применения теории на практике, закрепление знаний и формирование навыков (упражнения), домашнее задание.*

Данная структура урока объяснения нового, ставшая признанной в методике обучения русскому языку, отличается от структуры урока «открытия» нового знания. Сравнительная характеристика этих уроков убедительно показана Л.Н. Горобец и И.В.Лайковой [4]: авторы отмечают в уроке, соответствующем ФГОС, возрастание степени самостоятельности учащихся при определении целей урока, выборе средств достижения цели и осознании собственных затруднений, значение работы над универсальными учебными действиями. Конечно, предложенная проф. Приступой Г.Н. классификация не может быть застывшей (о чём, кстати, говорил и сам ученый, подчёркивая её условный характер), и с течение времени она будет меняться, но важно, чтобы за этими изменениями школа не упустила главного – результативности урока: «что дал урок учащимся, насколько продвинул он их в усвоении родного языка» [5: с. 92]. К сожалению, отказ от сложившейся методической традиции и пересмотр классических типологий и структур уроков может привести к нежелательному результату. Так, например, в новой структуре урока, призванного служить цели усвоения новых сведений о языке и его системе [2], мы не находим выделенных проф. Г.Н. Приступой и важных для процесса усвоения родного языка этапов первичной проверки усвоения теории и показа способа применения её на практике. Однако, по нашему мнению, для успешной организации процесса познания эти этапы существенны.

Обратимся к примеру. Рассмотрим урок на тему «Действительные причастия настоящего времени. Гласные в суффиксах действительных причастий настоящего времени» (VII класс, учебник М.Т. Баранова, Т.А. Ладыженской и др. [8]. Учебник содержит богатый теоретический материал: сведения об образовании, в том числе суффиксах, данной грамматической формы, их правописании. Обширность и глубина грамматической теории как фундамента освоения названной орфограммы, необходимость опираться на сформированные ранее словообразовательные и морфологические умения (которыми, как показывает практика, овладели далеко не все семиклассники) делают особенно актуальными работу по контролю первичного усвоения языковой теории. Реализацию этого этапа авторы предусмотрели, поместив после таблицы, показывающей способы образования действительных причастий настоящего времени, серию контрольных вопросов (*С помощью каких суффиксов образуются действительные причастия настоящего времени? Зависит ли выбор суффикса от спряжения глагола, от которого образовано причастие?* и др.) [8: с. 58]. После орфографического же правила [8: с. 59] подобного рода вопросов нет, однако, как рекомендовал Г.Н. Приступа, после работы над правилом следует сформулировать ряд вопросов, дабы убедиться в том, что его структура и опознавательные признаки орфограммы были в полной мере осознаны учащимися. Положительно то, что после названного правила следует образец рассуждения, задающий определённый алгоритм выполнения орфографических действий. Однако, на наш взгляд, чтение образца не может в полной мере продемонстрировать учащимся образец применения теории на практике. Толкуя идею Г.Н. Приступы о включении данного этапа в структуру урока русского языка, нацеленного на усвоение нового, отметим, что ведущая роль при его осуществлении принадлежит учителю, который показывает прохождение данного алгоритма, детально перед классом разбирая конкретный пример, проговаривая все предметные и ментальные действия и обосновывая их. Все это сопровождается наглядной демонстрацией способов действий на доске (экране) с графической фиксацией обоснования. Этап показа образца применения теории на практике является переходным звеном от методов теоретического изучения языка к его практическому освоению, помогает учащимся усвоить систему шагов и способов размышления при решении грамматико-орфографических и иных задач, повышает результативность урока.

Подчеркнём, что основное отличие урока объяснения нового и урока «открытия» нового исследователи связывают именно со способом освоения нового знания: в классической модели это объяснительная речь учителя, а в инновационной – самостоятельное решение познавательных задач учащимися. Однако стоит заменить, что Г.Н. Приступа, высока ценя метод рассказа учителя

и описывая требования к объяснительной речи, ни в коей мере не считал его единственно возможным. В арсенале методов, предложенных учёным, и эвристическая беседа, и совместное выведение нового правила с опорой на наблюдение над языковым материалом, и составление обобщающих таблиц, выведение алгоритма действий, которые не даются учащимся в готовом виде, а рождаются в процессе совместного исследования.

По нашему мнению, обновлённые модели урока ни в коей мере не должны утрачивать того положительного, что выработала классическая методика обучения русскому языку, представленная, в частности, в трудах Г.Н. Приступы.

Отметим актуальность и иных вопросов организации и функций урока, исследованных Г.Н. Приступой. Это идеи воспитательной роли урока русского языка. «Язык – воспитатель уже сам по себе, по своей природе, по своей функции, по той роли, какую он играет в жизни человека как орудие мышления и средство общения», – писал Г.Н. Приступа, уточняя, что воспитательная работа на уроках русского языка – это не «момент», а неотъемлемая составная часть всей системы обучения родному языку [5: с. 83–85].

Не менее важными являются советы Г.Н. Приступы относительно путей повышения эффективности урока русского языка. Строго разводя понятия «эффектный» и «эффективный» урок, но не отрицая занимательности урока как таковой, учёный в качестве условий эффективности урока называет мастерство учителя, его умение организовать активную обучающую, воспитывающую, развивающую работу с каждым учеником на всех этапах урока [6: с. 11].

Заметное место в работах Г.Н. Приступы, посвящённых проблемам урока русского языка, отводится имеющим практическую ценность рекомендациям по подготовке учителя к уроку, и прежде всего относительно отбора методов и приёмов обучения [7: с. 29–55]. Этот отбор, по мнению учёного, осуществляется в зависимости от закономерностей усвоения русского языка и конкретных условий: подготовленности класса, наличия средств обучения и др. Вслед за Л.П. Федоренко, профессор Г.Н. Приступа описывает теоретические, практические и теоретико-практические методы обучения и характеризует их роль и пути применения на разных этапах урока всех указанных выше типов. Например, говоря об уроке работы над ошибками, проф. Г.Н. Приступа предлагает применять методы подбора своих примеров, выборочный диктант, составление схем предложений, пунктуационный разбор и др.

Отметим также многочисленные идеи Г.Н. Приступы о роли культуры речи учителя в создании активной рабочей атмосферы урока, о едином речевом режиме в школе, о роли обучения русскому языку в освоении всех других дисциплин школьной программы. По сути, учёный, размышляя об этом,

опередил своё время, так как, говоря языком современной педагогики, указывал на метапредметность в обучении русскому языку.

Таким образом, несмотря на существенные изменения в практике уроков русского языка, наблюдаемые в последние десятилетия, значение рекомендаций, оставленных великим методистом, доктором педагогических наук Григорием Наумовичем Приступой в теории и практике обучения родному языку не ослабевает, ибо способствует повышению качества языкового образования учащихся. Опора на труды Г.Н. Приступы, на работы Т.К. Донской, А.В. Текучева, Л.П. Федоренко и других известных учёных-методистов, в современных исследованиях позволит сохранить традиции и обеспечить преемственность в развитии научно-методического знания.

Литература

1. Афоризмы со всего мира. Энциклопедия мудрости [Электронный ресурс] // Наука. Искусство. Величие. – URL: http://rus-yaz.niv.ru/doc/aphorisms-world/fc/slovar-205.htm#zag-787 (дата обращения: 30.09.2021).

2. Банников, С.В., Михайловский, Ф.А., Новикова, С.Н. Типология уроков в современной школе согласно требованиям ФГОС // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Исторические науки. – 2014. –№ 3 (15). – С. 95–106.

3. Демидова, Н.И., Богданова, Е.С. Научно-методическое наследие профессора Г. Н. Приступы (К 100-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 6. – С. 42–47.

4. Лайкова, И.В., Горобец, Л.Н. Современный урок русского языка: типология, особенности, требования ФГОС / Инновационная наука в глобализующемся мире. – 2015. – № 1 (2). – С. 62–68.

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

6. Приступа, Г.Н. Современный урок: Учебное пособие. – Рязань: РГПИ, 1989. – 112 с.

7. Приступа, Г.Н. Теория и практика урока русского языка : [В 3 ч.]. – Рязань: РГПИ, 1993. – 282 с.

8. Русский язык. 7 класс: учебник для общеобразовательных организаций: в 2 ч. / [М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова и др.]. – 3-е изд. – Москва: Просвещение, 2021.Ч. 1. – 2021. – 186 с.

Т.И. Зиновьева,
кандидат педагогических наук, доцент;
доцент департамента методики обучения
Московского городского педагогического университета

КОРПОРАТИВНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК СПОСОБ ГАРМОНИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ СРЕДЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена анализу актуальной проблемы поликультурной школы начала XXI века – проблеме гармонизации развивающей речевой среды. Решение проблемы автор предлагает в широком контексте понятия «корпоративная коммуникативная культура», посредством внедрения единого речевого режима образовательного учреждения, разработанного на основе принципа ориентации на риторический идеал.

Ключевые слова: поликультурная школа, речевая среда, корпоративная коммуникативная культура, единый речевой режим, риторический идеал.

Стремительно меняющееся в начале XXI века российское общество оказывается сегодня на пересечении глобальных (демографических, социально-экономических, технологических, культурных и др.) изменений в разных сферах, в том числе – в сфере образования, где совокупность этих изменений, по мнению многих исследователей-педагогов, организаторов системы образования (Д. Белл, В.С. Ефимов, Я.И. Кузьминов), создает ситуацию «высокой неопределенности» особенностей трансформации системы российского образования [2: с. 6].

Неопределенность состояния российского образования уже «схвачена общественным сознанием и становится предметом общественного дискурса, но ее осмысление еще не стало основанием для принятия стратегических решений» [2: с. 7]. Между тем, в рамках общественного дискурса его участники (А.Г. Кислов, Я.И. Кузьминов) высказывают мнение о «размывании функций образовательных институтов, поскольку категория “образование человека” как оформление индивидуального “культурно-ценностного ядра”, как формирование базовых интеллектуальных функций (мышления, понимания, рефлексии, коммуникации) предстает сегодня “в новых коммуникативно-креативных институциях”» [цит. по: 2: с. 7]. Участники общественного дискурса утверждают, что многие лучшие российские школы и университеты сегодня утрачивают свой исключительный статус храма образования, «превращаются в “образовательные супермаркеты”, в социально-дисциплинарные учреждения», лишь оказывающие востребованные ситуацией образовательные услуги [2: с. 7].

В этом многоголосье позиций аналитиков современного состояния российского образования выделим тот аспект, относительно которого имеют место, во-первых, указание конкретных вызовов системе образования XXI века, во-вторых, – конструктивные предложения по решению возникающих проблем.

В ряду проблем современной школы, требующих безотлагательных решений, находятся следующие проблемы: полноценная реализация задач духовно-нравственного образования; успешный переход российской школы на стандарты третьего поколения; общая цифровизация системы образования; реализация идеи инклюзивного образования; совершенствование образовательного процесса в поликультурной школе на разных ее ступенях и др.

В рамках данной статьи обратимся к *проблеме гармонизации речевой среды поликультурной школы*, которая (поликультурная школа) в последние годы, по причине существенных социально-политических изменений в российском обществе, находится в центре многочисленных исследований.

Уточним: бытовавший ранее *термин «полиэтническая школа»,* в значении которого акцент делается на этнической принадлежности учеников, сегодня заменяется *термином «поликультурная школа»,* в значении которого акцент смещается в сторону культурной принадлежности обучающихся, в статусе важного признака предстает и такой: «носитель русского / другого языка» [3].

Изучение публикаций по проблемам современной поликультурной школы российского мегаполиса (В.П. Абрамов, Ж.В. Афанасьева, А.В. Богданова, Ю.А. Горячев, Т.И. Зиновьева, Л.Е. Курнешова, И.П. Лысакова, Т.Ю. Уша и др.) показало, что освещение получили такие аспекты: отражение миграционной политики государства в нормативных актах; влияние региональной миграционной политики на формирование контингента обучающихся поликультурной школы; выявление эффективных мер освоения детьми мигрантов русского языка и русской речи, социальной адаптации и культурной интеграции детей-инофонов в городское общество средствами образования.

Проблема получения качественного образования, в том числе – обучения русскому языку, в Москве в течение многих лет регламентируется Государственной программой «Столичное образование». Важнейшим результатом реализации этой программы является предоставление возможности обучения в российской школе, изучения русского языка ученикам разных категорий, в том числе – ученикам, являющимся гражданами РФ из других регионов, а также детям зарубежных мигрантов, проживающих в Москве [3].

Реализация установок нормативных документов оказывает определяющее влияние на формирование *контингента обучающихся поликультурной школы,* регулярный мониторинг которого (контингента) неизменно отражается в

публикациях исследователей, представителей различных научных областей (социологии, психологии, педагогики, лингвистики, методической науки и др.).

Широкий мониторинг контингента школ Москвы, проведенный в 2015 году в рамках программы Департамента образования города Москвы «Столичное образование», проекта «Создание системы освоения детьми мигрантов русского языка, их социальной адаптации и культурной интеграции в общество средствами образования», осуществлен группой преподавателей-исследователей Московского городского педагогического университета (Ж.В. Афанасьевой, А.В. Богдановой, Т.И. Зиновьевой, А.С. Львовой и др.) [6].

Представим кратко результаты мониторинга 2015 года: количество школ, в которых учатся дети мигрантов, составило 98% от общего числа обследованных школ; количество детей-инофонов – 15% от общего количества обучающихся; количество детей-инофонов в начальной школе в среднем в 4 раза больше, чем в средней школе; в третьей части школ есть классы с «проблемным» соотношением учащихся-носителей русского языка и детей-инофонов, которые составляют более 25% списка класса; ученики-инофоны распределены по классам неравномерно – от 3% до 40% от полного ученического состава класса; почти у всех обучающихся-инофонов есть трудности в освоении русского языка, в социокультурной адаптации, в культурной интеграции в общество; ученики-инофоны являются представителями 30 этносов; речевая среда поликультурного класса в течение учебного года по причине «подвижности» контингента претерпевает значительные изменения, нестабильна, что в целом негативно сказывается на речевом развитии и языковом образовании обучающихся [3; 6].

В перечне результатов мониторинга отдельные позиции в их совокупности составляют *характеристику речевой среды поликультурной школы* мегаполиса. Речевая среда, ее влияние на процессы обучения, развития и воспитания школьников в современной методической науке рассматриваются как весьма значимый фактор речевого развития и языкового образования обучающихся.

Факторы образования в научном методическом описании предстают как «пусковые механизмы процессов обучения, воспитания, развития, их движущая сила» [4]. Учет факторов образования в учебном процессе «положительно сказывается на его эффективности, поскольку позволяет вскрывать причины неудач обучающихся, прогнозировать их успехи, помогает проектировать индивидуальные образовательные траектории, сценировать деятельность обучающихся по овладению учебным материалом» [4]. В методической науке обоснована необходимость учета речевой среды поликультурной школы как ведущего фактора речевого развития и языкового образования обучающихся.

Для называния среды, активизирующей и гармонизирующей процессы развития коммуникативно-речевых умений обучающихся, их языкового

образования, в середине XX века известным методистом Л.П. Федоренко в научный оборот введен *термин «развивающая речевая среда»* [4]. Содержательное наполнение понятия, соответствующего данному термину, под воздействием реалий меняющегося социума, его образовательного пространства подвергается изменениям. Так, характеризуя развивающую речевую среду конца XX века, выдающийся ученый-методист М.Р. Львов указывает такие ее составляющие: многообразие ее форм и видов (одноязычная и двуязычная, монокультурная и поликультурная, диалектная и литературная); качества речи коммуникантов как показатели уровня (высокого, среднего, низкого) развивающего потенциала речевой среды; условия осуществления и восприятия речи (членами семьи, участниками образовательного процесса и др.) [7: с. 117].

Взгляд методистов на развивающую речевую среду в начале XXI века связан с учетом ее инновационного наполнения – это базы электронных ресурсов, открытые онлайн-курсы, сетевое взаимодействие, Googl-класс и др. Заметим: современные педагоги-практики, методисты не отрицают значение традиционных составляющих речевой среды – специального оборудования для развития речи обучающихся, образцовой речи педагога и др. [9].

В 20-х годах XXI века отмечается определенное *обновление аспектов анализа развивающей речевой среды*: имеет место расширение понимания речевой среды – сегодня нередко речь идет о речевой среде не отдельного класса, а образовательного учреждения в целом; речевая среда образовательного учреждения нередко рассматривается «на языке» новой научной области – коммуникативного менеджмента; речевая среда рассматривается как компонент понятия «корпоративная культура образовательного учреждения»; в качестве меры повышения корпоративной культуры образовательного учреждения предлагается внедрение единого речевого режима образовательного учреждения, имеющего прочные традиции применения и обновленного сегодня с позиций теории коммуникации.

Рассмотрим проблему гармонизации речевой среды образовательного учреждения в широком контексте теории коммуникативного менеджмента.

Коммуникационный менеджмент – новая научная область, в рамках которой рассматриваются вопросы теории и практики управления социальными коммуникациями как внутри организации, так и между организацией и окружающей ее средой (А.А. Аверьянова, А.А. Сафина, А.С. Орлов и др.) [1; 8].

Обращаясь к понятию организации, будем иметь в виду любое образовательное учреждение (детский сад, школу, колледж, университет), которое в контексте коммуникационного менеджмента предстает в качестве совокупного (корпоративного) субъекта коммуникативных внешних и внутренних связей, формирующих его *информационно-коммуникативное*

пространство, качество которого во многом определяет успешность деятельности образовательного учреждения в целом [1; 8].

Если *внешние коммуникативные связи* отвечают за формирование в социуме позитивного представления об образовательном учреждении, то *система внутренней коммуникации* ориентирована на создание корпоративной идентичности, называемой в российской образовательной традиции «духом школы», «атмосферой школы», «академическим духом университета» [1].

Современные исследователи (А.А. Аверьянова, Т. Бадя, А.Н. Крылов и др.) отмечают, что содержанием внутренней коммуникации является движение деловой информации, обмен сообщениями, обеспечивающими эффективность многоаспектной деятельности образовательного учреждения (продуктивность профессиональной деятельности педагогов и сотрудников, всех участников образовательного процесса). В образовательном учреждении выделяют *вертикальные и горизонтальные направления коммуникационных процессов.* Если вертикальные коммуникационные связи имеют административный характер, эффективность которых низка (20–10% усвоения информации участниками коммуникации), то горизонтальные связи весьма продуктивны (до 90% усвоения полученных сведений), что объясняется равным статусом заинтересованных в профессиональной информации участников (вебинары, конференции, круглые столы, взаимное посещение занятий и др.) [1].

В образовательных учреждениях разных типов (детский сад, школа, университет) вертикальные и горизонтальные коммуникационные связи переплетаются, образуют *систему движения официальной профессиональной информации,* в которую вплетается и *неформальная коммуникация* (слухи), которой, по данным зарубежных исследователей (Б. Манфред, Роберт Д. Хисрик, Ральф В. Джексон), русский общинный менталитет отдает предпочтение (составляет до 60% всей информации), поскольку она не регламентирована, эмоционально заряжена, удовлетворяют потребности людей, испытывающих дефицит «человеческого общения», в том числе, по служебным вопросам [1; 8].

Сказанное выявляет *проблемы внутренней коммуникации* в образовательном учреждении, в их ряду: во-первых, недостаточная открытость, неполная прозрачность официальной коммуникации (например, это касается введения в начальной школе эксперимента по трехлетнему обучению, реорганизации образовательного учреждения, открытия новых образовательных программ); во-вторых, несвоевременность предоставления оперативной информации, что порождает невозможность ее использования по причине устаревания (например, дается указание о предоставлении отчета, что называется, «вчера»); в-третьих, отсутствие обратной связи, ответа на отправленное сообщение, что нередко объясняется серьезной перегрузкой

коммуникационных каналов массивами информации, не прекращающимся потоком дублирующих друг друга сообщений; в-четвертых, использование неэффективных форм предоставления информации (например, доски объявлений, внутренней сети громкого оповещения, общения по телефону и др.).

Предложим *меры по гармонизации системы внутренней коммуникации* образовательного учреждения. Они таковы: во-первых, решение названных проблем, то есть, преодоление недостатков функционирования официальных, формальных каналов движения информации, коммуникации; во-вторых, признание наличия в организации области неформальной коммуникации, принятие мер по достижению оптимального баланса в функционировании систем формальной и неформальной коммуникации; наконец, особой заботой руководства образовательного учреждения должна стать деятельность по формированию его корпоративной культуры, которая, как особый атрибут организации, оказывает активное воздействие на всех членов коллектива, в значительной мере определяет их поведение в соответствии с нормами и ценностями, составляющими ее основу.

Понятие корпоративной культуры трактуется (А.А. Аверьянова, А.А. Сафина) как совокупность моделей поведения, которые: во-первых, приобретены организацией в процессе адаптации к внешней среде и внутренней интеграции; во-вторых, эффективны; в-третьих, разделяются большинством участников образовательного процесса, сотрудников образовательного учреждения. Эти модели поведения основаны на системе ценностей, норм, правил, традиций и принципов осуществления деятельности организации [1; 8].

В сложной структуре корпоративной культуры образовательного учреждения выделим *коммуникативно-речевой компонент,* который включает: во-первых, нормы поведения в типовых ситуациях, своего рода этический кодекс организации; во-вторых, правила и способы коммуникативно-речевого взаимодействия как между подразделениями организации и отдельными членами коллектива. Эти нормы и правила поведения и взаимодействия в той или иной мере находят отражение в документе образовательного учреждения, который именуется «Единый речевой режим образовательного учреждения».

Понятие «единый речевой режим образовательного учреждения» трактуется как система требований, регламентирующих коммуникативно-речевую деятельность участников образовательного процесса, которые должны соблюдать речевые нормы в устном общении, при оформлении документации, а также – используемой в образовательной среде наглядной информации [5].

При разработке единого речевого режима образовательного учреждения в качестве его основы выступает *понятие риторического идеала,* который в лингвориторике (А.К. Михальская, Е.К. Полякова) трактуется как идеал речевого

поведения, как эталон высказывания, соответствующий представлениям человека о прекрасном [5].

Таким образом, речевую среду поликультурной школы целесообразно рассматривать как коммуникативно-речевой компонент корпоративной культуры образовательного учреждения. Мерой гармонизации речевой среды поликультурной школы как компонента корпоративной культуры образовательного учреждения является внедрение единого речевого режима, разработанного на основе риторического идеала и оформленного в виде нормативного акта, отражающего систему внутренних коммуникативных связей.

Литература

1. Аверьянова А.А. Корпоративная культура и ее особенности в России // Молодой ученый. – 2016. – № 29. – С. 345–347.

2. Ефимов В.С. Высшее образование в России: вызовы XXI века // Университетское управление: практика и анализ. – 2010. – №4. – С. 6–17.

3. Зиновьева, Т.И. Поликультурная школа современного российского мегаполиса // Известия института педагогики и психологии образования. – 2020. – № 1. – С. 38–47.

4. Зиновьева, Т.И. Цифровизация речевой среды как фактор начального языкового образования//Начальная школа. – 2021. – № 4. – С.23–25.

5. Зиновьева, Т.И. Проблема гармонизации речевой среды поликультурной школы на основе принципа ориентации на идеал // Русское слово в многоязычном мире: материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ. – 2019.

6. Зиновьева, Т.И., Афанасьева Ж.В. Исследование поликультурного состава современной начальной школы города Москвы // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: педагогика и психология. – 2015. – №1. – С. 65–70.

7. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: пособие для студентов. – М.: Просвещение, 1999.

8. Сафина А.А. Коммуникационный менеджмент /А.А. Сафина, Э.Г. Никифорова, А.Э. Устинов. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2015. – 104 с.

9. Zinovyeva, T., Afanasyeva, Zh., Bogdanova, A., Leonovich, E. Study of the teacher's readiness condition to implement the idea of managing the personal trajectory of professional development within the framework of digitalization of education. SHS Web of Conferences, 79, 01020 (2020). DOI: 10.1051/shsconf/20207901020.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА
В УСЛОВИЯХ ВОЗДЕЙСТВИЯ ВЫЗОВОВ XXI ВЕКА

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

О ПЕРВОНАЧАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ И САМООБУЧЕНИИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ТВОРЧЕСКОМУ ЧТЕНИЮ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Статья направляет учителя начальных классов к профессиональному восприятию и оценке литературных произведений из круга чтения современного младшего школьника, необходимых им для общего и литературного развития.

Ключевые слова: язык книги, язык текста, интерпретация литературного произведения, профессиональное совершенствование учителя начальных классов.

Известно, что *хороший читатель учится* искусству думать над книгой и разговаривать с книгой всю свою жизнь. Цель всегда одна: научиться *за текстом литературного произведения* как можно более адекватно *тексту* литературного произведения *видеть и слышать того, кого рядом нет*, но кто хочет передать вам свой опыт, а вам надо либо принять его, либо отвергнуть, *чтобы лучше понимать себя* и *окружающую вас жизнь*.

А для этого необходимо изучить *язык текста и язык книги*, чтобы пользоваться тем и другим как инструментом, помогающим услышать того, кто говорит с вами, *увидеть мир, не придуманный вами, а созданный автором* литературного произведения, которое вы читаете.

Осмысляя же читаемое и рассуждая о нем, строго соблюдать два объективно существующих и от нас не зависящих читательских Закона: 1) не выходить за рамки текста литературного произведения (т.е. принимать во

внимание то, что *написано* автором литературного произведения, а *не то, о чем он, якобы думал написать);* 2) постараться взять из «думанья над книгой» максимум того, что об этом в нем (в тексте!) содержится.

Поясним сказанное элементарными примерами.

Например, в тексте написано: «старик вылечил зайца и стал у него жить» (классический пример из детского сочинения). Как вы должны это воспринять? Да так, как написано: старик, вылечил зайца и стал жить *у него,* т.е. у зайца. Абсурд?!. Да!.. Но так написано. И я, зная рассказ Паустовского «Заячьи лапы», сразу оцениваю написанное: текст плохой, неграмотный. Может ли такой текст стать для меня полезен, если я учусь не писать, а читать? Нет, не может. И времени на него тратить не стоит.

Другой пример – «Рассказик» (как его назвал сам автор – К.Д. Ушинский) «Лиса и кролик».

Весь рассказик состоит из двух распространенных предложений. Вот его текст:

Сказала лиса кролику: «зачем ты, кролик, роешь такие узкие норы?». «Затем, чтобы ты, лисонька не пришла ко мне в гости, отвечал кролик (орфография авторская. 1913г.).

Ну и что же вы можете из этого «рассказика» «взять»? Какой в нем *опыт?*

Чтобы интерпретировать этот текст, *сначала надо ситуацию увидеть, а затем диалог услышать*. Без этого никакой интерпретации не получится. Получится элементарный пересказ: «Кролик роет узкие норы. В них лиса влезть не может». Вот и все.

А теперь займемся интерпретацией текста этого «рассказика». И если напряжем до предела все свои возможности (память, воображение, жизненные наблюдения, литературные знания и т.д.), то увидим и услышим вот что: Лес… По нему неслышно крадется лиса. Почему крадется и неслышно? Да потому, что лиса – зверь хитрый и осторожный… Она внюхивается, вглядывается, вслушивается в то, что вокруг… И вдруг – запах… Очень привлекательный запах!.. Где-то рядом кролик (вкусная еда!)! А!.. Вот и нора… Лису охватывает раздражение, тоска!.. Кролика-то не съешь! Нора-то узкая: не влезешь!..

Зачем же Лиса задает кролику вопрос, ответ на который давно и хорошо знает?!. А затем, чтобы успокоиться, вернуть самообладание, смириться с реальностью.

Каким же тоном она задает кролику свой вопрос? Покажет ли она ему свою досаду, свое раздражение?! Думаю, нет. Во-первых, у нее своя гордость (неприятно демонстрировать свое бессилие), а во-вторых, у нее цель другая: услышать ответ кролика, чтобы начать действовать… Как действовать? Да так, как подскажет и позволит ответ.

А ответ каков? Ответ ласковый, доброжелательный, чуть-чуть насмешливый, но лишь настолько, чтобы не раздражить лису, которую кролик даже лисонькой называет (обратите внимание на это: ведь кролик-то знает, что лиса его лютый и, в буквальном смысле, смертельный враг!..). Поэтому умный кролик не дает лисе никакого шанса начать действовать *против него.*

Вспомните: это ведь сказка-несказка. Тут приличие взаимоотношений не может быть не соблюдено – как в любой сказке! Ведь лиса могла бы разрыть кроличью нору – да нельзя! Кролик не дал повода: не нагрубил, не обидел лису. «Лес» (звери лесные, и деревья, и трава и т.д.) не простят лисе откровенного вероломства, которое ей нечем оправдать… Не так ли?..

А вообще-то, с литературоведческой точки зрения, что это за «рассказик»?!.

Да это мини-драма. Это сценка, разыграв которую или представив, научишься многому, а не только узнаешь, что у кролика узкие норы и что он живет в лесу… Однако – стоп! А где?!. В какой это стране кролики живут в лесу? У нас, в России, в лесу живут зайцы… А где же кролики живут в лесу?..

Вот вам и расширение реальных познавательных интересов, и путь к самостоятельному выбору и чтению новых (для того, кому захочется) литературных произведений, например, «Сказок дядюшки Римуса» американского писателя Дж. Харриса. Значит, наш кролик и лиса действуют в американском лесу… А чем, этот американский лес, отличается от леса русского?.. И т.д. и т.п. Тут для любознательных длинная цепочка вопросов и размышлений… Главный же опыт для всех − социально-нравственный: *как надо разговаривать с врагом, чтобы не дать ему повода напасть на тебя; как надо учиться сдерживать свои чувства, чтобы не быть смешным и не вызвать общего презрения* и т.д. и т.п. Вот вам и «рассказик» в два предложения…

Прочитав эти рассуждения, вы должны были вспомнить, что *интерпретация – это серьезная работа для ума и сердца читателя,* что это не игра, а *профессиональный прием*, который учителем должен постоянно осваиваться на доступном ему уровне, если он хочет учить детей (и сам научиться!) думать сначала над книгой, а потом – о себе и о мире, в котором он живет, чтобы прожить жизнь достойно. Читателю надо знать, что у этого методического приема есть вполне определенная *структура* и *правила*, которые нельзя нарушать.

Если все это вам известно и понятно, тогда смело делайте второй шаг к своей профессионализации: автоматизируйте приемы интерпретации, подключайте к размышлениям над текстом литературного произведения хотя бы элементарные знания о родах и видах хорошей литературы, активизируйте

накапливающийся у вас общий и читательской кругозор и сразу же его систематизируйте, чтобы «не утонуть» в книжном море.

Литература

1. Светловская, Н.Н., Пиче-оол, Т.С. Первоначальное обучение и самообучение творческому чтению детской литературы: Путеводитель по БМШ «Книга, здравствуй!»: В помощь учителю XXI века. – Москва: Изд-во «Экон-Информ», 2020. – 152 с. (Вып. I)

2. Светловская, Н.Н., Пиче-оол, Т.С. Первоначальное обучение и самообучение творческому чтению детской литературы: Путеводитель к профессионализму по БМШ «Книга, здравствуй!»: В помощь учителю XXI века. – М: Изд-во «Экон-Информ», 2020. – 123 с. (Вып. II)

3. Светловская, Н.Н., Пиче-оол, Т.С. Литературоведение или интерпретация? // Начальная школа. – 2021. – №1. – С. 54–57.

4. Светловская, Н.Н., Пиче-оол, Т.С. Литературоведение или интерпретация? // Начальная школа. – 2021. – №2. – С. 34–43.

5. Светловская, Н.Н., Пиче-оол, Т.С. Важнейшие структуры и смыслы работы с литературным произведением в начальной школе // Начальная школа. – 2020. – №9. – С. 44–52.

6. Светловская, Н.Н., Пиче-оол, Т.С. Важнейшие структуры и смыслы работы с литературным произведением в начальной школе // Начальная школа. – 2020. – №10. – С. 21–24.

Е.Г. Бегунова,
кандидат педагогических наук,
доцент департамента педагогики
Московского городского педагогического университета

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА К ОБУЧЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ СЛУШАНИЮ КАК РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена проблеме формирования готовности учителя к работе по обучению школьников слушанию как виду речевой деятельности. Автор предлагает собственное видение решения названной проблемы.

Ключевые слова: профессиональная готовность педагога, слушание как вид речевой деятельности.

Особенности стремительных перемен, происходящих в современном российском обществе и требующих опережающего развития системы высшего образования, актуализируют задачи совершенствования подготовки педагогических кадров, выдвигает эти задачи в число приоритетных направлений науки и образовательной практики, поскольку качество школьного образования обусловлено уровнем подготовки учителя.

Федеральными государственными образовательными стандартами определена задача формирования учителя нового типа, обладающего готовностью к эффективному решению профессиональных задач.

Проблема гармонизации процесса подготовки педагогических кадров для начальной школы связана сегодня с поиском путей приближения образовательного процесса вуза к реалиям начальной школы; одним из таких путей является внедрение практико-ориентированной компетентностной модели подготовки учителя начальных классов. Это предполагает формирование у педагогов способности решать типичные профессиональные задачи на основе приобретенных ценностных ориентаций, знаний и опыта (В.А. Болотов, Г.М. Коджаспирова, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, В.А. Сластенин, А.В. Хуторской).

В научной педагогической литературе получила освещение проблема формирования лингвометодической компетентности будущего учителя (Т.М. Балыхина, О.Е. Курлыгина, В.Н. Макарова, Н.Ю. Штрекер и др.), которая проявляется в готовности к обучению русскому (родному) языку. В качестве одного из аспектов методической подготовки современного учителя начальных классов к обучению русскому (родному) языку выступает подготовка в области обучения речевой деятельности, всех его видов – слушания, говорения, чтения, письма (Т.И. Зиновьева, Т.А. Ладыженская, Л.Е. Тумина, Г.Д. Ушакова и др.).

В ряду названных видов речевой деятельности выделяется слушание – именно ему в образовательном процессе вовсе традиционно не уделяется внимание, потому что усилия педагогов направлены на обеспечение усвоения учащимися содержания программы учебного предмета: на формирование умений в письме и чтении, в говорении. Следует подчеркнуть, что слушание как вид речевой деятельности до сих пор остается вне зоны должного внимания не только учителей, но и ученых, и авторов школьных учебников [3].

Между тем, значение слушания как вида речевой деятельности трудно переоценить, поскольку умения слушания являются наиболее социально значимыми и одновременно весьма сложными коммуникативными умениями. Человек овладевает слушанием с рождения; именно этот вид речевой деятельности создает базу для овладения другими видами речевой деятельности: говорением, чтением и письмом [3]. В учебной деятельности слушание занимает особое место (у школьников − до 40%, у студентов – до 60% учебного времени)

и, следовательно, позволяет реализовать цели образовательного процесса. Кроме того, это способ приобретения знаний по учебным предметам, канал социализации и средство формирования духовного мира человека, приобщения его к ценностям культуры (Н.В. Кулакова, Л.Е. Тумина, Г.Д. Ушакова и др.) [4].

Исследователи методических аспектов проблемы слушания (Т.В. Атапина, Е.К. Ибакаева, Т.А. Ладыженская, Т.Д. Сегова) отмечают, что умением слушать владеют лишь немногие современные школьники и студенты: большая их часть вовсе не может сосредоточиться на воспринимаемом звучащем высказывании, понять значение услышанных фраз, вникнуть в сущность говоримого. Не владея слушанием как видом речевой деятельности, школьники в учебной ситуации нередко уходят от общения, от сотрудничества, обсуждения учебных проблем. Таким образом, отсутствие опыта слушания в условиях методического сопровождения со стороны педагога приводит к тому, что навыки слушания формируется у учащихся, как правило, стихийно.

В этой ситуации особую значимость, как фактор формирования развивающего потенциала речевой среды, приобретают коммуникативная компетентность учителя, его личный уровень культуры слушания, понимание сущности педагогического слушания, наличие знаний из области теории речевой деятельности, владение эффективными методическими технологиями [2].

Сказанное выявляет противоречия, имеющие место в современной подготовке учителя к обучению младших школьников слушанию как виду речевой деятельности: 1) между потребностью современного общества в воспитании у граждан коммуникативной культуры слушания как компонента коммуникативной компетентности и отсутствием внимания к слушанию как аспекту обучения на разных ступенях образования; 2) между потребностью в сближении процесса подготовки учителя в области обучения младших школьников слушанию как речевой деятельности с реальной деятельностью учителя по развитию речи учащихся и неразработанностью методически обоснованных приёмов, обеспечивающих эту интеграцию; 3) между внедрением идей компетентностного подхода в профессиональную подготовку учителя и отсутствием трактовки понятия «профессиональная компетентность учителя в области обучения слушанию как речевой деятельности», а также разработанных рекомендаций по ее формированию.

Представим теоретические основы решения обозначенной проблемы [1].

Первое. Профессиональная компетентность будущего учителя начальных классов в области обучения слушанию как речевой деятельности трактуется как способность решать профессиональные задачи в названной области на основе комплекса взаимосвязанных компетенций: психолингвистической,

коммуникативной, методической. Формирование этих компетенций должно быть осуществлено в образовательном процессе вуза.

Второе. Модель формирования профессиональной компетентности учителя начальных классов в области обучения слушанию как речевой деятельности включает компоненты: целевой, содержательный, технологический, результативно-оценочный. Предполагаемым результатом реализации разработанной модели является формирование профессиональной компетентности учителя в области обучения слушанию.

Третье. Содержательный компонент профессиональной подготовки учителя к реализации в образовательном процессе стратегий слушания предполагает усвоение следующего содержания: а) основы теории речевой деятельности, понятие «слушание как вид речевой деятельности»; б) понятие «профессиональное педагогическое слушания» (функции, виды и стили; паравербальные и невербальные средства коммуникации в процессе слушания; барьеры, трудности и ошибки педагогического слушания; приемы рефлексивного педагогического слушания; правила хорошего слушателя, в целом – культура слушания педагога как основа демонстрации образцов коммуникации, как фактор формирования у учащихся умений слушания, фактор гармонизации образовательной среды); в) значение, содержание, технологии (методы, приемы) обучения школьников слушанию как речевой деятельности.

Четвертое. Технологический компонент профессиональной подготовки учителя к реализации в образовательном процессе стратегий слушания мы рассматриваем в контексте современных достижений высшей школы: а) обучение выстраивается с позиций компетентностного подхода, что предполагает формирование профессиональной компетентности учителя в области обучения младших школьников слушанию как совокупности компетенций (психолингвистической, коммуникативной, методической) б) в обучении реализуются системный и задачный подходы, что предполагает использование в качестве средства формирования компетенций (психолингвистической, коммуникативной, методической) системы специально разработанных заданий и задач.

Пятое. Процесс формирования совокупности названных компетенций осуществляется в рамках специального курса «Профессиональная компетентность учителя начальных классов в области обучения младших школьников слушанию как речевой деятельности» на основе специально разработанного учебно-методического комплекса, внедрение которого позволяет восполнить пробел в профессиональной подготовке учителя начальных классов.

Внедрение комплекса названных положений в практику подготовки учителя начальных классов позволит решить актуальную проблему повышения качества профессиональной педагогической подготовки [1].

Литература

1. Бегунова, Е.Г. Профессиональная компетентность будущего учителя в области обучения младших школьников слушанию как виду речевой деятельности: монография / Е.Г. Бегунова, Т.И. Зиновьева. – М.: Экон-Информ, 2014. – 187 с.

2. Зиновьева Т.И. Слушание в профессиональной деятельности педагога // Педагогическая риторика: учебник для вузов / Т.И. Зиновьева и др. / Под ред. Н.Д. Десяевой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2021. – 242 с. – С. 131–152.

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

4. Кулакова, Н.В. Развитие аудитивных умений как одного из компонентов лингвистических способностей младших школьников / Н.В. Кулакова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – № 2 (27). – С. 268–272.

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

АНАЛИЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» В АСПЕКТЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

В статье проводится анализ государственного образовательного стандарта, примерной основной образовательной программы бакалавриата, рассматриваются содержание и основные подходы к процессу языковой подготовки студентов, будущих учителей начальных классов в Приднестровском государственном университете.

Ключевые слова: образовательный стандарт, примерная основная образовательная программа, языковая подготовка, направление и профиль подготовки, система изучаемого языка.

Анализ результатов психолого-педагогических исследований, а также опыт практической деятельности показывают, что в настоящее время педагогическое образование не всегда успевает за непрерывно меняющимися реалиями современности. Необходимо пересмотреть содержание основных профессиональных образовательных программ с целью повышения их результативности в обучении и воспитании будущих педагогов. При этом следует учесть, что изменение теоретических и методологических основ педагогической подготовки связано, в первую очередь, с решением насущных проблем современного школьного образования.

В Приднестровском госуниверситете, как и в республике в целом, система образования, в том числе и педагогического, основана на российских образовательных стандартах. В Законе Приднестровской Молдавской Республики «Об образовании» (ст. 1, п. 4) прописано, что «государственный образовательный стандарт – совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных уполномоченным органом государственной власти, в ведении которого находятся вопросы образования. Требования государственного образовательного стандарта обязательны для исполнения всеми организациями образования, реализующими основные образовательные программы уровней образования...» [1: с. 3].

Образовательные стандарты высшего профессионального образования прошли эволюционный путь в своем развитии, который продолжается до сих пор. Действующий ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование» был утвержден в 2018 году (ФГОС ВО 3++) [2].

Мы исследовали ФГОС в аспекте языковой подготовки, под которой мы понимаем процесс и результат, имеющие целью формирование языковой личности обучаемого. Мы проанализировали примерные основные образовательные программы (ПООП) 2021 года набора по профилям подготовки «Начальное образование» (НО) и «Начальное образование и специальная педагогика» (НО и СП).

Учебный план бакалавриата по профилю НО содержит следующие дисциплины языковой подготовки:

1 курс: 1) Родной язык и культура речи (РЯКР) – всего часов 72, лекций 18, практических 18, форма контроля – зачет; 2) Введение в языкознание. Лексикология – 108/24/32/, экзамен 2 семестр; 3) Иностранный язык – 108/36/72, экзамен; 4) Официальный язык (русский, молдавский, украинский) – 108/50, зачет с оценкой (ЗАО).

2 курс: 1) Фонетика и орфоэпия – 72/18/30, зачет; 2) Графика и орфография – 72/12/16/18, зачет; 3) Методика начального обучения русскому языку – 108/60/26, экзамен, к/р.

3 курс: 1) Словообразование – 72/14/20, зачет; 2) Морфология – 72/20/22, зачет; 3) Методика обучения литературному чтению в начальной школе – 72/18/28, зачет.

4 курс: 1) Синтаксис – 72/12/16.

Учебный план бакалавриата по профилю НО и СП содержит те же дисциплины языковой подготовки, за исключением изменения названия дисциплин методической направленности:

1 курс: 1) РЯКР – 72/18/18, зачет; 2) Введение в языкознание. Лексикология - 108/24/32/, экзамен 2 семестр; 3) Иностранный язык – 108/36/72, экзамен; 4) Официальный язык – 108/50, ЗАО.

2 курс: 1) Фонетика и орфоэпия – 72/18/30, зачет; 2) Графика и орфография – 72/12/16/18, зачет; 3) Теоретические основы и технологии начального языкового образования – 144/40/18/22, экзамен, к/р.

3 курс: 1) Словообразование – 72/14/20, зачет; 2) Морфология – 72/20/22, зачет; 3) Методика начального обучения русскому языку – 108/22/34, ЗАО.

4 курс: 1) Синтаксис – 72/12/16.

По профилю НО и НС, как видим, отсутствует дисциплина «Методика обучения литературному чтению в начальной школе», в то же время, на наш взгляд, если речь идет об образовании младших школьников с ограничениями в развитии, то, бесспорно, такая дисциплина должна быть в учебном плане подготовки педагога указанного профиля.

В содержании языковой подготовки мы выделили следующие блоки: знания о системе и единицах изучаемого языка, об основных коммуникативных средствах, в том числе и дистанционных; умения и навыки использования языковых единиц в ситуациях профессионального общения, опыт продуцирования устных и письменных научных текстов в деловом общении; речевая деятельность во всех ее видах; результаты языковой подготовки – формирование универсальных (УК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных (ПК) компетенций на материале изучаемых дисциплин.

Дисциплины языковой подготовки формируют следующие компетенции:

УК-4 – Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах);

УК-5 – Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах;

ПК-4 – Способен к использованию полученных теоретических и практических знаний для постановки и решения исследовательских задач в области организации начального общего образования;

ПК-6 Способен к осуществлению отбора содержания образования школьников на основе требований стандартов начального общего образования.

Кроме названных компетенций, дисциплины языковой подготовки участвуют в формировании и других компетенций, являются компонентом государственной итоговой аттестации (ГИА) в форме комплексного экзамена и выпускной квалификационной работы бакалавра (ВКРБ).

Описанные блоки нашли отражение в содержании рабочих программ и фонда оценочных средств (ФОС) по языковым дисциплинам по указанному направлению и профилям подготовки. В ФОС отражены компетенции как результат языковой подготовки, их индикаторы, критерии оценки уровня учебных достижений обучаемых и контрольно-измерительные материалы. Задача преподавателя – определить эффективные методы и технологии, выстроить методику преподавания конкретной дисциплины с учетом реальной ситуации и уровня развития языковой компетенции обучаемых.

В ходе исследования мы пришли также и к выводу о том, что, выстраивая процесс языковой подготовки будущего учителя начальных классов, необходимо ориентироваться в этом аспекте на государственный стандарт и примерную образовательную программу начального общего образования (ГОС НОО и ПОП).

В ГОС НОО в разделе 2 «Предметные результаты в области “Филология”» родной язык (молдавский, русский, украинский) определены следующие **требования к результатам образования**:

1) формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства Приднестровья, о языке как основе национального самосознания, это положение соотносится с содержанием дисциплины ПООП ФГОС ВО «Ведение в языкознание»;

2) понимание обучающимися того, что язык представляет собой явление национальной культуры и основное средство человеческого общения, осознание значения молдавского, русского, украинского языков как одного из официальных языков Приднестровской Молдавской Республики – в ПООП ВО это содержание дисциплин «Родной язык и культура речи» (РЯКР), «Официальный язык»;

3) сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека – дисциплина РЯКР;

4) овладение первоначальными представлениями о нормах литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета; умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач - дисциплины РЯКР, «Фонетика и орфоэпия»;

5) овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач – разделы языкознания: фонетика, орфоэпия, лексикология, графика, орфография, морфология, синтаксис [4].

Как видим, есть определенная коррелирующая связь в стандартах в области языковой подготовки на уровне начального общего и высшего педагогического образования.

Таким образом, анализ ФГОС ВО 3++ бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» и рабочих программ по лингвистическим дисциплинам кафедры и ГОС НОО и примерной образовательной программы НОО показал, что эти документы предопределяют содержание языковой подготовки, прописывают результаты учебных достижений обучаемых, содержат требования к образовательному процессу в аспекте отражения в них системы языка и речевой деятельности, методов и технологий представления материала и др. Тем самым прослеживается преемственность на указанных уровнях образования в целевом, структурно-содержательном, организационном и контрольно-оценочном компонентах.

Литература

1. Закон Приднестровской Молдавской Республики «Об образовании» (текущая редакция на 01.08.21г.) http://www.vspmr.org. /zakon-pridnestrovskoy-moldavskoy-respubliki-ob-obrazovanii.html.

2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. [Электронный ресурс].URL: http://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, утвержденный приказом министерства образования и науки РФ от 04 декабря 2015 г. [Электронный ресурс http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24].

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / https://kpfu.ru docs› FGOS.NOO_23_10_09_. PDF

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

ПОИСКОВЫЕ ЗАДАЧИ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА В УЧЕРЕЖДЕНИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

В статье представлена работа над поисковыми задачами, обеспечивающими такой выбор в процессе решения синтаксических проблем, который способствуют формированию лингвистической компетенции. Рассмотрены приемы решения синтаксических задач на занятиях русского языка в системе среднего профессионального образования.

Ключевые слова: синтаксис, сложное предложение, поисковые задачи, языковое явление.

Формирование у учащихся способности к самостоятельному анализу языковых явлений – одна из актуальных проблем методики преподавания русского языка в среднем профессиональном образовании. Эффективным средством развития этой способности считаются проблемные (поисковые, проблемно-занимательные, познавательные) задачи, содержанием которых служат языковые явления и скрытые в них учебные лингвистические проблемы. Решение требует от обучающихся осуществления осознанного выбора признаков языковых явлений, определяющего способ решения задачи [1].

Для способов решения поисковых задач при изучении темы «Сложное предложение» характерно то, что, во-первых, каждый из этих способов – частное проявление общего способа решения поисковых задач, построенных на материале синтаксиса сложного предложения, и вместе с тем компонент общего способа решения поисковых задач, во-вторых, каждый из них предполагает последовательное усложнение способов решения, предусматривающих постепенное осознание учащимися структурных, семантических, коммуникативных признаков сложного предложения.

Усложнение достигается несколькими путями: 1) последовательным усложнением учебных синтаксических проблем; 2) усложнением языковых условий поисковой задачи, ориентированных на один из способов решения; 3) постепенным усложнением лингвистических операций, вытекающих из условий задачи; 4) усложнением способа предъявления языковых условий [1].

Остановимся на характеристике поисковых задач и способах их решений. Задачи, способ решения которых составляют лингвистические операции, опирающиеся на структурно-семантические признаки, ставят целью приобретение учащимися новых знаний о сложном предложении при исследовании, например, грамматической природы сложного предложения, при выявлении связи значения союза и структуры сложноподчиненного предложения, при определении функции указательных слов в сложноподчиненном предложении и др.

Приведем примеры таких задач к некоторым синтаксическим темам, покажем фрагменты занятий.

Тема «Сложное предложение».

1. Образуйте из простых предложений – *Наступает рассвет. Тихо просыпается река.* – сложные предложения. Объясните, изменится ли значение простых предложений в составе сложного.

2. Определите смысловые отношения между частями сложного предложения *Туча нависла над морем, и отразило море тучу.* Можно ли передать другие смысловые отношения между частями этого предложения [2].

Условия первой задачи предполагают следующее решение: так как простые предложения в составе сложного теряют свои основные признаки – смысловую и интонационную завершенность, то, следовательно, их значение изменится. Конкретное изменение значения обусловлено теми смысловыми отношениями, которые переданы в конкретном предложении, например: *Когда наступает рассвет, тихо просыпается река.* Временное значение передается сложноподчиненным предложением, формальным его показателем является союз «когда». В качестве добавочного, неосновного временное значение присутствует и в сложносочиненном предложении: *Наступает рассвет, и тихо просыпается река* [2]. Очевидно, что изменение строения предложения ведет к изменению его значения. Способ решения задачи: 1) составить предложения; 2) определить тип сложного предложения; 3) установить степень совпадения языкового значения и строения предложений; 4) выяснить их несовпадение.

Использовать эту задачу можно в то время, когда раскрывается понятие о сложном предложении. Организуется работа так. На доске записан текст задачи. Учащиеся отвечают на вопрос: «Прочитайте текст задачи и скажите, какие в задаче условия, что в ней требуется доказать». После ответов студентов, преподаватель делает вывод: в задаче даны два предложения. Это условия. В задаче есть вопрос, для ответа на который необходимо сопоставить признаки простого и сложного предложений. Это путь решения. Далее следует провести коллективную работу, чтобы выявить предполагаемые способы решения. Для этого целесообразно составить разные типы сложных предложений и записать

их: *Наступает рассвет, тихо просыпается река; Когда наступает рассвет, тихо просыпается река; Наступает рассвет, и тихо просыпается река.* Перед учащимися ставится вопрос: «Какие новые смысловые отношения переданы в сложном предложении?» Обучающиеся приходят к выводу: в каждом из сложных предложений нашло выражение значение времени, которое в простых предложениях отчетливо не выражено. После этого используется материал учебника, откуда учащиеся узнают конкретные семантические и структурные признаки сложных предложений.

Для самостоятельной работы предлагается задача, имеющая подобный способ решения.

Тема «Сложноподчиненное предложение с придаточным изъяснительным».

1. Особенностью придаточных изъяснительных является то, что они относятся к одному из слов главного предложения. Эти слова имеют определенные значения. Назовите эти значения; для этого постройте предложения с данными сочетаниями: *Я думаю... Я горжусь... Я сказал...*

2. Используя сочетания *...заключается в том, что...; ...объясняется тем, что...; ...стремится к тому, чтобы...,* постройте предложения. Подумайте, можно ли без указательных слов образовать изъяснительные предложения. Решая задачу, приведите примеры.

Тема «Строение сложноподчиненного предложения».

1. Лингвисты по-разному выделяют типы сложных предложений, но во всех исследованиях подчеркивается разграничение сложноподчиненных и сложносочиненных предложений. Чем это объясняется? [2].

2. Согласны ли вы с тем, что определить вид придаточного предложения можно по указательным словам. Докажите свое мнение, приведя примеры Выполняя первую задачу, учащиеся объясняют, что в сложносочиненном и в сложноподчиненном предложениях реализуются разные синтаксические отношения – сочинения и подчинения, одним из формальных показателей которых являются подчинительные и сочинительные союзы. Объяснение сопровождается примерами самих учеников.

В способ решения второй задачи включены такие операции: 1) выяснение синтаксического значения указательных слов; 2) определение синтаксического значения придаточного предложения; 3) выяснение степени совпадения синтаксического значения указательных слов и придаточного предложения.

Решения таких задач сложны, поэтому их целесообразнее использовать для организации частично-поисковой работы во время объяснения темы занятия, т. е. работы, при выполнении которой преподаватель оказывает помощь студентам.

Обучение учащихся второму способу решения поисковых задач может быть организовано при изучении омонимичных союзов и союзных слов «что», «когда», «как». Учащимся предлагаются задачи, способ решения которых содержит признаки отличия омонимичных союзов и союзных слов.

Тема «Сложноподчиненное предложение с придаточным определительным».

1. Союзное слово который обладает любопытным свойством: оно может заменять другие союзные слова, не изменяя при этом основной смысл всего предложения. Обладают ли таким же свойством другие союзные слова?

2. Придаточные предложения присоединяются к главному при помощи слова где. Можно ли по этому признаку отнести их к одному виду сложноподчиненных предложений? Докажите свой вывод, приведя примеры.

Однажды относительные и указательные местоимения вели служебный разговор, занимая свои места в предложении. Местоимение «который» считало себя необходимым элементом сложноподчиненного предложения с придаточным определительным. «Без нас тоже нельзя построить предложение, – ответили «где» и «когда». – Ведь если мы уйдем, нарушится значение предложения». Внимательно слушало этот разговор местоимение то и подумало: «А ведь без меня можно построить предложение. Зачем же тогда я нужно?» [2].

Постарайтесь ответить на этот вопрос.

Выполнение задач 1 и 2 обеспечивает определение следующих признаков отличия союзов и союзных слов: во-первых, союз не выполняет синтаксической функции члена предложения, а союзное слово выполняет; во-вторых, «союз можно заменить только союзом, а союзное слово – только союзным словом».

Способ решения третьей задачи: 1) построение сложноподчиненных предложений с придаточными определительными с указательным местоимением и без него; 2) сопоставление значения и строения предложений; 3) определение функции указательного слова в сложноподчиненном предложении с придаточными определительными; 4) вывод. Решение данной задачи углубляет знания учащихся о функциях указательных слов: «...указательные слова необходимы, когда требуется ограничить, выделить, подчеркнуть то, о чем говорится в придаточной части»; в одних случаях без указательных слов «нельзя построить предложения, в других – предложение можно построить и без них, но при этом что-то изменяется в его смысле, в-третьих, – указательных слов вообще нельзя употребить». Функции указательных слов иллюстрируются примерами.

Поисковые задачи на выявление структурных и семантических признаков сложного предложения представляют собой начальный этап осознания этой языковой единицы. Знания, полученные учащимися при выполнении этих поисковых задач, формируют понимание функций сложного предложения в

зависимости от задач речевого общения. Оправданный отбор сложных предложений достигается в процессе решения поисковых задач, которые организуют самостоятельный анализ синонимических построений. Материалом для их условий служат предложения, тексты из художественной, научной лингвистической литературы и т. п.

Приведем пример такой задачи.

Об одном и том же событии можно рассказать по-разному, изложить и сложными предложениями, и простыми. Какое уместно употребить, если надо: а) написать о них объяснительную записку об опоздании; б) подготовить доклад; в) говорить с друзьями. Обоснуйте выбор, приведите примеры.

Таким образом, отличительной чертой описанных типов поисковых задач является их направленность на формирование лингвистической компетенции. Формирование этих умений происходит в процессе выполнения и решения поисковых задач, при этом развиваются способности учащихся к самостоятельному пониманию синтаксических явлений.

Литература

1. Колеченко, А. К. Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей. – СПб.: КАРО, 2002. – 368 с.

2. Русский язык. 9 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос, В.В. Львов; под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – 13-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2011. – 286 с.

О.А. Скрябина
доктор педагогических наук, доцент;
профессор Рязанского государственного университета
им. С.А. Есенина
E-mail: olgaskr1@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПОРТРЕТ УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЕГО ФОРМИРОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОГО ОБЩЕСТВА

Среди актуальных проблем современного российского образования в условиях цифрового общества особую остроту имеет подготовка к профессии современного учителя русского языка; выдвигается положение, согласно которому главным в данном процессе должно быть формирование «педагогического миросозерцания», системного мышления, опора на гармонию

рационального и эмоционального; рассматриваются методические условия, обеспечивающие достижение поставленной цели.

Ключевые слова: учитель русского языка, профессия, обучение, цифровое общество.

Профессиональное педагогическое образование учителя русского языка рассматривается нами как одна из актуальных проблем нового времени. Ее актуализация обусловлена рядом причин, среди которых изменение социально-культурного контекста и создание цифрового общества, появление нового поколения российских школьников и студентов, именуемых «поколение Z» в силу специфических нейрофизиологических, речевых и когнитивных особенностей –черт этого поколения. Все это диктует необходимость ответить на ряд вопросов, среди них: Какими чертами наделяли учителя ученые-методисты прошлого? Каким можно представить современного учителя русского языка? Каков его портрет?

Профессиональная подготовленность и личностная состоятельность учителей русского языка есть основа основ филологического образования, традиционное понимание роли учителя в жизни общества и становлении личности ребенка (дитяти), заложенное нашими великими предшественниками (Ф.И. Буслаевым, К.Д. Ушинским, И.И. Срезневским, А.М. Пешковским, А.А. Шахматовым и др.). Каким представлял учителя К.Д. Ушинский? Великий дидакт определял миссию учителя родного языка, исходя из того, что язык – это «народный ген», который учил людей тогда, когда не было книг. Учитель – это «посредник между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым» [6: с. 39]. Учитель – хранитель «святых заветов людей, боровшихся за истину и благо» [там же]. Далее: учитель не «слепой исполнитель инструкции», что весьма значимо для современного учителя, который, находясь в непрерывном потоке циркуляров, испытывает давление разнообразных инструкций, следование которым может превратить живое, творческое общение педагога с детьми в некий протокол, регламентировать его. Учитель – «живой ратоборец истины и добра», сознающий свое призвание как «одно из величайших дел истории», ибо на нем «зиждутся царства и им живут целые поколения» [там же]. Полагаем, что в данном контексте портрет учителя родного языка представлен вполне определенно, с учетом нравственности, гражданской позиции, духовности, творческой составляющей, самоотверженности в служении профессии.

Особая, духовная составляющая в деятельности учителя родного языка подчеркивалась Ф.И. Буслаевым в его труде «О преподавании отечественного языка» (1844). В нем заложена гуманистическая традиция в обучении языку на

основе «генетической методы» развития «дара слова», поскольку она естественна языку, опирается на совпадение сущности родного языка и личности учащегося, служит главной задаче – вместе с языком «образовывать и развивать все духовные способности» учащегося.

Безусловно, в размышлениях о настоящем и будущем методики преподавания русского языка и том, на что опираться в профессиональной подготовке учителя, мы не можем не обратиться к традиции, поскольку сила традиции и заключается в том, что «она может быть осмыслена применительно и адекватно реальным условиям современного момента с учетом новой социокультурной и образовательной среды» [1: с. 14].

Современный социокультурный контекст характеризуется распространением цифровых технологий во все сферы жизни общества, включая образование, что повлекло за собой развитие отрицательных тенденций, имеющих влияние на процессы образования, воспитания и развития нового поколения, именуемого как «поколение Z».

Исследователи психологического портрета современных школьников, выросших в цифровой среде, пишут о трансформации памяти, превратившейся в «транзактивную память», о клиповом мышлении, о неспособности систематизировать получаемую информацию, о неразвитости коммуникативных и познавательных умений, что, безусловно, ограничивает и потенциальные способности обучающихся к развитию собственной личности. Следует отметить и развивающуюся у школьников и студентов такую черту, как экранозависимость, постепенное погружение в виртуальный мир, утрату интереса к чтению и реальному общению. Безусловно, это нужно учитывать при использовании новых технологий в образовательном процессе, отдавая предпочтение живому слову учителя, «согретому убеждением», его «нравственной энергией» (К.Д. Ушинский), чтобы не превратить учителя в экскурсовода по просторам Интернета, тьютера и тому подобное, чуждое его истинной профессии.

В исследованиях современных ученых (О.В. Алексеева, Л.Г. Антонова, О.В. Гордиенко, А.Д. Дейкина, Н.Д. Десяева, Т.И. Зиновьева Н.А. Исаева, Э.В. Криворотова, З.И. Курцева, О.Н. Левушкина, Е.И. Пассов, В.Н. Сорокоумова, В.Д. Янченко и других) проблема профессионального образования учителя русского языка рассматривается системно, с учетом основных педагогических и методических понятий, имеющих методологическую значимость: образование, личность, методика, методическое мышление, педагогическое мышление, педагогическое миросозерцание.

Методическое мышление понимается как процесс исследования языковых явлений в практике обучения «под углом зрения методики» (О.В. Алексеева).

Это предполагает поиск оптимальных условий и методическое решение проблем формирования языковых, правописных, речевых умений, что вполне соответствует известному определению методического мышления как специального, профессионального мышления, которое позволяет учителю русского языка осуществлять свою предметную деятельность. Педагогическое мышление характеризуется динамичностью, гибкостью, критичностью, способностью успешно взаимодействовать с учащимися в процессе решения педагогических задач.

Мы исходим из убеждения, согласно которому ответы на вопросы и вызовы нового времени при подготовке учителя к профессии во многом зависят от того, какова в данном процессе роль методики преподавания как научной и прикладной дисциплины, каковы ее общие цели и задачи и ведущая, главная цель. Нам очень близки в данном вопросе позиции А.Д. Дейкиной [1] и Е.И. Пассова [3]. А.Д. Дейкина называет истинных учителей «буслаевцами», которые, вслед за Ф.И. Буслаевым, отчетливо сознают, что «язык сросся с личностью каждого», учить родному языку – значит «вместе и развивать духовные способности учащегося» [1: с. 14.]. Так же, по-буслаевски, представил миссию методики и ее цели Е.И. Пассов: «…методика как теория и технология образования есть наука, которая создает, охраняет, защищает и развивает генетический код образования» [3: с. 66]. Понимая образование как «социокультурное наследование», Е.И. Пассов делает вывод о несостоятельности компетентностного подхода, поскольку «в компетентностном подходе не нашлось места самому главному в образовании – нравственности и духовности», а компетенция есть «неадекватное средство достижения указанных целей» [3: с. 63].

Существенной чертой в портрете учителя родного языка, а может, и доминирующей, полагаем, является педагогическое миросозерцание, о котором писал К.Д.Ушинский, но вполне определенно высказался В.А. Малаховский: «Методика должна познакомить учителя не столько с основными техническими приемами, сколько дать ему педагогическое миросозерцание в области избранной им специальности» [2: с. 224].

Полагаем, что «педагогическое миросозерцание» современного учителя – это некая совокупность представлений о ценности и цели выбранной деятельности, о своем назначении в профессии, осознанное понимание ученика как языковой личности, для чего необходима широта кругозора. Главное в «педагогическом миросозерцании» – мотивация к профессиональной деятельности, наличие чувства долга, бескорыстие в служении своему народу, желание не только учить, но и учиться (пожалуй, самое важное в формировании личности учителя).

Творческое воображение учителя и его потенциал, развитая языковая способность и чувство языка, эмоциональное и рациональное начала личности имеют значимость, дополняются знанием лингвистики, русской классической литературы – богатейшим источником дидактического материала [5].

Как же мотивировать студентов к будущей профессии? Думается, что нужно знакомить их с учителями, обладающими педагогическим миросозерцанием, видящими в своем предмете плодотворную силу, объединяющую поколения, осознающими, что родной язык изучается детьми «для речи, для мысли, для связи поколений» (М.Р. Львов). Далее: нужно и можно объединять студентов с учителями для создания общих проектов, для активного участия в проведении мастер-классов, как это происходит в течение 7 лет на организованной нами методической площадке «Инициатива» [4].

Литература

1. Дейкина, А.Д. Гуманистическая традиция Ф.И. Буслаева и современные профессиональные ценности учителя // Учитель для будущего: язык, культура, личность (к 200-летию со дня рождения Ф.И. Буслаева): коллективная монография /отв. ред. В.Д. Янченко. – Москва: МПГУ, 2018. – С.12–18.

2. Малаховский, В.А. Очерки по методике русского языка //Хрестоматия по методике русского языка: Русский язык как предмет преподавания. Пособие для учителей / Сост. А.В. Текучев. – М.: Просвещение, 1982. – С. 223–225.

3. Пассов, Е.И. Духовный потенциал русской словесности (к проблеме создания системы профессиональной подготовки учителя) //Учитель для будущего: язык, культура, личность (к 200-летию со дня рождения Ф.И. Буслаева): коллективная монография /отв. ред. В.Д. Янченко. – Москва: МПГУ, 2018. – С. 61–69.

4. Скрябина, О.А., Южакова, Ю.А. О профессиональном объединении преподавателей вуза и учителей русского языка // Мир русского слова. – 2021. №3. – С. 82–91.

5. Скрябина, О.А., Педагогическое миросозерцание как основа профессиональной подготовки учителя русского языка //Учитель для будущего: язык, культура, личность (к 200-летию со дня рождения Ф.И.Буслаева): коллективная монография /отв. ред. В.Д. Янченко. – М.: МПГУ, 2018. – С.76–79.

6. Ушинский, К.Д. О пользе педагогической литературы // Моя система воспитания. О нравственности. – Москва: Издательство АСТ, 2018. – 572 с.

Л.В. Шатунова,
кандидат филологических наук, доцент;
почетный профессор Сахалинского государственного
университета, г. Южно-Сахалинск
E- mail: shatunovalv40 @ gmail.com

КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье представлена система заданий использования иерархических связей языковых единиц как ведущее средство активизации познавательной деятельности будущих учителей начальных классов, помогающее управлять формированием внимания к слову, заинтересованного отношения к поисковой деятельности и усиление мотивации участников образовательного процесса.

Ключевые слова: язык как открытая система языковых единиц; иерархические межсистемные связи единиц различных уровней; разграничение фактов языка и речи.

Деятельностный подход – фундамент отечественной психологии и педагогики – в современных исследованиях апробирован и конкретизирован в разнообразном предметном материале, в том числе применительно к преподаванию русского языка (Л.И. Айдарова, Л.С. Георгиев, И.А. Володарская, Л.С. Кобыльницкая, Л.Ф. Обухова и др.).

Одна из самых значимых проблем современного образования в условиях цифровой педагогики – отсутствие у школьников и значительной части студентов младших курсов навыков работы с информацией. Преподавание в условиях дистанционного образования актуализировало эту проблему и по отношению учителей. В связи с этим необходима разработка целевой предусматривающей обучение умению формулировать образовательный процесс и искать его решение, т.е. переход от мысли к действию, что должно сопровождаться усилением совместной учебной деятельности [4]. Анализ литературы и педагогического опыта выдвигает важный компонент сотрудничества, педагогическое взаимодействие и технологии встречных усилий как новый способ движения к приобретению знаний, осознание необходимости сознательно участвовать в совершенствовании личного образовательного потенциала и усиление мотивации учебной деятельности [1].

В школьной практике при поиске решения лингвистических задач обращалось внимание единству теории с практикой, использованию

занимательности. На осмысление языковых связей при изучении русского языка направлены задачи разноуровневого характера. Так, например, в следующем задании можно отметить связи с тремя, четырьмя уровнями языка.

Задание. Заданное слово бывает то междометием, то предлогом. Прибавьте к нему поочередно семь слов, имеющих значение: «волна», «кавалерия», «малютка», «река в Грузии», «битва», «помещение для живой рыбы», «шахматная фигура». Вы получите столько же новых слов.

Комментарий для самопроверки включает описание действий при решении задачи: а) находим звуковой комплекс, являющийся общим для междометия и предлога, – это звук о; б) определяем слова указанного значения – там, где возможно, с применением словаря синонимов (*кавалерия – конница* и т.д.). К ответу: *овал, оконница, окрошка, Орион, обои,* осадок*, оладья*; морфология (предлог, междометие), лексика (значение слова, синонимы), фонетика (смыслоразличительная роль звука: *конница – оконница* и др.), словообразование (приставка в слове окрошка).

На начальном этапе погружения в проблемы закрепления иерархических связей языковых единиц полезно использовать схемы – опоры, составленные студентами на основе материалов энциклопедий «Русский язык», раскрывающие специфику языковых единиц (отчетная информация сдается в чат за день до занятия). По результатам каждого занятия творческие группы сдают заявки на повторение сложных для восприятия понятий.

Для погружения в занятие полезны наблюдения над «некорректными» репликами учителя, например: 1) Корректны ли такие фразы: «Он не произносит букву Р»; 2) Закрепляя правило правописания приставок, учитель категорично говорит ученикам, что приставки ПА в русском язык нет; 3) Верно ли утверждение о том, что перед союзом ЧТО всегда ставится запятая?

Материалы загадок служат для наблюдений над иерархическими связями языковых единиц как одноуровнего, так многоуровнего характера. Задания одноуровнего характера важны для повторения забытого (или плохо усвоенного) термина, для избавления от механической работы с языковой материей и реализацией внутрисистемных связей языковых единиц. В связи с тем, что участники спецкурса закончили изучение планового курса русского языка, для развития гибкости их мышления значимы задачи, включающие избыточные условия, а также задачи, не имеющие единственного решения.

Русисты отмечают у обучающихся (школьников, студентов) тенденцию равнодушия к изучению русского языка. На наш взляд, установление иерархических связей может выполнять и психологическую службу (чтобы мысли не дремали). Например, неожиданный эффект удивления дают лингвистические наблюдения, связанные с орфографией/азбукой,

лексикой/фразеологией и пунктуацией. Приведем примеры из практики. Уточняя значение фразеологизма *стоять фертом* (стоять руки в боки), обращаясь к старинному названию буквы ф - «ферт», студенты объясняют возможность переноса значения на основе внешнего сходства. Важная дополнительная справка: о заимствовании буквы ф; в стихотворении А.С. Пушкина «Песнь о вещем Олеге» нет ни одного слова с этой буквой. Другой пример. Предложено прокомментировать сочетание *не миновать глаголя*. В поисках ответа уточняется, встречалось ли это выражение в качестве фразеологизма; принадлежность формы *глаголя* к части речи; нужна ли запятая в этом выражении. Обращение к исторической справке о старинном названии буквы г (*глаголь*) помогает понять значение фразеологизма (не миновать наказания, быть повешенным) и остановиться на одном решении: *глаголя* не деепричастие, а существительное, запятая не нужна. Обращение к старинным названиям азбуки помогает усиливать культурологический аспект занятий по русскому языку. А также развивает образность речи. Ср. уточнение последней буквы, на которую даются словарные статьи в словаре В И. Даля, позволяет закрепить фразеологизм *прописать ижицу*.

Особо отметим ценность этимологического анализа. Кроме развития познавательного интереса обучающихся, он помогает осознанно пользоваться аргументированным объяснением морфемного членения и пониманием закономерности изменений в структуре слова, связанных с изменениями на лексическом уровне. Процессы опрощения и переразложения можно и выучить, запомнив примеры из учебника. Обычно результат такого способа работы с терминами не бывает долговременным. Если для осознания разницы этих процессов используется учет изменений производящей основы, то удается избежать механическое использования терминов исторического процесса. При этом активнее используется метод рассуждения. Допустим, надо разобрать по составу прилагательное *щепетильный.* После толкования лексического значения данного прилагательного уточняем, у кого возникли сомнения, есть ли у этого слова родственники (однокорневые слова). Слушаем объяснение структуры слова. В слове явно видны следы каких-то других словообразовательных связей (глагольный суффикс *–и*, суффикс прилагательного – *льн*. Но выделять указанные морфемы не позволяет отсутствие мотивации современного значения данного прилагательного). Этимологический анализ поможет уточнить изменения на лексическом уровне, которые были связаны с переходом слов в архаизмы. Прочитав этимологическую справку, в которой нет терминологического названия процесса, мы осознанно используем термин *опрощение* (слово претерпело опрощение трижды, исчезала производящая основа – и основа слова становилась проще). Первоначальное и современное

значение анализируемого прилагательного не совпадает. Претерпев трижды опрощение, слово имеет свое словообразовательное гнездо.

Потенциал развивающей образовательной среды на занятиях по русскому языку становятся значительнее при соединении учебной и внеучебной деятельности, а также при активном использовании индивидуальных заданий. Так, обращение к материалам комментария «На авось» словаря М.С. Галынского [2: с. 297] усилило сомнения о правильности отнесения слова *авось* во всех случаях к частице. Культурологический аспект (в 1798 г. князь И. М. Долгоруков написал стихотворение-оду «Авось») помог по-новому прочитать пушкинские строчки, обычно остававшиеся неясными: «*Авось, о Шиболет народный, Тебе б я оду посвятил. Но стихоплет великородный Меня уже предупредил*».

В текущем срезе для получения информации о зонах продвижения и ошибкоопасных ситуаций языкового анализа важно включать задания на развитие речи, а также давать творческие задания. Вот один из вариантов.

Прочитайте текст.

Обочиной проселочной дороги уходит в степную даль лесная полоса. Молодые дубки и клены, вяз, лох…Эта пышная изумрудно-зеленая грива давно уже стала пристанищем сизокрылых горлинок, хохлатых красавцев удодов и вездесущих проказниц сорок (П. Стефаров. Сорочья застава: Рассказы очевидцев).

Выполните задания текущего среза на материале этого текста:

1) Дайте комментарий приспособлений морфем при словообразовании и формообразовании (приведите 5–8 примеров). 2) Сколько морфем в словоформе *сорочья*, *сорочий*? Какие способы Вы используете, чтобы предотвратить ошибку? Раскройте возможность использования доказательства от противного. 3) На примере слов *вяз, лох* разграничьте омонимию слов, морфем. 4) Подберите определения к слову *сорока*. Какие народные приметы связаны с поведением птицы? 5) Приведите творческие задания к тексту.

Обращение внимания на разграничение явлений омонимии важно не только при изучении лексики. Явление омонимии распространено и в морфемике, и в морфологии, и в синтаксисе. Научиться видеть и разграничивать грамматическую омонимию – важный источник для развития речи и совершенствования языкового анализа. При этом важно подбирать для совместного и индивидуального наблюдения такой языковой материал, который бы отражал разные языковые уровни. Например: слово *блестящий* в словосочетании *блестящий наряд* и *блестящий ответ* имеет разное значение и разные грамматические признаки (как причастие и прилагательное), первое образовано суффиксальным способом, а второе – результат адъективации, перехода причастия в прилагательное. Сочетание *что заяц* в пословице *Авось*

что заяц в тенета попал нужно выделить запятыми с двух сторон (сравнительный оборот). В предложении *Авось что заяц* запятая не только не нужна, а является грубой пунктуационной ошибкой (подлежащее и сказуемое – грамматическая основа предложения). Придаточное предложение *где скучал Евгений* в сложном предложении *Деревня, где скучал Евгений, была прелестный уголок* является придаточным определительным, а в сложном предложении *Приехал туда, где скучал Евгений* служит для характеристики места действия. Так как синтаксический уровень является высшим уровнем языка, в нем богато представлены иерархические отношения единиц лексики и морфологии, а также заложены богатые резервы для развития эмоциональности речи носителей языка. Но это уже тема другой статьи.

Анализ лингвистических задач на основе деятельностного подхода и учета иерархических отношений языковых единиц разных уровней активизирует поисковую работу обучающихся, формирует критический тип мышления, способствует углублению мотивации, развитию памяти. Использование словарей способствует развитию речи студентов, усиливает научность доказательства различных явлений языка и речи.

Литература

1. Артамонова, Е.И. Педагогическое взаимодействие субъектов в образовательном процессе вуза // Педагогическое образование: вызовы XXI века: сборник научных трудов Всероссийской научной конференции, посвященной памяти академика В.А. Сластёнина (Новосибирск, 26 – 27 сентября 2019 г.). – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2019. – С. 12 – 19.

2. Галынский, М.С. Словарь крылатых слов и выражений. – М.: РИПОЛ классик, 2005. – 640 с.

3. Подгаецкая, И.М. Осмысление языковых связей при изучении русского языка // Русский язык в школе. – 1986. – 4. – С. 3–9.

4. Сотникова, М.С. Учитель в современной социокультурной и образовательной ситуации // Педагогическое образование: вызовы XXI века: сборник научных трудов Всероссийской научной конференции, посвященной памяти академика В. А. Сластёнина (Новосибирск, 26 – 27 сентября 2019 г.). – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2019. – С. 250–255.

5. Шатунова, Л.В. Формирование надситуативного мышления будущих педагогов для их творческого развития // Психология одаренности и творчества: Материалы II Международной научно-практической онлайн – конференции / Под ред. А.И. Савенкова. – М.: МГПУ, 2020. – С. 300–305.

М. Р. Гиринова,
магистрант Московского городского педагогического университета
E-mail: Marinagirinova@gmail.com

КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ УЧИТЕЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Статья посвящена проблеме коммуникативного поведения учителя начальных классов в образовательном процессе как основного средства достижения контакта с обучающимися и создания благоприятной эмоциональной атмосферы, способствующей продуктивной познавательной деятельности учеников.

Ключевые слова: коммуникативное поведение, речевое поведение, речевые стратегии и тактики.

Коммуникативное поведение учителей в образовательном процессе, как известно, является одним из жизненно важных элементов в создании благоприятной учебной среды, которая может внести значительный вклад в достижения обучающихся и повысить мотивацию обучения. Общение между учителем и учеником служит связующим звеном между ними и играет центральную роль в установлении качества учебной среды в классе. Учителя обладают способностью положительно влиять на успеваемость и мотивацию обучающихся через создание позитивной обстановки в классе. Традиционно педагог в образовательном процессе является лидером и примером для подражания. При благоприятном уровне коммуникативного поведения, обучающиеся усваивают его как образец на сознательном и бессознательном уровне и повторяют в своей жизни.

Н.А. Лемяскина, И.П. Лысакова, Ю.Е. Прохоров, В.В. Соколова и другие исследовали проблему коммуникативного поведения учителя. По их мнению, коммуникативное поведение состоит из коммуникативного потенциала личности, а также коммуникативных умений и навыков.

Согласно И.А. Стернину, под коммуникативным поведением понимается «вербальное и сопровождающее его невербальное поведение личности или группы лиц в процессе коммуникации, регулируемое нормами и традициями общения данного социума» [5].

Ученые Ю.С. Прохоров, И.А. Стернин считают понятия «коммуникативное поведение» и «речевое поведение» синонимичными. Предпочитая термин «коммуникативное поведение», они отмечают, что оба

термина описывают общение группы людей или личности как некоторую упорядоченную систему правил.

Н.А. Ипполитова в своих исследованиях указывала на то, что основной тон коммуникации и направленность задается педагогом и им же она регулируется. Коммуникацию образовательного процесса целесообразно строить на законах партнерства и кооперации.

Достижение благоприятного уровня коммуникативного поведения происходит не только на этапе, собственно, профессиональной деятельности, но ещё в период обучения в педагогическом ВУЗе. Оно заключается в обучении свободному использованию различных языковых средств, которые логичным образом, связаны с содержанием коммуникативно-речевых ситуаций. В непосредственной профессиональной деятельности учителей начальных классов важно поддержание доброжелательной атмосферы, учитывая психологические характеристики учеников младшего школьного возраста.

О.И. Бадулина отмечает, что в настоящее время в школах наблюдается негативное эмоциональное состояние учащихся: напряжённость, неуверенность, страх, агрессивность. Большинство негативных эмоций у младших школьников возникает из отношений «учитель – ученик». Такое поведение можно назвать «коммуникативно опасным», поскольку один из участников образовательного процесса провоцирует другого на конфликт вербальными и невербальными способами, а учитель зачастую сам выступает инициатором конфликта и, как следствие, педагогическое общение становится неэффективным [2; 3].

Необходимо отметить, что коммуникативное поведение учителя в образовательном процессе не хаотично и спонтанно, а подчинено определенной стратегии, то есть линии речевого поведения, направленной на достижение определённых целей и решения задач. При этом педагог использует определенную тактику для реализации выбранных стратегий [1].

Речевые тактики, используемые в образовательном процессе учителями начальных классов как способы достижения коммуникативной цели, должны вызывать эмоциональный отклик и способствовать поддержанию заинтересованности обучающихся.

Согласно И.И. Рыдановой у каждого педагога с годами складывается свой стиль речевого поведения, который проявляется в определенной манере самовыражения – лексике, интонации, мимике, пантомимике и соответствует его творческой индивидуальности.

По мнению Н.А. Антоновой, коммуникативное поведение учителя носит воспитательный характер. Именно через манеру, стиль, качество речи педагога ученики усваивают красоту родной речи, впитывают образец правильной речи. Коммуникативное поведение учителя направлено на реализацию нескольких

функций: конструктивную (собственно, передачи сути учебного материала), организаторскую (определение и реализация форм работы) и коммуникативную, отражающую взаимодействие учителя с учеником. Реализация этих функций соответствует целям педагогической деятельности: обучению, воспитанию, развитию. Автор выделяет три главных стратегии речевого поведения учителя на уроке. Это императивная, информативная, коммуникативно-регулирующая стратегии, реализация которых возможна в совокупности и зависит от содержания и типа урока, этапа урока [1].

Лидерская роль учителя реализуется через использование императивной стратегии, которая базируется на использовании тактик концентрации внимания, стимуляции познавательной деятельности учеников, поддержании речевого контакта, контроля реализации стратегии. На разных этапах урока используются различные тактики [4].

Необходимо отметить, что в используемую тактику чаще всего внедрен учебный компонент – вопросы и побуждения, адресованные ученикам, базируются на полученных ими знаниях. Императивную стратегию следует использовать на уроках отработки и закрепления учебного материала [1].

Если же урок направлен на информирование, то ему соответствует информативная стратегии речевого поведения, которая включает в себя тактики активизации интеллектуальной деятельности, стимуляции, поддержания внимания. Для этой стратегии характерны повторы и акцент на наиболее значимых моментах учебного материала. Тактика различных вопросов стимулирует интеллектуальную деятельность учеников и способствует не только усвоению материала, но и его всестороннему пониманию и поддержанию интереса к нему в ходе урока.

Коммуникативная-регулирующая стратегия базируется на речевом контакте, на его поддержании, прерывании. Тактики коммуникативно-регулирующей стратегии эмоционально окрашены, могут содержать в себе как положительную, так и отрицательную оценку действий обучающихся.

Таким образом, коммуникативное поведение учителя начальных классов в образовательном процессе, способствуя созданию доверительной эмоциональной атмосферы, является необходимым условием для усвоения учебного материала, особенно младшими школьниками. Правильная, грамотная речь и культурная коммуникация педагога является образцом для обучающихся и обязательным условием деятельности каждого педагога.

Литература

1. Антонова, Н.А. Педагогический дискурс: речевое поведение учителя на уроке. дисс… на соискание ученой степени кандидата филологических наук /

Н.А. Антонова. – Саратов, 2007. – 143 с.

2. Бадулина, О.И. Речевое поведение педагога как фактор эмоционального благополучия детей в образовательном процессе / О.И. Бадулина // Начальная школа. – 2021. – №8. – С. 44–48.

3. Бадулина, О.И. Невербальные средства поведения учителя / О.И. Бадулина // Начальная школа. – 2021. – №1. – С. 51–54.

4. Макарова, Д.В. Речевое поведение учителя в структуре педагогического дискурса: дисс… на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Д.В. Макарова. – Москва, 2009. – 370 с.

5. Стернин, И.А. О понятии коммуникативного поведения / И.А. Стернин // Kommunikativ-funktionale Sprachbetrachtung. Halle, 1989. – С. 279–282.

А.И. Иванова,
студент Московского городского педагогического университета
IvanovaAI@mgpu.ru
А.А. Гороховцева,
студент Московского городского педагогического университета
Gorokhovtsevaaa@mgpu.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В статье рассматривается понятие «профессиональное развитие учителя», описываются этапы и цели совершенствования педагогических компетенций. Авторы демонстрируют способы и пути профессионального развития педагога, рекомендуют сайты повышения квалификации для учителей английского языка.

Ключевые слова: профессиональное развитие, учитель английского языка.

Профессиональное развитие учителей английского языка всегда имело актуальность. Начинающим педагогам и тем, кто давно ведет профессиональную деятельность, необходимо совершенствовать педагогическую компетентность. Следовательно, проведение мероприятий, посвященных профессиональному развитию педагогов, остается актуальным вопросом.

А.А. Раджабов отмечает, что в ходе проектирования своей профессиональной деятельности, нужно опираться на уровни её осуществления.

Во-первых, это уровень специалиста, человека, готового к профессиональной деятельности. Специалист – это квалификация, присвоенная

человеку образовательным учреждением и гарантирующая обладание необходимыми ЗУН для выполнения своей работы, алгоритмами их применения.

Во-вторых, это уровень профессионала, то есть специалиста, который обладает богатым опытом в своей сфере и который может эффективно решать сложные нестандартные задачи. Профессионал, обладая хорошо развитыми исполнительными навыками, более того, способен определять цели своей деятельности, анализировать и оценивать её, а также изменять в случае необходимости [3: с. 2].

Согласно позиции Ли Яцзюань, профессиональное развитие учителя – «это процесс, в ходе которого учителя получают образование и постоянно переобучаются в своем стремлении к профессионализму», в этом процессе автор выделяет три этапа – базовый, инновационный и ограниченный [2: с. 210]. На базовом этапе учитель квалифицирован, однако он чаще всего использует материал, созданный его коллегами. Его первоочередная задача – опираться на принципы преподавания и выполнять школьную программу. На инновационном этапе учителем освоены традиционные методы работы; он включает в свою деятельность новые информационные технологии, разрабатывает свои материалы. На третьем этапе учитель обладает «всесторонним пониманием знаний и нуждается в переходе к более глубоким профессиональным потребностям в духовном или профессиональном плане» [2: с. 211].

На основании характеристики этих этапов можно сделать вывод, что профессиональное развитие учителя начинается с заимствования трудов других педагогов с целью самостоятельного обучения созданию различных материалов для применения их на уроках. Приобретение навыка разработки заданий и программ свидетельствует о готовности педагога перейти на новый уровень.

Разберемся, какими целями задаются учителя, перед которыми встает вопрос развития и повышения квалификации. Для тех педагогов, которые только начинают работать, появляется проблема ознакомления с новым учебником, эффективное начало занятия, формы рефлексии и практика обратной связи.

Для педагогов, которые практикуют уже продолжительное количество времени, могут стоять следующие цели: изучить новые, современные сайты или приложения для преподавания английского языка, пересмотреть принципы и стиль преподавания, определить психологические особенности обучающихся.

«Курсы повышения квалификации можно обозначить в качестве базиса методического развития учителя иностранного языка. Реализация информационно-сообщающей функции курсов повышения квалификации ориентирована на ознакомление учителя с инновационными лингвометодическими направлениями» [1: с. 2].

В России и в других странах существуют различные курсы повышения квалификации учителей английского языка. К примеру, в таких странах как: Великобритания, Дания и Норвегия учителя могут повышать свою квалификацию, обратившись в университет. В Австрии, Италии, Испании, Швеции и Финляндии такими курсами руководят специальные частные компании, которые проявляют инициативу в обучении учителей. В некоторых странах Европы есть возможность обратиться в церковь, банк или издательство для осуществления интересующей цели. В нашей стране существует несколько способов повышения квалификации: с помощью высших учебных заведений; в научно-исследовательских институтах, институтах развития и последипломного образования; с помощью фондов, поддерживающих образование и науку; с помощью педагогических и учебно-методических порталов; с помощью частных аккредитованных организаций.

В своем исследовании Ю.И. Апарина указывает на фасилитативные тенденции в системе подготовки магистров и убедительно доказывает, что обучение в магистратуре одного из высших учебных заведений способствует повышению профессиональной компетентности педагога [1: с. 508].

В работе, посвященной интерактивной подготовке магистров, Ю.А. Апарина указывает, что в современном мире такой способ подготовки магистров является общедоступным, продуктивным и прогрессивным, может быть широко использован высшими учебными заведениями [2: с. 530].

Однако, если педагог по ряду причин не может позволить себе обучаться в магистратуре, есть более доступные пути повышения квалификации. Мы нашли несколько востребованных сайтов повышения квалификации для учителей английского языка: два российских и два зарубежных, в их числе:

1. Фоксфорд — https://foxford.ru
2. Институт современного образования — https://doiso.ru
3. British Council — https://learnenglish.britishcouncil.org
4. Cambridge English Language Assessment — https://www.cambridgeenglish.org.ru

Мы расскажем о двух из них.

Первый сайт, который предлагает 11 курсов повышения квалификации и хорошо распространен на просторах интернета, – это Фоксфорд. Предлагаются курсы продолжительностью от 36 до 144 часов. Здесь можно узнать про: методику обучения грамматике, аудированию, лексике и говорению на уроках английского по ФГОС; методику подготовки к ЕГЭ и ОГЭ; методику Kidsbrain; методические аспекты подготовки к ВПР; методические аспекты подготовки к международным экзаменам, олимпиадам и итоговой аттестации; методы преподавания английского в каждой ступени образования по ФГОС;

эффективные приемы совершенствования языковых компетенций преподавателя английского языка (уровень B2–C1).После прохождения любого курса учитель получает сертификат и удостоверение о повышении квалификации.

Второй сайт – Cambridge English Language Assessment. Сайт ориентирован на всех любителей английского языка, начиная со школьников. Отдельно для преподавателей представляются:

– Шкала Cambridge English Teaching Framework, которая позволяет оценить текущий уровень и сформулировать дальнейшее направление профессиональной деятельности;

– Программы повышения квалификации: Certificate in EMI Skills, Language for Teaching, CELTA, TKT и многие другие – ориентированные как на начинающих преподавателей, так и на опытных;

– Бесплатные вебинары и живые сессии в Facebook по различным темам, включая эффективные методы обучения, советы по повышению вовлеченности учеников в процесс обучения. Каждая онлайн-встреча проводится специалистом по английскому языку из Кембриджа;

– Бесплатные материалы для преподавателей английского языка, которые можно использовать на уроках;

– Бесплатные наборы инструментов для учителей, готовящих обучающихся к получению Cambridge English Qualifications;

– Бесплатные Kahoot-игры, разделённые по уровням владения языком.

Эти курсы способствуют решению проблемы трудоустройства, так как данного организатора признают больше 15 000 университетов и государственных учреждений.

Подводя итог, можно сказать, что профессиональное развитие – это целенаправленный, сложный и непрерывный процесс. Успешность деятельности учителя во многом определяется его стремлением к самосовершенствованию. К счастью, на сегодняшний день в нашей стране и за рубежом существует множество способов повышения квалификации. Мы перечислили несколько сайтов, предоставляющих возможность учителям английского языка повысить свой профессиональный уровень. Это малая часть того, что доступно каждому.

Литература

1. Апарина, Ю.И. Интерактивное фасилитативное обучение как неотъемлемая часть профессиональной подготовки магистров // Педагогическое образование на стыке эпох: инновации и традиции в сфере образовательных технологий. Сборник научных трудов Международной научно – практической конференции. Институт социально – гуманитарных технологий, 2017. – С. 527-

530. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=29340903&pff=1 (дата обращения: 10.02.2022).

2. Апарина, Ю.И. Фасилитативная стратегия в системе профессиональной подготовки магистра как субьекта образования // Педагогическое образование на стыке эпох: инновации и традиции в сфере образоввательных технологий. Сборник научных трудов Международной научно – практической конференции. Институт социально – гуманитарных технологий, 2017. – С. 506-508. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_19050998_38448769.pdf (дата обращения: 10.02.2022).

3. Дубаков, А.В. Развитие методической компетентности учителя иностранного языка в условиях дистанционного курса повышения квалификации // Общество: социология, психология, педагогика, 2018. – №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-metodicheskoy-kompetentnosti-uchitelya-inostrannogo-yazyka-v-usloviyah-distantsionnogo-kursa-povysheniya-kvalifikatsii (дата обращения: 10.02.2022).

4. Ли Яцзюань. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования // Профессиональное образование и общество, 2021. – №3 (39). – с. 208-212 – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46420983 (дата обращения: 05.02.2022).

5. Раджабов, А.А. Актуальные аспекты развития профессиональной карьеры учителя // МНКО, 2019. – №1 (74). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-aspekty-razvitiya-professionalnoy-kariery-uchitelya (дата обращения: 10.02.2022).

М.А. Кужель,
студент Московского городского педагогического университета
М.В. Молько,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: marya_8_99@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РЕАЛИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Авторы рассматривают вопрос профессионального и личностного развития будущего учителя иностранного языка начальных классов.

Представлен анализ понятий «профессиональная культура» и «личные качества педагога», показаны возможности их развития в процессе образования.

Ключевые слова: профессиональная культура, личностные качества, коммуникативная компетентность, адаптация речи.

В традициях российского образования личность учителя всегда была ключевой фигурой в учебном процессе. В реалиях современного общества «государство, признавая ведущую роль педагога в достижении поставленных реформой образования целей и задач воспитания, обучения и развития детей на высоком профессиональном уровне, важное значение придает качественным изменениям в системе подготовки педагогических кадров, в том числе для начальной школы» [2: с. 3]. Динамизм социальных процессов диктует новые подходы в образовании – в обучении будущего учителя возрастает доля самостоятельности, способности ориентироваться в неординарных ситуациях. Так фокус образования приобретает гуманистическую направленность.

В современном образовательном процессе роль учителя начальных классов претерпевает значительные изменения. Педагог выступает инициатором общения, ориентируется в постоянно меняющихся ситуациях, разговаривает на понятном для младших школьников языке, принимает во внимание уровень их лингвистических, возрастных и индивидуальных способностей. В своем исследовании С.Я. Ромашина, А.А. Майер, Ю.И. Апарина указывают, что дидактическое коммуникативное воздействие педагога фасилитативно по своему характеру и продуктивно по сути, позволяет управлять коллективом обучающихся, являясь при этом партнером по общению [4: с. 46].

Процесс обучения «запускает» движение студента к педагогическому мастерству, которое представляет собой сочетание профессиональных навыков и умений с индивидуальными качествами личности, существующими в комплексе, переплетаясь между собой и создавая целостное восприятие учителя. Профессиональная культура учителя иностранного языка включает: знание преподаваемого языка и культуры народов, говорящих на нём; методические и дидактические знания и умения; педагогические и психологические знания и умения; лингвистическую компетентность, состоящую из владения лексикой, фонетикой, морфологией, синтаксисом и стилем языка.

Будущий учитель иностранного языка учится вести диалог и свободно излагать свои мысли в письменной форме. Ему необходимо овладеть умением чтения в подлиннике как художественной литературы, так и публицистики, раскрывающей проблемы жизни современного общества. Учителю следует овладеть лингвистической компетентностью, то есть освоить правильное произношение, интонацию, иметь достаточно широкий запас слов и выражений,

знать грамматические правила. Для применения этих умений необходим фундамент из представлений об общем языкознании, теории преподаваемого языка и основ родного языка учащихся. Все это вместе даёт возможность для проявления коммуникативной компетенции преподавателя.

Преподавателю иностранного языка необходимо обладать широким кругозором, быть знатоком не только в области методики преподавания иностранного языка, но и культуры тех стран, где говорят на изучаемом учениками языке. Необходимым становится и общий охват культуры страны преподаваемого языка – истории, географии, литературы, живописи, музыки, народных обычаев. Это и есть базис социокультурной компетенции учителя, которая помогает эмоциональному сопереживанию учащихся, активизации их внимания и воображения при освоении иностранного языка. Большое значение в процессе обучения играет умение учителя выбирать и предъявлять ученикам видеоматериалы, которые представляют живую речь носителей языка, погружают их в ситуацию, в которой они знакомятся с языком мимики и жестов, стилем взаимоотношений и событиями страны изучаемого языка.

Выступая в роли проводника в другую культуру, учитель иностранного языка помогает осмыслить её отдельные аспекты и приобщиться к её ценностям.

В учебных заведениях будущие учителя получают исчерпывающую информацию на курсах языкознания, лексикологии, практической фонетики и фразеологии, лингвистической, социокультурной компетенции и коммуникативной культуры учителя иностранного языка. При этом развитию эмоциональной культуры учителя иностранного языка, применению невербальных средств воздействия на учащихся не придаётся большого значения. Преподавание основ актёрского мастерства могло бы способствовать снятию скованности и избавлению от энергетических и физических зажимов. А ведь младшие школьники в силу своих возрастных особенностей ещё не потеряли способность воспринимать мир целиком как синкретичное целое. Поэтому умение выразить эмоцию не только словами, но и жестами, мимикой и пантомимой, а также получить на неё эмоциональный отклик – эти качества личности учителя нужно активизировать и постоянно совершенствовать. Привлечение игровых форм работы, активизация образного мышления и эмоциональная вовлечённость младшего школьника может сделать более лёгким запоминание и воспроизведение языковых навыков и умений.

Знания методики преподавания и возрастной психологии, приобретаемые в педагогическом учреждении, относятся к педагогической компетенции учителя, которая дает ему возможность логически выстроить процесс обучения, что будет способствовать укреплению авторитета учителя у учащихся.

Применение эффективных методических рекомендаций позволит учителю в будущем успешно обучать детей навыкам устной речи, чтению, письму, умению правильно подбирать аудиоматериалы и книжки для чтения. Понимание особенностей иностранного и родного языков даст впоследствии возможность минимизировать затруднения учащихся, подобрать необходимые упражнения.

Обучение будущих учителей на курсах педагогики, психологии, методики и дидактики способствуют выработке умения проектировать образовательный процесс с учётом возрастных особенностей учащихся и закономерностей усвоения знаний, умений, навыков. Выработке чувства ритма урока, его динамики и логики помогают просмотры и разборы проведения уроков ведущими специалистами иностранного языка. При этом обучающие будущих учителей педагоги учат не копировать их стиль и манеру подачи материала, а проявлять творческое начало, вносить собственное своеобразие. Ведь такой подход является важнейшим элементом методической культуры учителя. Без него невозможно разработать и выстроить уроки по степени возрастания трудностей освоения иностранного языка. А затем по ходу урока корректировать, вносить изменения, импровизировать.

Одно из главных профессиональных качество педагога – его коммуникативная культура, которая, кроме лингвистической компетенции, подразумевает культуру речи, в том числе и на иностранном языке.

Будущему учителю важно знать, как преподнести профессиональные знания и получить соответствующий отклик от учащихся. Это зависит от личных качеств учителя таких, как: быть открытым для общения; уметь находить общий язык со школьниками; говорить эмоционально и выразительно; использовать разные интонации голоса и его регистры; дополнять своё общение мимикой, жестами, пантомимой; чувствовать себя свободно в импровизации; уметь настраиваться на урок, его содержание и характер; уметь настроить учащихся на решение определённой учебной задачи.

Такие личные качества либо даются от природы, либо закладываются при обучении в педагогическом колледже или вузе. Однако в любом случае они нуждаются в постоянном саморазвитии и самосовершенствовании.

В процессе передачи знаний и умений учителю начальной школы надо научиться создавать в классе такую атмосферу, чтобы она способствовала появлению желания принять участие в дискуссии. Особенно это является важным на уроках иностранного языка, так как здесь происходит обучение коммуникативной деятельности. Наряду с умелым применением методических рекомендаций на первый план выходят открытость в общении самого учителя и его уважение к личности каждого ученика. Можно обладать знаниями и умениями в иностранном языке, педагогике, методике, дидактике и психологии,

но весь этот комплекс не станет непременным условием успешности педагога, не будет скрепляющей их всех основы – коммуникативной компетентности.

С введением нового Федерального государственного образовательного стандарта по иностранному языку в начальную школу формирование коммуникативной компетентности у будущих учителей иностранного языка начальной школы приобретает приоритетный характер.

Большое значение для понимания младшими школьниками изучаемого материала играет умение учителя иностранного языка объяснять сложное простым языком, учитывая особенности восприятия этой возрастной категории. Так появилось понятие «адаптивность речи».

Ю.И. Апарина отмечает: «В ситуации, когда поменялись позиции, роли и функции учителя (он стал управленцем, партнером, фасилитатором), профессиональная речь как средство обучающего, развивающего и воспитательного воздействия на личность приобретает новые коммуникативные качества, среди которых адаптивность становится одним из ведущих» [2: с. 3].

Ранее в преподавании в основном делался упор на дидактическую, авторитарную манеру общения с учениками. Учителя не считали нужным менять свою речь, упрощать или усложнять ее, учитывая возрастные особенности школьников. Не обращалось внимание ни на лингвистическую подготовленность, ни на индивидуальные особенности психики и восприятия детей. Да и сам учитель не был готов приспосабливать свою речь к быстро меняющейся ситуации, не задумывался о развитии навыков профессиональной речи для ее более эффективного воздействия. Когда иностранный язык появился в программе первого класса, стало очевидным, что необходимо менять подход к подготовке учителей.

Ю.И. Апарина считает, что в обучении будущих учителей образовался существенный пробел: в нём отсутствовала специальная программа по наработке важной составляющей речи учителя иностранного языка в начальных классах – её адаптивности. Такая ситуация сдерживает создание располагающей атмосферы в классе, лёгкости общения учителя со школьниками и понимание ими каждого фрагмента урока [2].

Для решения этих задач Ю.И. Апарина создала спецкурс «Педагогические условия формирования адаптивной речи учителя», программа которого базируется на уже имеющихся у студентов знаниях в области «Общей педагогики», «Общей психологии», «Лексикологии», «Практики устной и письменной речи» [2: с. 20]. Такая программа состоит из лекций и практических занятий, направленных на формирование навыков адаптивной речи учителей и студентов. Особое внимание уделяется такому аспект речи, как её

привлекательность, эмоциональность и умелое вплетение в речь синонимов, понятных для возрастной категории младших школьников.

Основой её концепции стало формирование умения у студентов адаптировать свою речь на основе синонимических цепочек, несущих коммуникативные качества речи. Это позволило «устранить противоречия между содержанием профессиональной подготовки учителей начальных классов и актуальными проблемами педагогической практики современной общеобразовательной школы» [2: с. 9].

В практике применяются следующие приёмы адаптации речи: частые повторы, замедление или ускорение темпа речи, употребление простых грамматических выражений и осуществляется тщательный подбор лексики.

Теперь обратимся к личности учителя. Это многослойное понятие представляет собой сочетание природных и наработанных индивидуальных качеств. От уровня общей культуры педагога во многом зависит развиваемый им уровень культуры учащихся. Для учителя особенно ценными становятся такие черты характера, как гибкость мышления, общая эрудиция, склонность к импровизации, умение ориентироваться в любой создавшейся ситуации, быстро перестраиваться и перераспределять задания, иметь индивидуальный подход к учащемуся, вычленять особенности каждого ребёнка и строить работу с учётом этих качеств. Немаловажными для учителя являются и чувство юмора, позитивный настрой и умение разрядить обстановку. В то же время ему должны быть присущи настойчивость, выдержка, требовательность.

Учителю начальных классов следует сделать преобладающим игровой, интерактивный формат уроков, преподавать интересно, эмоционально, использовать невербальные средства воздействия. Помнить о специфике внимания младших школьников – невозможности надолго сосредоточиться на чём-то одном, переключать внимание с одного вида работ на другой. Иметь представление об особенностях восприятия этой возрастной группы, когда явления оцениваются целиком, не разделяясь на части, использовать видеоинформацию и яркие наглядные материалы. Все эти подходы к педагогическому процессу будущие учителя получают на занятиях в педагогических колледжах и вузах.

Известно, что педагогическим мастерством владеют не все педагоги. Только представляя из себя самодостаточную личность, проявляя педагогический такт, учитель сможет оказать положительное влияние на учащихся, стать успешным в этой профессии. И только тогда дети будут с нетерпением ожидать следующего урока, размышляя, какой сюрприз или неожиданный поворот урока предстоит в этот раз.

Литература

1. Антонова, В.Р. Выступление «Культура учителя иностранного языка». URL: https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/kultura_uchitelya_inostrannogo_yazika_164813.html (дата обращения 8.02.2022).

2. Апарина, Ю.И. Педагогические условия формирования адаптивной речи студентов – будущих учителей начальных классов и иностранного языка: автореф. дисс. … канд. пед. наук / Юлия Игоревна Апарина. – М., 2006. – 18 с.

3. Мамрасулова, А.Б., Эркебаева, Г. Ж., Женалиева, П.М. Дидактическая речь учителя иностранного языка // Актуальные исследования. 2020. №12 (15). С. 32-37. URL: https://apni.ru/article/968-didakticheskaya-rech-uchitelya-inostr-yazika (дата обращения 10.02.2022).

4. Ромашина, С.Я., Майер, А.А., Апарина, Ю.И**.** Управленческий потенциал дидактического коммуникативного воздействия в деятельности учителя начальных классов // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2008. – № 4. – С. 42–47.

5. Стукалова, О.В., Лазарев, М.А. Особенности профессионального становления будущих педагогов в образовательной среде высшего учебного заведения. URL: http://www.art-education.ru/electronic-journal/osobennosti-professionalnogo-stanovleniya-budushchih-pedagogov-v-obrazovatelnoy (дата обращения 8.02.2022).

Е.А. Малинина,
аспирант Института стратегии развития образования РАО
E-mail: zhenyamalinina@yandex.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КЛАССЫ КАК ПЕРВАЯ СТУПЕНЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются особенности организации допрофессиональной педагогической подготовки обучающихся старших классов, анализируется опыт работы психолого-педагогических классов в российском образовании. Обозначены задачи и проблемы психолого-педагогических классов.

Ключевые слова: психолого-педагогический класс, допрофессиональное образование, профессиональное самоопределение, профориентационная деятельность.

В современном образовании остро стоит проблема профессионального самоопределения личности как процесса выбора профессии и самореализации в ней, что обусловлено практическим запросом, сформированным в условиях экономических и социальных преобразований, происходящих в нашей стране. В настоящее время выбор будущей профессии, профессиональное самоопределение школьников в Российской Федерации происходит в условиях нестабильной ситуации в российской и мировой экономике. Современный выпускник сталкивается с проблемой неопределенности в выборе профессии. Несмотря на наличие диплома, молодому специалисту трудно найти работу, в связи с отсутствием у него требуемого опыта работы в данной сфере. Зачастую такой специалист идет работать не по специальности. В связи с этим в обществе становится актуальной проблема трудоустройства выпускников, безработицы среди молодежи, и, как следствие, изменение спектра профессий на общероссийском и региональном уровнях. Все это приводит к тому, что молодой специалист не может принять решение относительно своего будущего. Обучающиеся старших классов недостаточно информированы о специфике различных профессий, нет четкого понимания своих способностей и возможностей. Это осложняет процесс профессионального самоопределения.

Период довузовской подготовки является важным этапом в жизни старшеклассника. В этот момент происходит процесс профессионального проектирования личности, что служит первой ступенью в педагогическую профессию, а также способствует формированию личности будущего педагога. Обучение в психолого-педагогическом классе является одним из способов такой подготовки. В связи с этим, можно обозначить необходимость наполнить и разнообразить традиционную форму работы со старшеклассниками. В современной школе профориентационная работа начинается в 10–11 классе, когда большинство учащихся уже выбрали вуз и будущую профессию. Более целесообразно начинать данную работу в 7–8 классе, чтобы у учащихся формировалось представление о многообразии существующих профессий.

Изучение открытых источников показало, что во многих российских городах созданы и успешно функционируют педагогические и психолого-педагогические классы. Позитивный опыт реализации непрерывного педагогического образования, в том числе с учетом уровня общего образования, представлен в Москве и Московской области, в Уральском федеральном округе, Нижегородской области, Республике Татарстан, Хабаровском, Красноярском краях, Свердловской, Томской областях.

Кроме того, исходя из поставленных правительством целей по развитию нашей страны, качество образования должно войти в топ-10 по качеству общего образования. В связи с актуальностью качественной подготовки педагогических

кадров, в настоящее время в стране уделяется большое внимание этому вопросу. Решению этой задачи будет способствовать создание к 2024 году пяти тысяч профильных педагогических классов на базе школ.

Основной целью создания психолого-педагогических классов является ранняя профессиональная ориентация старшеклассников, связанная с выбором педагогических профессий. Основными задачами обучения в психолого-педагогических классов являются формирование интереса к педагогической профессии, подготовка обучающихся к осознанному выбору педагогической профессии, создание для старшеклассников специальных условий для самопознания собственных индивидуальных особенностей, увлечений и интересов и для самореализации, развитие социально значимых компетенций, необходимых будущему педагогу.

Анализ современной практики функционирования педагогических и психолого-педагогических классов позволил выявить ряд проблем: в психолого-педагогической литературе отмечается недостаточность комплексных подходов к сопровождению допрофессиональной социализации старшеклассников, как правило, мы можем найти только констатацию проблемы, отмечается отсутствие заинтересованности муниципальных и региональных властей в социальном сопровождении подготовки будущих кадров со школьной скамьи, очевидно нежелание педагогической общественности уделять должное внимание психолого-педагогической поддержке самоопределения школьников.

С учетом сложностей комплектации педагогических классов можно предложить несколько форм развития психолого-педагогических классов.

Создание психолого-педагогических классов на базе одной из школ областного или районного центра, в него зачисляются учащиеся из различных школ, желающие в дальнейшем получить педагогическую профессию и ориентированные на поступление в педагогический вуз.

Создание психолого-педагогических классов на базе педагогического вуза или колледжа. В этом случае учащиеся данного класса должны иметь льготы при поступлении в данное образовательное учреждение.

Следующая форма работы – при которой функции психолого-педагогического класса реализуются в форме внеурочной профориентационной деятельности, использования дополнительных образовательных программ на базе школ или педагогических вузов, психолого-педагогических онлайн курсов, каникулярных школ.

Подводя итог, можно сделать вывод, что период довузовской подготовки является важным этапом в жизни старшеклассника. В этот период происходит процесс профессионального проектирования, а также осмысление себя в роли учителя, работа над формированием личности будущего педагога.

Старшеклассник осмысливает свой профессиональный выбор, какие инструменты понадобятся ему, для успешного овладения профессией и продвижения по профессиональному пути. Для старшеклассников процесс подготовки к выбору будущей профессии, в том числе и профессии учителя, это процесс проектирования своей жизни. Этот процесс включает в себя работу над формированием в себе профессиональных и личностных качеств педагога, развитие педагогических способностей, умение направлять свою деятельность на пользу обществу, а также умение реализовать себя в духовном и социальном плане. Одним из инструментов по проведению целенаправленной работы по подготовке учащихся старших классов общеобразовательных учреждений к выбору профессии педагога является создание в них профильных педагогических классов.

Литература

1. Митросенко, С.В., Колокольникова, З.У., Лобанова, О.Б. Педагогические классы: история и современности // NEWS OF SCIENCE AND EDUCATION. – 2017. – С. 3.

2. Олиндер, М.В., Профориентационная работа со старшеклассником: проблемы и перспективы довузовской подготовки // Науки об образовании. – 2019. – С. 218.

3. Организация деятельности психолого-педагогических классов: учебно-методическое пособие. – М.: Академия Минпросвещения России, 2021. – 392 с.

4. Скударёва, Г.Н. Педагогический класс как субъект допрофессионального педагогического образования / Г.Н. Скударёва, В.Л. Бенин // Педагогический журнал Башкортостана. – 2021. – №3(93). – С. 82–94.

ПЕРЕХОД ШКОЛЫ НА СТАНДАРТЫ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ИХ РЕШЕНИЯ

Ж.В. Афанасьева,
кандидат педагогических наук, доцент;
доцент Московского городского педагогического университета
А.М. Вольнова,
магистрант Московского городского педагогического университета
E-mail: volnova.anastasia16@gmail.com

ОБУЧЕНИЕ ТИПАМ РЕЧИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ ФГОС ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

В статье приводятся результаты анализа ФГОС третьего поколения с точки зрения содержания и требований к результатам обучения младших школьников типам речи в поликультурной среде.

Ключевые слова: ФГОС третьего поколения, поликультурная начальная школа, дети-инофоны, типы речи.

Развитие речи – одно из основных направлений работы по русскому языку в начальной школе. Актуальность этой работы находит отражение в новом ФГОС НОО третьего поколения.

В соответствии с ФГОС НОО третьего поколения обучающиеся начальной школы должны овладеть такими коммуникативными умениями, как подготовка небольших публичных выступлений, создание устных и письменных текстов (описание, повествование, рассуждение); умениями рассказывать устно о себе, описывать предметы (название, качества, назначение) (описание); составлять небольшие рассказы по заданной теме (повествование); устанавливать причинно-следственные связи, проводить по предложенному плану несложны исследования по установлению особенностей объекта изучения и связей между объектами (часть - целое, причина – следствие), формулировать выводы и подкреплять их доказательствами (рассуждение) [5: с. 33–35].

Согласно Примерной рабочей программе начального общего образования по русскому языку, в 1 классе обучающиеся научатся составлять небольшие

рассказы повествовательного характера по серии сюжетных картинок, материалам собственных игр, занятий, наблюдений [4: с. 8]; во 2 классе – составлять устный рассказ по репродукции картины (повествование, описание), познакомятся с типами текста: описанием, повествованием, рассуждением и их особенностями [4: с. 17]; научатся формулировать простые выводы на основе прочитанного текста, предлагать доказательства, аргументированно высказывать своё мнение о результатах наблюдения за языковыми единицами (рассуждение) [4: с. 18]; в 3 классе – научатся аргументировать собственное мнение в диалоге и дискуссии (рассуждение) [4: с. 21]; продолжат определять типы текстов и научатся создавать собственные тексты заданного типа [4: с. 22], формулировать выводы об особенностях каждого из трёх типов текстов, подкреплять их доказательствами на основе результатов проведенного наблюдения (рассуждение) [4: с. 23]; в 4 классе – писать сочинения (повествование, описание), создавать устные и письменные тексты (описание, рассуждение, повествование) [4: с. 28].

В результате изучения курса дети смогут устанавливать причинно-следственные связи, делать выводы и подкреплять их доказательствами (рассуждение); создавать устные и письменные тексты разных типов в соответствии с речевой ситуацией [4: с. 32–33].

В программе по русскому языку (родному) работа с типами текстов тоже названа: дети обучаются созданию собственных текстов разных функционально-смысловых типов [3: с. 8], в результате научатся использовать в речи текст-повествование и элементы рассуждения (в процессе доказательства и формулирования вывода).

Таким образом, мы видим, что работа по развитию речи вообще и по обучению типам речи в частности представлена в нормативных документах достаточно полно, что, безусловно, целесообразно и эффективно для процесса обучения. Однако учёт особенностей современной российской школы, часто являющей поликультурной, позволяет выявить во ФГОС НОО третьего поколения ряд противоречий.

Напомним, что школа (класс) считаются поликультурными, если в них обучаются 30 % детей-инофонов [2: с. 31]. По данным исследований, только в Москве количество таких школ составляет около 90% от общего числа школ, а общее количество детей-инофонов может составлять от 10 до 15% от общего количества обучающихся, причем есть классы, в которых обучается более 25 - 30 % таких детей [1: с. 67].

Рассмотрим противоречия, обусловленные поликультурным характером современной школы. ФГОС НОО третьего поколения обеспечивает сохранение культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа

России, реализацию права на изучение родного языка и обучение с учетом родного языка, возможности получения начального общего образования на родном языке. Такая формулировка не учитывает реального состояния школ тех регионов РФ, где родным языком обучающихся является русский, а классы являются поликультурными: в них обучение реализуется в соответствии с ПООП НОО «Русский язык» и ПООП НОО «Родной (русский язык)», возможность учёта ещё одного родного языка отсутствует.

В документе указано, что ФГОС разработан с учетом региональных, национальных и этнокультурных особенностей народа Российской Федерации: обновленный стандарт описывает систему требований к условиям реализации общеобразовательных программ, соблюдение которых обеспечивает равенство возможностей получения качественного образования. Но, как мы уже отметили выше, в реальности ни в стандарте, ни в рабочих программах поликультурность классов не учитывается. Так, например, ПООП НОО по русскому языку рассчитана на русскоязычных обучающихся, которые приходят в 1 класс, уже владея русским языком, умея использовать его для общения. Отдельных разделов, посвященных обучению и приобщению к языку детей-инофонов, которых в классе может быть до 50%, нет.

Более того, в таких поликультурных классах дети-инофоны, для которых родным языком является, конечно же, ***не*** русский язык, на предмете «Родной язык» в качестве родного будут изучать именно русский, что противоречит не только утверждениям ФГОС, но и объективной реальности.

В повседневной практике преподавания учителя начальной поликультурной школы испытывают колоссальные трудности даже при попытке учитывать факторы родного нерусского языка обучающихся, но так как этнический состав обучающихся разнообразен, учесть его практически невозможно, поскольку затруднительно подбирать и создавать индивидуальные маршруты для каждого отдельного такого ученика.

Также в обновленных предметных программах НОО не предусмотрены часы на дополнительную работу с детьми-инофонами, испытывающими затруднения в обучении. В ПООП НОО не предусматривается и дифференциация к требованиям в освоении результатов обучения для детей данной категории, поэтому учителям приходится самостоятельно подбирать наиболее эффективные методы и средства обучения.

Подводя итог анализа ФГОС НОО третьего поколения, необходимо констатировать следующее: несмотря на отсутствие учёта в нормативных документах фактора поликультурности современной школы, в обучении русскому языку особую значимость имеет формирование представлений о типах речи у детей-инофонов, так как младшие школьники используют их на всех

учебных предметах и в повседневной жизни. Следовательно, существует необходимость разработки данной проблемы.

Литература

1. Зиновьева, Т.И., Афанасьева, Ж.В. Исследование поликультурного состава современной начальной школы города Москвы // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – М.; МГПУ. – 2015. – №1. – С. 65-70.

2. Лысакова, И.П. Методика обучения русскому языку как неродному (бакалавриат). Учебно-методическое пособие. – М.: Издательство «Кнорус», 2019. – 150 с.

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: file:///C:/Users/nasty/OneDrive/Документы/FGOS_NOO_3_pokolenia.pdf. (дата обращения 22.01.2022)

О.Е. Курлыгина,
кандидат педагогических наук, доцент;
доцент Московского городского педагогического университета
E-mail: kurlyginaoe@mgpu.ru
А.С. Солобаева,
магистрант Московского городского педагогического университета
E-mail: annatretyakova01@gmail.com

ЗАДАНИЯ НА ПРЕОБРАЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Умение работать с информацией – важнейшее требование современной жизни человека. Это умение должно складываться с начала школьного обучения

– в начальных классах. Для его формирования необходима система специальных заданий, направленных на становление у младшего школьника знаково-символических УУД.

Ключевые слова: информация, преобразование информации, знаково-символические УУД.

В последнее время в психолого-педагогических исследованиях возрастает интерес к развитию семиотической функции человека, развитию у него наглядно-образного и логического мышления, умению работать с информацией, предъявленной по-разному, интерпретировать её в зависимости от целей и условий реализации. Важность этих умений определяет сензитивный период их формирования: начальная школа, новая учебная информация. В это время младший школьник получает первый опыт эффективной работы с учебной информацией: выделять существенные признаки понятия, предъявленного разными способами, систематизировать, обобщать и сравнивать их, преобразовывать различные информационные модели. Достигается эта способность через становление знаково-символических познавательных УУД.

Формирование у младших школьников комплекса УУД – приоритетная задача современного образования, сформулированная ФГОС. Согласно ФГОС НОО к знаково-символическим УУД относят: 1) моделирование – в моделировании выделяется ряд компонентов, выступающих этапами в практике его использования: выбор (построение) модели, работа с моделью и переход к реальности. Аналогичные этапы (компоненты) входят и в состав учебного моделирования (предварительный анализ задания; перевод текста задания на знаково-символический язык с помощью вещественных или графических средств, приводящий к построению модели; работа с моделью; соотнесение результатов, полученных на модели, с реальностью (с текстами)); 2) символические действия – конкретные способы преобразования учебного материала; 3) изменение модели для выявления общих закономерностей, касающихся определенной предметной области [1].

Из существующих в различных научных областях классификаций моделей (Л.М. Фридман, Н.Г. Салмина и др.) в начальной школе наиболее актуальным и продуктивным считается применение в основном материальных, образных и знаковых моделей, в них в качестве знаково-символических средств используются условные знаки, рисунки, схемы, таблицы, диаграммы и др.

П.Я. Гальперин отмечал: знания у учащихся формируются посредством усвоения содержания, которое представлено в знаковой и символической формах. При выполнении знаково-символических универсальных действий полученная информация интегрируется в сознании учащихся [2].

В работах Н.Г. Салминой отмечается, что знаково-символические действия служат основным механизмом работы с информацией и лежат в основе других УУД. Автором выделены и описаны четыре вида знаково-символической деятельности: замещение, кодирование, моделирование, схематизация [4].

Владение знаково-символическими действиями предполагает: а) умение получать информацию из источника (деятельность кодирования); б) преобразовывать ее по форме (деятельность замещения) или по содержанию (деятельность моделирования, схематизации) [4].

В современном образовательном процессе возникает противоречие между необходимостью формирования познавательных УУД учащихся в соответствии с требованиями ФГОС с одной стороны и отсутствием методического обеспечения развития знаково-символических УУД как вида познавательных УУД в начальной школе. Проявляется это противоречие прежде всего в недостаточном для достижения планируемых результатов количестве заданий, связанных с разнообразной работой с информацией, в действующих УМК.

Особое значение для младшего школьника приобретает умение работать с лингвистической информацией, поскольку русский язык является одновременно и предметом, и средством обучения. Следовательно, от того, на каком уровне у младших школьников будут сформированы знаково-символические УУД на уроках русского языка, будет зависеть не только умение работать с любым видом информации, но и успешность всего образовательного процесса.

Важную роль в формировании знаково-символических УУД сегодня играют задания на преобразование информации, важность которых обусловлена тем, что вся учебная информация в начальной школе воспринимается посредством ее чтения или восприятия в лингвистическом виде (в учебнике, на карточках, в виде цифровой информации на интерактивной доске и т. д.). Следовательно, способность преобразовывать информацию, в том числе, и лингвистическую, становится важным общеучебным умением. В курсе русского языка эти задания предполагают преобразование лингвистической информации.

Одним из способов преобразования лингвистической информации является графическое моделирование, который усваивают младшие школьники в период обучения грамоте. Каждое новое понятие фиксируется условным знаком (графической моделью), что позволяет первоклассникам «материализовать» абстрактные понятия: предложение (I_____ .), слово

(_____), звук (□) и др. В это же время фонетическая оболочка слова будет представлена звуковой схемой-моделью, а позже – транскрипцией. Широкое использование графических моделей будет продолжено в курсе русского языка при изучении состава слова, частей речи, отдельных вопросов правописания (в виде алгоритма, например) и т.п.

Задания на преобразование информации систематизируются на основе выполнения преобладающей операции и предполагают при выполнении, как уже отмечалось, кодирование, моделирование, замещение, схематизацию.

Одним из примеров задания на кодирование (раскодирование) информации является ребус.

Ребусы – это шифровка одного или нескольких слов с помощью иллюстраций, букв, цифр и символов. Разгадать ребус – значит расшифровать слово, словосочетание или целую фразу, задуманную автором.

Разгадывание ребуса – целая наука. При решении ребуса, необходимо все знаки записать в виде осмысленного слова или предложения. Различают несколько видов ребусов (литературные, математические, музыкальные, звуковые и т.п.). Первые ребусы дети разгадывают на букварных страницах.

К этому же типу заданий можно отнести игры (шарады, анаграммы и т.п.) со словами и буквами. Вот, например, одно из заданий для второклассников.

Вовка только учится читать и писать, поэтому любит играть со словами и буквами. Однажды он вернулся с прогулки и написал маме такую шутливую записку: ММ, У НС В ДВР ПСТВЛ КЧЛ. Догадайся, какие буквы мальчик пропустил в словах, и напиши записку правильно. [3: с.25]

Моделирование направлено на формирование умения обобщать лингвистическую информацию и представлять её в таблице, например, или схеме. Так, для систематизации сведений о парных по твёрдости/мягкости согласных звуках можно предложить школьникам составить таблицу, в которой перечислены звонкие и глухие согласные звуки, составляющие пару. Наиболее частотным заданием на моделирование информации следует считать составление морфемной модели слова в процессе одноимённого анализа.

В качестве примера задания на замещение лингвистической информации следует привести работу с транскрипцией или звуковой схемой: от буквенного образа слова к фонетическому или наоборот.

Схематизация как приём графического моделирования наиболее отчётливо проявляется при выполнении учениками различных видов разбора (словообразовательного, синтаксического) и при составлении алгоритмов (например, для выбора безударного личного окончания глагола).

В заключение заметим: формирование знаково-символических действий должно осуществляться во взаимосвязи с другими познавательными и регулятивными УУД (анализа, синтеза, извлечения необходимой информации, рефлексивного осознания способа действия и т.д.), поскольку только такая взаимосвязь позволяет сформировать последовательность действий: замещение – кодирование – моделирование – схематизация.

В процессе обучения русскому языку в начальной школе знаково-символическая деятельность (умение читать графический язык, работать со схемами, таблицами и графиками) складывается постепенно. Это определяет необходимость включения в учебный процесс специальных заданий, направленных на развитие у младших школьников способности работать с информацией, что в свою очередь будет способствовать формированию у них группы познавательных УУД.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден Приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897) [Электронный ресурс] // Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. – Режим доступа: http:w.w.w. минобрнауки.рф (дата обращения 03.02.2022).

2. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. – Москва, 1985. – 280 с.

3. Курлыгина, О.Е., Харченко, О.О. Интегрированные занятия. Русский язык; формирование орфографических, грамматических и речевых умений: 2 класс. – Ростов н/Дону: Феникс-Т, 2019. – 94 с.

4. Салмина, Н. Г. Знак и символ в обучении / Н. Г. Салмина. – Москва: Изд-во МГУ, 1988. – 288 с.

5. Шаталов, М. А. Формирование универсальных учебных действий как направление метаметодики / М. А. Шаталов // Человек и образование. – 2018. – № 2 (55). – С. 39–46.

Т.В. Воеводина,
студент Московского государственного педагогического университета
E-mail: tatiana.voevodina.2017@mail.ru
М.В. Фоменко,
студент Московского государственного педагогического университета
E-mail: zolotovavilon@mail.ru

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДЕЙСТВУЮЩЕГО СТАНДАРТА ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ФГОС ООО ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕДМЕТА “ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК”)

В статье представлены результаты анализа требований к предметным результатам обучения обучающихся средней школы по предметной области

«Иностранные языки». Сравнивается действующий ФГОС ООО и ФГОС ООО третьего поколения.

Ключевые слова: ФГОС третьего поколения, иностранный язык, сравнительный анализ, основное общее образование.

С 1 сентября 2022 года начинается поэтапное введение обновленных ФГОС НОО, ФГОС ООО, переход на которые должен завершиться до 2026 г.

Новый стандарт отличается от предыдущего, но не настолько, чтобы изменить все образование принципиальным образом. Стандарт содержит ряд уточнений, дополнений, который вызван тем, что жизнь меняется, в том числе и онлайн-образование стало в настоящее время постоянной частью нашей работы. Главная необходимость в создании нового стандарта, это – декларативный характер действующего, которым может пользоваться школьный администратор, директор, завуч при составлении основной образовательной программы, но это не инструмент педагога. Таким образом, стандарт должен стать из декларативного документа, документом прямого действия.

ФГОС важен и для педагогов, и для обучающихся, так как именно на его основе выстраивается образовательный процесс. Тем самым обеспечивается единство образования на всей территории нашей страны за счет выдвигаемых единых требований к содержанию программ, условиям их реализации, а также результатам обучающихся. Таким образом, в любом образовательном учреждении ученик получит все необходимые знания и навыки.

Сопоставительный анализ действующего стандарта и стандарта третьего поколения позволил выявить в них сходство, а именно:

1. Сохранилось требование использования системно-деятельностного подхода, а также структура этих требований осталась без изменений.
2. Требования к осуществлению проектной деятельности остались без изменений.

Теперь рассмотрим отличия рассматриваемых стандартов.

1. ФГОС ООО посредством своей системы требований к условиям организации образовательных программ обеспечивает возможность получения качественного образования для всех детей, независимо от места жительства и дохода семьи.
2. Понятие «содержание образования» нормативно не определено, а также отсутствует требование фиксации содержания непосредственно во ФГОС.
3. ФГОС третьего поколения детализирует условия реализации образовательных программ, а также систематизирует и конкретизирует требования к результатам, оптимизирует требования к примерной основной образовательной программе и к примерной рабочей программе.

4. В новом ФГОС часть образовательных программ осуществляется по выбору участников образовательной процесса, есть возможность разработки и реализации дифференцированных программ и индивидуальных учебных планов, а что касается действующего ФГОС, то там декларируется возможность разработки программ дифференцированного уровня, но требования не задаются.

5. Стоит обратить внимание, что во ФГОС третьего поколения мониторинг является одним из главных требований на протяжении всего учебного процесса.

6. Что касается повышения квалификации педагогов, то в действующем ФГОС четко прописано, что педагогам необходимо повышать свою квалификацию как минимум раз в три года. Новый ФГОС эту норму исключает, то есть в Законе об образовании все также закреплено, что педагог может проходить переподготовку, но частота этого не регламентируется.

Сравнив предметные результаты по учебным предметам «Иностранный язык» и «Второй иностранный язык», мы пришли к следующим выводам:

1. Требования к результатам освоения предмета «Иностранный язык» увеличились с 4 до 12, а количество требований к результатам освоения предмета «Второй иностранный язык» увеличилось с 3 до 12.

2. Присутствует корреляция формулировок требований к предметным результатам с формулировками метапредметных и личностных результатов, например: «развитие умения сравнивать (в том числе устанавливать основания для сравнения) объекты, явления, процессы, их элементы и основные функции в рамках изученной тематики» [2].

3. Акцентировано внимание учителей, на какие именно темы следует опираться в определённый год обучения. Содержание тем не рекомендовано менять местами (ранее это было возможным).

4. В действующем ФГОС даны абстрактные формулировки требований к результатам. В новом ФГОС эти результаты конкретизированы по всем видам речевой деятельности обучающегося: говорение, аудирование, смысловое чтение, письменная речь, фонетические, орфографические и пунктуационные навыки. Например, в действующем ФГОС следующее определение: «владение знаниями о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка и умение строить своё речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике; умение выделять общее и различное в культуре родной страны и страны/стран изучаемого языка» [3] было конкретизировано: «овладение социокультурными знаниями и умениями: знать/понимать речевые различия в ситуациях официального и неофициального общения в рамках тематического содержания речи и использовать лексико-грамматические средства с учетом этих различий; знать/понимать и использовать в устной и письменной речи наиболее

употребительную тематическую фоновую лексику и реалии страны/стран изучаемого языка (основные национальные праздники, проведение досуга, система образования, этикетные особенности посещения гостей, традиции в питании); иметь элементарные представления о различных вариантах изучаемого иностранного языка; иметь базовые знания о социокультурном портрете и культурном наследии родной страны и страны/стран изучаемого языка; представлять родную страну и культуру на иностранном языке; проявлять уважение к иной культуре и разнообразию культур, соблюдать нормы вежливости в межкультурном общении» [2].

5. Во ФГОС третьего поколения владение иностранным языком трактуется широко: как инструментом межкультурного общения (знакомство с историей и традициями других стран для достижения взаимопонимания в процессе устного и письменного общения с носителями языка).

6. В новом стандарте даются конкретные количественные нормативы к результатам освоения иностранного и второго иностранного языка.

Приведем нормативы по предмету «Иностранный язык» (средняя школа).

Ведение диалога: до 8 реплик от собеседника.

Монологические высказывания: 10-12 фраз.

Аудирование текстов: до 2-х мин.

Чтение и понимание текстов: 450-500 слов.

Написание письменных текстов: 100-120 слов.

Осмысленное чтение вслух аутентичных текстов: до 120 слов.

Употребление в устной и письменной речи: 1350 лексических единиц.

Нормативы по предмету «Второй иностранный язык».

Ведение диалога: до 5 реплик от собеседника.

Монологические высказывания: 7-9 фраз.

Аудирование текстов: 1,5 мин.

Чтение и понимание текстов: 250-300 слов.

Написание письменных текстов: до 90 слов.

Осмысленное чтение вслух аутентичных текстов: до 100 слов.

Употребление в устной и письменной речи: 850 лексических единиц.

Необходимость применения фасилитативного подхода при формировании умения аудирования указывает в своем исследовании Ю.И. Апарина [1: с. 35]

7. Также говорится о потребности приобретения опыта необходимого в жизни, поэтому, например по предмету «Иностранный язык» предполагается использование таких форм как работы, как учебно-исследовательская и проектная деятельность с использованием иноязычных материалов, применение ИКТ, работа с иноязычными словарями и др. [2].

8. Во ФГОС третьего поколения особое внимание уделяется

инклюзивному образованию, где рассматриваются специальные условия для лиц с ОВЗ, требования при разрабатывании адаптированной программы, будут применяться дистанционные образовательные технологии в доступных для обучающихся формах. При реализации адаптированных программ ООО в учебный план могут быть внесены изменения касательно сроков и продолжительности изучения иностранного языка для глухих, слабослышащих обучающихся, для обучающихся с нарушениями речи [2].

Хочется отдельно отметить, что наличие в школе предмета «Второй иностранный язык» становится обязательной частью учебного плана, если у школы есть соответствующие условия и согласие от родителей. Это отличает стандарт третьего поколения от действующего ФГОС, где это было обязательно.

Проанализировав оба документа, стало очевидно, что ФГОС третьего поколения с учетом его содержания и требований к предметным результатам обучения по иностранному языку несомненно усовершенствован, актуален и методически целесообразен. Помимо реализации нового стандарта, образовательную систему ждут и другие обновления, например классы будут оборудованы новейшей техникой, а также будет постепенно вводится второй иностранный язык, о чем мы говорили выше. Поэтому хочется отметить, что новый стандарт позволит обучающимся получать больше возможностей для того, чтобы заниматься наукой, проектно-исследовательской деятельностью, используя передовое оборудование.

Литература

1. Апарина Ю.И. Фасилитативный подход к обучению аудированию на уроках иностранного языка в начальной школе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – №10. – С. 34–38.

2. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования”. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/ (дата обращения: 02.02.2022)

3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897. – URL: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/ (дата обращения: 02.02.2022).

А.И. Глущенко,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: alexandraglush@mail.ru

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Статья посвящена анализу ФГОС третьего поколения и Примерных основных образовательных программ начального общего образования (ПООП НОО) по учебным предметам «Русский язык» и «Родной язык (русский)» с точки зрения отражения работы над формированием письменной речи обучающихся.

Ключевые слова: ФГОС и ПООП НОО третьего поколения, письменная речь, типы текста, младшие школьники.

Формирование и совершенствование письменной речи учащихся является неотъемлемой частью образовательного процесса детей младшего школьного возраста. Обучение детей созданию текстов определённых типов (описания, повествования, рассуждения) – одно из направлений данной работы.

В сентябре 2022 года вступает в действие новый ФГОС третьего поколения, которого будут придерживаться педагоги при составлении рабочих программ. Для ознакомления с требованиями, предъявляемыми к обучению письменной речи в целом и созданию текстов разных типов в частности, нами был проведен анализ основных нормативных документов данного стандарта (ФГОС и ПООП НОО).

В требованиях к освоению коммуникативных универсальных учебных действий (п. 42.2.) указано: учащиеся должны уметь создавать устные и письменные тексты (описание, рассуждение, повествование) [3: с. 35].

В предметных результатах раздела «Русский язык» (п. 43.1.1.) указывается, что обучающийся должен осознавать правильность устной и письменной речи как показатель общей культуры человека. Помимо этого, в данном разделе сказано, что учащимся необходимо овладеть основными видами речевой деятельности, а именно: писать подробное изложение; создавать небольшие тексты (сочинения) по соответствующей возрасту тематике (на основе впечатлений, литературных произведений, сюжетных картинок и т.д.). [3: с. 36]

В предметных результатах учебного предмета «Родной язык» выделены следующие требования (п. 43.2.1.): строить связные высказывания в письменной форме на различные темы; выполнять небольшие творческие задания (дополнение и распространение предложения текста/изложения). Отметим, что

относительно типов речи указаний не содержится, хотя косвенно указывается: из формулировок о том, что обучающиеся должны уметь рассказывать о себе, о семье, описывать предмет, составлять текст для публичного выступления. [3: с. 40] можно сделать вывод, что речь идет о текстах-повествованиях, описаниях, рассуждениях.

Проанализируем, как конкретизированы цели, содержание и требования к результатам работы по совершенствованию письменной речи и работе над созданием текстов разных типов в примерных образовательных программах.

В ПООП НОО «Русский язык» указаны следующие цели: осознание правильной письменной речи как показателя общей культуры человека; овладение письмом на основе первоначальных представлений о нормах современного русского литературного языка. [2: с. 6]

В процессе обучения по данной программе обучающиеся изучают следующее содержание: [2: с. 9]

- ученики 2 классов знакомятся с типами текстов: описание, повествование, рассуждение, их особенностями (первичное ознакомление);

- ученики 3 классов знакомятся с тем, как писать приглашение, просьбу, извинение, благодарность, отказ, письмо, объявление и др.; как определять тип текста (описание, рассуждение, повествование) и создавать собственные тексты заданного типа;

- ученики 4 классов знакомятся с сочинением как видом письменной работы, с процессом создания письменного текста (описание, рассуждение, повествование).

В программе ПООП НОО «Русский язык» прописаны следующие требования к результатам формирования письменной речи учащихся: [2: с. 34]

- обучающиеся 2 классов должны уметь писать изложения повествовательного текста объёмом 30-45 слов с опорой на вопросы;

- обучающиеся 3 классов должны уметь писать тексты (2-4 предложения), содержащие приглашение, просьбу, извинение, благодарность, отказ, с использованием норм речевого этикета;

- обучающиеся 4 классов должны осознавать правильную письменную речь как показатель общей культуры человека; уметь писать тексты (3-5 предложений) для конкретной ситуации письменного общения (письма, поздравительные открытки, объявления и др.); уметь писать (после предварительной подготовки) сочинения по заданным темам.

В содержании, а также в перечисленных требованиях к результатам обучения отсутствует информация об обучении письменной речи в 1 классе, т.к. на первом этапе обучения обучающиеся только устно создают собственный текст (3-5 предложений), письменно же работают с текстами только под диктовку.

Перейдем к анализу ПООП НОО учебного предмета «Родной язык (русский)», который ориентирован на сопровождение и поддержку курса русского языка. В целях изучения данного предмета отсутствует упоминание о развитии и совершенствовании письменной речи, а также информация о работе над типами текстов, однако в описании содержании учебного процесса содержатся указания для работы по данному направлению [1: с. 9]:

- учащиеся 2 классов создают текст-повествование (заметки о посещении музеев, повествование об участии в народных праздниках);

- учащиеся 3 классов создают текст-повествование (о путешествии по городам, об участии в мастер-классах, связанных с народными промыслами), текст-рассуждение с использованием различных способов аргументации (в рамках изученного); редактируют предложенный текст с целью совершенствования его содержания и формы;

- учащиеся 4 классов создают текст как результат собственной исследовательской деятельности; оценивают письменное речевое высказывание с точки зрения точного, уместного и выразительного словоупотребления; редактируют предложенный и собственный текст с целью совершенствования его содержания и формы; сопоставляют первоначальный и отредактированный текст.

Обратимся к планируемым результатам обучения по программе «Родной язык (русский)», которые затрагивают письменную речь учащихся: [1: с. 19]. Младшие школьники должны уметь:

- во 2 классе: создавать тексты-повествования о посещении музеев, об участии в народных праздниках; тексты-инструкции с опорой на предложенный текст;

- в 3 классе: создавать тексты-повествования об участии в мастер-классах, связанных с народными промыслами, тексты-рассуждения с использованием различных способов аргументации; оценивать письменные речевые высказывания с точки зрения точного, уместного и выразительного словоупотребления; редактировать письменный текст с целью исправления речевых ошибок или с целью более точной передачи смысла;

- в 4 классе: создавать тексты-повествования о посещении музеев, об участии в народных праздниках, об участии в мастер-классах, связанных с народными промыслами, тексты как результат собственного мини-исследования; оценивать письменные речевые высказывания с точки зрения точного, уместного и выразительного словоупотребления; редактировать предлагаемый письменный текст с целью исправления речевых ошибок или с целью более точной передачи смысла; редактировать собственные тексты с

целью совершенствования их содержания и формы; сопоставлять первоначальный и отредактированный тексты.

Отметим, что отсутствуют содержание и планируемые результаты, связанные с обучением письменной речи, для обучающихся 1 класса. Очевидно, по той же причине, что и в ПООП НОО «Русский язык»: в первом классе сделан акцент на совершенствовании устной, а не письменной речи.

Результаты анализа ПООП НОО позволили выявить некоторое несоответствие содержания работы над типами речи, указанного в нормативных документах, и содержания, представленного в действующих школьных УМК. Так, например, в УМК «Школа России», «Перспектива» представление о типах текста вводится с 1 класса, а в ПООП НОО – со 2 класса.

Подводя итоги анализа нового стандарта начального образования, можно сделать следующие выводы: работа над формированием письменной речи и, в частности, над типами речи в целом отражена во ФГОС 3 поколения; однако данная линия отличается определенными несоответствиями с действующими УМК и фрагментарностью описания работы над типами текстов.

Литература

1. Примерная рабочая программа начального общего образования. Родной язык (русский) / М-во просвещения Рос. Федерации. – М.: Инст. стратегии развития образ., 2021. – 74 с.

2. Примерная рабочая программа начального общего образования. Русский язык / М-во просвещения Рос. Федерации. – М.: Инст. стратегии развития образ., 2021. – 99 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] / М-во просвещения Рос. Федерации. – М.: 2021. – 57 с. URL: https://cdnimg.rg.ru/pril/212/71/17/64100.pdf (дата обращения 22.01.2022)

М.Г. Голотвина,
студент Московского городского педагогического университета

ОТРАЖЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ В СТАНДАРТАХ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

В статье приводятся результаты анализа стандартов третьего поколения на предмет наличия в них установок на обучение младших школьников диалогическому общению.

Ключевые слова: стандарт, младшие школьники, диалог.

Актуальность проблемы обучения младших школьников диалогическому общению обусловлена следующими обстоятельствами. Современным обществом востребованы граждане, обладающие коммуникативными компетенциями, навыками взаимодействия в разных социальных группах, умениями работать в команде, преодолевать конфликтные ситуации. Современная система образования реализует этот социальный заказ.

Гуманизация учебно-воспитательного процесса в школе предполагает проникновение в область социальных контактов ребенка со взрослыми и сверстниками, разработку оптимальных моделей таких контактов. Сказанное объясняет тот факт, что проблема изучения специфики учебного сотрудничества имеет первостепенное теоретическое и острое практическое значение.

Нормативно-правовое сопровождение образовательного процесса в начальной школе в последнее десятилетие обеспечивается установками Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, которые ориентируют педагога на формирование у младших школьников диалогических умений именно на основе сотрудничества, в диалоге.

Согласно требованиям стандарта, диалогические умения обучающихся входят в группу коммуникативных универсальных учебных действий, успешное формирование которых обеспечивается через корректную организацию учебной деятельности в начальной школе.

На начальном уровне языкового образования ставится установка на реализацию идеи коммуникативной ориентированности обучения, что предполагает заложение у школьников основ компетенций (убеждений, знаний, умений и навыков), обязательных для реализации личностью собственных программ коммуникативно-речевого поведения, соответствующих условиям коммуникации. Достаточный уровень развития диалогических умений имеет социальное значение, поскольку обеспечивает успешность коммуникации, создает условия для эффективной передачи и адекватного восприятия коммуникантами мыслей и чувств друг друга. Диалогические умения обучающихся проявляются в учебном сотрудничестве, позволяют организовать разнохарактерную и разноуровневую деятельность учащихся по созданию проектов, активное равноправное общение, что способствует саморазвитию и самореализации младших школьников, развитию коммуникативной компетентности и коммуникативно-речевой культуры.

В 2022–2023 учебном году планируется повсеместное внедрение Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования третьего поколения (далее – ФГОС НОО-3), в соответствии с

установками которого метапредметные результаты освоения программы начального общего образования должны отражать овладение универсальными учебными коммуникативными действиями в области общения.

Они таковы: формулировать и воспринимать суждения, выражать эмоции в соответствии с целями общения; уважительно относиться к своему собеседнику, соблюдать все правила ведения диалога и дискуссии; принимать существование разных точек зрения; грамотно и обосновано высказывать свое мнение; выстраивать речевые высказывания в соответствии с поставленной задачей [3: с. 34–35].

Кроме того, результаты освоения программы начального общего образования должны отражать овладение следующими универсальными учебными коммуникативными действиями в области сотрудничества: осознавать и понимать цель совместной деятельности, умение договариваться, вести диалог, обсуждать процесс и конечный результат совместной деятельности [3: с. 35].

Предметные результаты в области учебного предмета «Русский язык» обеспечивают освоение одного из важнейших видов речевой деятельности, а именно – говорения. Соответствующие предметные результаты включают в себя: выбирать языковые средства в соответствии с целями и условиями общения для эффективного решения коммуникативной задачи; применять диалогическую форму речи; уметь начать разговор, поддержать его и закончить, привлечь внимание собеседника; умение задавать вопросы и отвечать на них; умение придерживаться нормам речевого этикета в различных ситуациях общения (прощание, извинение, приветствие, благодарность, просьба) [3: с. 35].

ФГОС НОО-3 ориентирует учителя на использование в процессе обучения принципа диалогического общения, что обосновано статусом диалога, который, во-первых, закладывает и развивает основы нравственного воспитания, во-вторых, помогает младшим школьникам адаптироваться, приобретать опыт социального взаимодействия. Таким образом, очевиден вывод: ФГОС НОО-3 располагает установками на обучение школьников диалогическому общению.

Согласно общим установкам Примерной основной общеобразовательной программы (далее – ПООП) учебный процесс должен быть ориентирован на развитие основных видов речевой деятельности (слушания, говорения, чтения, письма), на отработку правил и норм речевого этикета в процессе общения [1].

Содержание обучения в первом классе ориентировано на овладение языком как средством общения; на развитие речи как основной формы общения между людьми; на практическое овладение ситуациями общения (например, при чтении диалогов по ролям); на усвоение норм речевого этикета в учебном и бытовом общении (благодарность, приветствие, прощание, извинение и др.).

ПООП отражает метапредметные результаты овладения универсальными учебными коммуникативными действиями в области общения, в том числе: воспринимать суждения, выражать эмоции в соответствии с целями и условиями общения; проявлять уважительное отношение к собеседнику, соблюдая нормы речевого этикета и правила ведения диалога в процессе общения; отвечать на поставленные вопросы и задавать свои вопросы [1].

Относительно второго класса установки ПООП касаются овладения обучающимися умением выбирать языковые средства для решения коммуникативных задач (ответ на заданный вопрос, выражение своего собственного мнения) в соответствии с условиями общения. Даются установки на овладение умением вести разговор (начать, поддержать диалог и завершить его), а также – на практическое овладение диалогической формой речи. ПООП отражает метапредметные результаты овладения универсальными учебными коммуникативными действиями в области общения: соблюдение правил ведения диалога; выстраивание устного диалогического высказывания.

В рамках третьего класса дается установка на речевые средства, которые помогают учащимся обосновывать и формулировать собственную точку зрения в диалоге; договариваться, приходить к общему решению в процессе общения. ПООП отражает метапредметные результаты овладения универсальными учебными коммуникативными действиями в области общения: строить высказывание в соответствии с поставленной задачей; готовить выступления.

В четвертом классе целенаправленная работа над диалогом, над ситуациями устного и письменного общения продолжается. ПООП отражает метапредметные результаты овладения универсальными учебными коммуникативными действиями в области общения: формулировать и воспринимать суждения, выбирать необходимые языковые средства для выражения эмоций в соответствии с условиями и целями общения.

В нормативных документах отмечается: к концу обучения в начальной школе у младшего школьника будут сформированы следующие общие универсальные учебные действия в области общения: формулировать и воспринимать суждения в соответствии с условиями общения; уважительно относиться к своему собеседнику, соблюдая правила ведения диалога; грамотно и обосновано высказывать свою точку зрения; подготавливать и представлять публичные выступления в результате работы в группе, паре; умение договариваться и обсуждать процесс совместной деятельности; умение выстраивать устные диалогические высказывания на заданную тему с соблюдением всех норм и правил общения.

Требования ФГОС НОО-3 в части предметных результатов изучения предмета «Русский язык», имеющих самое прямое отношение к овладению диалогическим общением сформулированы конкретно.

Таковыми являются: 1) понимание роли языка как основного средства общения; 2) осознание роли русского языка как языка межнационального общения; 3) овладение таким основным видом речевой деятельности, как говорение. Обучающиеся должны: осознавать цели и ситуации устного общения; грамотно и осознанно выбирать такие языковое средства, которые будут способствовать эффективному решению коммуникативных задач; применять диалогическую форму речи; отвечать на вопросы и задавать их; придерживаться нормам речевого этикета в ситуациях учебного и бытового общения [3: с. 36].

Сказанное свидетельствует о необходимости поиска адекватных методических решений проблемы обучения диалогическому общению с учетом требований ФГОС НОО-3.

Литература

1. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа. ФГОС / под ред. И.А. Сафронова– М., Просвещение, 2018. – 416 с.

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

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] / М-во просвещения Рос. Федерации. – М.: 2021. – 59 с. URL: file:///C:/Users/nasty/OneDrive/Документы/FGOS_NOO_3_pokolenia.pdf. (дата обращения 31.01.2022).

О.И. Кожева,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: olgakozheva@yandex.ru

ОТРАЖЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ДИАЛОГУ В НОВОМ ФГОС НОО И В МЕТОДИЧЕСКОЙ НАУКЕ

В статье рассматриваются взгляды ученых-методистов по вопросам обучения современных младших школьников диалогической речи с целью определения теоретических основ собственных методических решений.

Ключевые слова: диалог, диалогическое общение, начальная школа.

Актуальной проблемой современной школы является подготовка к внедрению в образовательный процесс в 2022-2023 учебном году нового стандарта начального общего образования (далее – ФГОС НОО-3), важнейшей установкой которого является обучение школьников успешному общению [10].

Значимость решения проблемы обучения школьников диалогическому общению трудно переоценить. Во-первых, ребенок испытывает потребность в диалоге; во-вторых, таков социальный заказ: общество заинтересовано в гражданах, владеющих культурой общения в спорных ситуациях, умеющих превратить спор в мирное обсуждение проблемы [1; 2; 7]. Наконец, в условиях пандемии последних лет, ставшей мощным катализатором процесса цифровизации образования, учебный процесс (значит, и коммуникативное взаимодействие его субъектов) перешел в цифровой формат [4: с. 38].

Изучение методической литературы позволило выяснить, что получили освещение следующие вопросы: о сущности обучения диалогической речи, об особенностях диалогической речи младших школьников, о целесообразности обучения диалогу, о способах обучения диалогу, о содержании обучения диалогу, об ознакомлении с видами диалога, об обучении учебному диалогу.

Вопросы сущности обучения диалогической речи младших школьников раскрыты в работах М.М. Алексеевой, Т.Н. Антоновой, А.В. Богдановой, Т.И. Зиновьевой, М.Р. Львова, А.С. Львовой, Т.А. Ладыженской и др. Диалогический аспект обучения предполагает не только практическое усвоение обучающимися теоретических понятий, но и формирование представлений и умений в области диалога: умение распознавать диалог и монолог в устной и письменной формах; вести в паре мини-диалог по заданной теме; составлять реплики-вопросы и реплики-ответы в соответствии с речевой ситуацией; умение определять вид диалога и использовать вид диалога в зависимости от ситуации общения; умение оценивать уместность выбора вида диалога [6: с. 279].

В методической литературе, в работах С.В. Беловой, А.С. Львовой, И.С. Назметдиновой получил освещение вопрос об особенностях диалогической речи младших школьников. Методисты отмечают, что диалогическая речь учеников начальной школы имеет такие отличительные черты: нарушение логики речи в дискуссии; несовершенство интонационного оформления диалога; множество неоправданных повторов; разговорно-бытовой характер, насыщенный междометиями и несвязными репликами; нарушение норм речевого этикета; «пограничный с жанром ссоры» характер дискуссионной речи младших школьников и др. [4: с. 41]. Эти недостатки диалогической речи помогают методистам выстроить учебный процесс с учетом «зоны ближайшего развития».

Вопрос о целесообразности специального обучения диалогу стоит так: надо ли учить диалогу? Методисты А.В. Богданова, А.С. Львова отмечают, что необходимость обучения диалогу объясняется именно несовершенством диалогической речи младшего школьника несовершенна, при этом школьник имеет потребность делиться своими мыслями, доказывать, рассуждать [1: с. 52].

В методической литературе (А.В. Богданова, А.С. Львова и др.) получил освещение вопрос о пути обучения диалогу – дедуктивном и индуктивном. В первом варианте основой становится образец диалога как «структурно-интонационный эталон», задача – научить вести диалог по аналогии с образцом, подражая ему. Индуктивный путь состоит в усвоении элементов диалога к самостоятельному его ведению на основе учебно-речевой ситуации.

Актуален вопрос разработки методической системы, которая в публикациях методистов предстает как «упорядоченная совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов (цель, содержательно-смысловое ядро методической системы, подходы и принципы обучения, модель реализации методической системы, программа обучения, ведущие приемы, средства обучения), представляющих определенную целостность и в наиболее общем виде характеризующих образовательный процесс» [5: с. 28].

Вопрос о содержании обучения диалогу в науке звучит так: «чему учить, обучая диалогу?». Так, А.С. Львова указывает такие направления: 1) обучение этикету; 2) развитие умений слушания; 3) обучение аргументированию; 4) развитие умений интонационного оформления высказывания [7: с. 72].

Многие методисты (М.М. Алексеева, Т.Н. Антонова, А.В. Богданова, Т.И. Зиновьева, М.Р. Львов, А.С. Львова, Т.А. Ладыженская) предлагают ориентировать этот процесс на формирование диалогических умений, в их числе: вступать в общение, поддерживать и завершать его; высказываться логично, связно; говорить выразительно, в нормальном темпе; уместно использовать речевой этикет; общаться в паре, в малой группе, в коллективе; участвовать в обсуждении определенной темы; уместно использовать мимику и жесты [1; 2; 7].

Интересна позиция В.Ю. Романовой, которая отмечает, что младших школьников надо учить особенностям ведения диалога на уроках, во внеурочной деятельности. Методист подчеркивает, что диалог в школьном пространстве следует рассматривать не только как обмен информацией, но и как как взаимодействие, способ налаживания межличностных отношений школьников.

Вопрос о выборе вида диалога рассматривался многими отечественными методистами, среди них: А.В. Богданова, И.В. Веретенникова, А.Д. Король, А.С. Львова, М.Г. Маликова, А.А. Соколова. Методисты отмечают, что при обучении используются такие виды и организационные формы диалогов, как диалог-беседа, диалог-инсценировка, диалог-расспрос, диалог-дискуссия. Дети

общаются по таким моделям: «учитель – ученики», «ученики – ученики», следовательно, имеют место общение в парах, в малых группах. В процессе выполнения упражнений формируются важнейшие диалогические умения: запрашивать информацию, адекватно реагировать на реплику собеседника, употреблять этикетные формулы диалогической речи, строить реплики с учетом сказанного собеседником. При этом на начальном этапе обучения большое внимание уделяется базовому диалогу этикетного характера [1: с. 57].

Важнейшее место в методической науке, в педагогических исследованиях занимают вопросы обучения учебному диалогу. А.А. Соколова предлагает такое определение данного понятия: «Учебный диалог – это речевое взаимодействие субъектов процесса обучения, основанное на осознанном использовании средств языка с целью решения учебной задачи» [1: с. 54].

Методистом Е.А. Зайцевой разработаны этапы реализации учебного диалога на уроках русского языка в начальной школе. На первом этапе осуществляется общее знакомство обучающихся с диалоговой формой общения. Следующий этап направлен на отработку диалогических умений в парах: ученик-учитель, ученик-ученик. Педагог использует следующие приемы: блиц-опрос, где точность вопросов обусловливает адекватность ответов; уточняющие вопросы; установление правил диалога. Далее проводится отработка диалогических умений учащихся в микрогруппах. За педагогом сохраняется роль помощника как в процессе создания диалогов, так и на стадии оценки и подведения итогов. Завершающий этап ориентирован на творческую организацию учебного диалога [2: с. 29].

Т.И. Зиновьева предлагает выстраивать процесс обучения диалогу на основе классической психологической теории учебной деятельности Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, и при этом задействовать богатые цифровые образовательные ресурсы московской электронной школы (МЭШ) [3: с. 16].

Сказанное выявляет необходимость разработки такой методики обучения диалогическому общению, которая была бы основана на достижениях методической науки и при этом учитывала бы современные социальные условия.

Литература

1. Богданова, А.В. Обучение младших школьников диалогу: интонационный аспект: Монография. – М.: Экон-информ, 2014. – 105 с.

2. Зайцева, Е.А. Методика организации учебного диалога на уроках русского языка в начальной школе: вопросы теории и практики / Е.А. Зайцева // Педагогическое образование в России. – 2015. – №4. – С. 28–32.

3. Зиновьева, Т.И. Изучение темы «Диалог и монолог» на основе цифровых ресурсов // Начальная школа. – 2021. – №11. – С. 16–20.

4. Зиновьева, Т.И. Коммуникативное взаимодействие в условиях дистанционного обучения // Начальная школа. – 2021. – №1. – С. 38–42.

5. Зиновьева, Т.И. Методическая система развития речевой деятельности на основе принципа ориентации на риторический идеал // Начальная школа. – 2020. – №9. – С. 27–30.

6. Зиновьева, Т.И., Антонова, Т.Н. Достижения методической науки в области обучения школьников диалогу: исторический аспект // Вестник ГУУ. 2013. – №9. – С. 275–283.

7. Львова, А.С. Методика развития диалогической речи младших школьников: Монография. – М.: Экон-информ, 2012. –162 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] / М-во просвещения Рос. Федерации. – М.: 2021. – 59 с. URL: file:///C:/Users/nasty/OneDrive/Документы/FGOS_NOO_3_pokolenia.pdf. (дата обращения 22.01.2022)

Г.И. Мухтарова,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: MukhtarovaGI@mgpu.ru

ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МОРФЕМИКЕ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

В статье представлен анализ содержания и требований к результатам обучения младших школьников морфемике на основе сопоставления ФГОС НОО второго и третьего поколения, выявлены нововведения последнего стандарта.

Ключевые слова: ФГОС НОО третьего поколения, морфемика (состав слова), младший школьник.

Значение изучения и знания законов словообразования и состава слова для младших школьников трудно переоценить: без развитых морфемных умений невозможны ни прочное усвоение правил правописания, ни развитый грамматический строй речи. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (далее ФГОС НОО) мы также видим, что изучению морфемики уделяется должное внимание: в предметных результатах обучения указано овладение первоначальными научными представлениями о системе русского языка, в том числе – о морфемике [5: с. 37].

Главная задача ФГОС третьего поколения – конкретизировать требования к предметным результатам, которые наиболее полно отражены в примерных образовательных программах, разработанных теперь для каждого предмета отдельно, что также является новшеством третьего стандарта. Цель данной статьи – сопоставить содержание и требования к результатам обучения морфемике в нормативных документах (ПООП НОО) ФГОС 2 и 3 поколений (2009 и 2021 гг. соответственно).

В содержании работы по морфемике (без разделения на классы) в ПООП НОО второго поколения указано следующее: овладение понятием «родственные (однокоренные) слова». Различение однокоренных слов и различных форм одного и того же слова. Различение однокоренных слов и синонимов, однокоренных слов и слов с омонимичными корнями. Выделение в словах с однозначно выделяемыми морфемами окончания, корня, приставки, суффикса. Различение изменяемых и неизменяемых слов. *Представление о значении суффиксов и приставок. Образование однокоренных слов с помощью суффиксов и приставок. Разбор слова по составу* [2: с.139-140]. Указанное курсивом содержание рассматривается как повышенный уровень освоения материала.

Содержание работы по морфемике в ПООП НОО третьего поколения включает: во *2 классе:* корень как обязательная часть слова. Однокоренные (родственные) слова. Признаки однокоренных (родственных) слов. Различение однокоренных слов и синонимов, однокоренных слов и слов с омонимичными корнями. Выделение в словах корня (простые случаи). Окончание как изменяемая часть слова. Изменение формы слова с помощью окончания. Различение изменяемых и неизменяемых слов. Суффикс как часть слова (наблюдение). Приставка как часть слова (наблюдение). В *3 классе добавляются* однокоренные слова и формы одного и того же слова. Корень, приставка, суффикс – значимые части слова. Нулевое окончание (ознакомление). В *4 классе* добавляется основа слова, состав неизменяемых слов (ознакомление), значение наиболее употребляемых суффиксов изученных частей речи (ознакомление) [3: с.15-25].

Из содержания двух сравниваемых ПООП НОО следует следующее: в третьем поколении теперь нет разделения на уровни, поэтому возникают трудности выбора подачи материалов при изучении состава слова. Учителям приходится самим их разграничивать.

Сопоставление ПООП НОО по русскому языку второго поколения и третьего поколения показало, что в первом документе в разделе «Состав слова (морфемика)» приведён перечень умений, которыми должен овладеть выпускник начальной школы. Они разделены на два уровня освоения программы (базовый – «выпускник научится» и повышенный – «выпускник получит

возможность научиться») и включают следующие умения: выпускник научится: 1) различать изменяемые и неизменяемые слова; 2) различать родственные (однокоренные) слова и формы слова; 3) находить в словах с однозначно выделяемыми морфемами окончание, корень, приставку, суффикс; отдельно обозначены умения повышенного уровня (выпускник получит возможность научиться): 1) выполнять морфемный анализ слова в соответствии с предложенным учебником алгоритмом, оценивать правильность его выполнения; 2) использовать результаты выполненного морфемного анализа для решения орфографических и/или речевых задач [2: с. 30-31].

При этом нет разделения метапредтметных и предметных умений при изучении морфемики.

В ФГОС третьего поколения данные умения не только разграничиваются, но и конкретно распределяются по классам:

1 класс: в содержании и в результатах обучения сведения о составе слова отсутствуют. Отметим, что в УМК по русскому языку пропедевтическая работа по морфемике всё же представлена: есть задания, где детям необходимо найти общую часть слов [1: с. 69].

2 класс: в предметных умениях названы умения находить однокоренные слова; выделять в слове корень (простые случаи) и окончание [3: с. 36].

В метапредметных умениях действия с составом слова представлены очень широко: сравнивать однокоренные (родственные) слова и синонимы; однокоренные (родственные) слова и слова с омонимичными корнями; сравнивать значение однокоренных (родственных) слов; сравнивать буквенную оболочку однокоренных (родственных) слов; ориентироваться в изученных понятиях (корень, окончание, текст); соотносить понятие с его краткой характеристикой; формулировать выводы и предлагать доказательства того, что слова являются / не являются однокоренными (родственными); корректировать с помощью учителя свои учебные действия для преодоления ошибок при выделении в слове корня и окончания, при списывании текстов и записи под диктовку [3: с. 17-19].

В *3 классе* в предметных умениях названы умения различать однокоренные слова и формы одного и того же слова; различать однокоренные слова и слова с омонимичными корнями (без называния термина); различать однокоренные слова и синонимы; находить в словах с однозначно выделяемыми морфемами окончание, корень, приставку, суффикс [3: с. 37-38].

Среди метапредметных умений – корректировать с помощью учителя свои учебные действия для преодоления ошибок при выделении в слове корня и окончания [3: с. 23].

В *4 классе* указаны предметные умения проводить разбор по составу слов с однозначно выделяемыми морфемами; составлять схему состава слова; соотносить состав слова с представленной схемой [3: с. 40].

В метапредметных указано умение проводить по предложенному алгоритму различные виды анализа, в том числе – морфемный [3: с. 27].

Ещё одна особенность ПОО НОО третьего поколения – наличие тематического планирования. Нам оно представляется целесообразным, поскольку в его содержании представлены всевозможные (разнообразные) методы и формы организации обучения при изучении раздела «Состав слова»: например, во 2 классе – наблюдение, объяснение, анализ, работа с понятиями, совместная работа, самостоятельная работа, работа в парах, работа в группах, дифференцированное задание, практическая работа, учебный диалог, работа с записями на доске, работа с таблицей и т.д.; в 3 классе – учебный диалог, наблюдение, работа в парах, самостоятельная работа, творческое задание, дифференцированное задание, работа по построению схемы, объяснение, работа в группах, совместное построение алгоритма разбора слова по составу, тренинг в разборе слов по составу в соответствии с отрабатываемым алгоритмом; в 4 классе – учебный диалог, упражнение, работа в парах, проверочная работа с последующим самоанализом [3: с. 63-91].

Таким образом, сопоставление ПООП НОО ФГОС второго и третьего поколения с точки зрения обучения морфемике показало, что в содержании есть отличия в том, что теперь весь материал для изучения является базовым; в требованиях к результатам обучения изменения заключаются в конкретизации по классам; выделении метапредметных умений, связанных с изучением состава слова; в разработке тематического планирования с рекомендованными методами и формами работы.

Литература

1. Канакина В. П. Русский язык. 1 класс. Учеб. Для общеобразоват. организаций с приложением на электронном носителе / В. П. Канакина, В. Г. Горецкий. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2013. – с. 69.

2. Примерная основная образовательная программа начального общего образования, протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15 [Электронный источник] / https://fgosreestr.ru/uploads/files/378432e63fc983b0b474460483478fd9.pdf (дата обращения 23.01.2022)

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

4. 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 22.01.2022)

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] / М-во просвещения Рос. Федерации. – М.: 2021. – 59 с. URL: https://cdnimg.rg.ru/pril/212/71/17/64100.pdf (дата обращения 22.01.2022)

А.А. Нарожная,
студент Московского государственного педагогического университета
E-mail: NarozhnajaAA@mgpu.ru
Т.А. Титова,
студент Московского государственного педагогического университета
E-mail: TitovaT@mgpu.ru

ПРОБЛЕМА РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассмотрены проблемы реализации стандарта третьего поколения на примере УМК по английскому языку О.В. Афанасьевой, И.В. Михеевой «Rainbow English». Уделяется внимание путям решения выявленных проблем.

Ключевые слова: ФГОС НОО, иностранный язык, английский язык, дистанционное образование.

События, произошедшие в нашей стране и во всем мире за последние годы, способствовали изменениям в системе образования. Из-за пандемии COVID-19 30 марта 2020 года в России был введен режим полной самоизоляции. Школы были вынуждены перейти на дистанционный формат обучения. Все это повлекло за собой введение новых требований во ФГОС НОО, которые коснулись и предметной области иностранного языка. Новый стандарт был утвержден приказом Министерства просвещения РФ 31 мая 2021 года. При этом существующие УМК по-прежнему отвечают старому стандарту, что приводит к некоторым затруднениям в реализации процесса обучения.

Так, новые стандарты НОО требуют, чтобы содержание ООП НОО было вариативным. Школа должна предоставлять учащимся выбор программ обучения, чтобы реализовать потенциал каждого из них. Также новый ФГОС

2021 года предъявляет четкие требования к предметным результатам по каждой учебной дисциплине. В области иностранного языка конкретизированы виды речевой деятельности: говорение, аудирование, смысловое чтение, письменная речь, фонетические, орфографическими и пунктуационными навыки.

Введены количественные нормативы реализации программы: употребления в устной и письменной речи не менее 500 изученных лексических единиц по окончанию 4 класса [2].

Расширяются требования, касающиеся социокультурного аспекта. Обучающиеся должны познакомиться с произведениями детского фольклора, знать некоторых литературных персонажей.

Проектная деятельность младших школьников должна быть включена в урочный процесс по иностранному языку.

Особое внимание теперь уделяется работе с ИКТ, а именно приобретение базовых умений информационно-безопасного поведения в сети Интернет и при использовании электронных ресурсов организации, изучение наиболее эффективных путей решения поставленных задач на уроках иностранного языка, быстрый поиск необходимой информации, работа по созданию таблиц и т.д. Более того новый стандарт требует обеспечить доступ к информационным ресурсам для каждого обучающегося.

А также младшие школьники должны овладеть навыком написания электронных писем объемом до 40 слов.

ФГОС НОО разрешает организовать образовательную деятельность при помощи деления на группы. Обучение в группах можно строить по-разному: с учетом успеваемости, образовательных потребностей и интересов, целей. Данное нововведение позволяет реализовывать дифференцированный подход.

Все эти требования способствуют некоторым изменениям образовательного процесса.

Проанализировав линейку учебников по английскому языку для начальной школы, утвержденных федеральным перечнем, можно сделать вывод, что не все учебники отвечают новому стандарту и учителю необходимо подбирать дополнительные задания для решения данной проблемы.

В данной статье мы рассмотрим линейку УМК О.В. Афанасьевой, И.В. Михеевой «Rainbow English». Согласно рабочей программе, на изучение английского языка отводится 204 учебных часа, соответственно по 68 часов ежегодно. В программу включены разные задания, в том числе задание творческого характера. Среди предметных результатов авторы выделяют владение 500 лексическим единицами, что соответствует новому стандарту.

По нашему мнению, данный УМК имеет некоторые недостатки.

1. Данная серия не предполагает участие обучающихся в проектной деятельности, поэтому педагог должен самостоятельно вводить подобные задания в учебный процесс, пользуясь дополнительными материалами.

2. Уместно будет организовывать работу в группах на этапе закрепления, чтобы осуществить дифференциальный подход.

3. Недостаточная проработка социокультурного аспекта. Учебник не предусматривает наличие фольклорных произведений, ориентированных на знакомство обучающихся с культурой изучаемого языка. Примеры произведений можно найти только в дополнительной книге для чтения.

4. УМК не ориентирован на обучение детей работе с ИКТ. Благодаря использованию различных технических средств дети овладевают современными технологиями актуализируют полученные знания или отрабатывают новые. Из-за отсутствия дополнительных заданий ориентированных на УМК педагогу необходимо самостоятельно создавать интерактивные упражнения.

5. Нет дополнительных заданий по написанию электронных писем и справок по работе с информацией в сети Интернет.

Учитель может распечатать памятку для обучающихся по безопасной работе в интернете, провести беседу, после чего ввести работу с интернет ресурсами, одним из которых может стать словарь https://www.learningchocolate.com/ .

Изучение писем, согласно данному УМК, происходит в 4 классе. Учитель может начать пропедевтическую работу в конце 3 класса. Состоящую из чтения и анализа готовых электронных писем их структуры и особенностей, чтение и перевод писем, а также работу по восстановлению пропущенных слов. В начале 4 класса педагогу предстоит перейти к непосредственному написанию электронных писем, так как данные письма имеют более простую структуру, а также меньший объем слов.

Незначительное количество заданий на аудирование также вынудит педагога искать дополнительные источники, способные сформировать данный вид речевой деятельности у младших школьников. Фасилитативный подход к обучению аудированию, предлагаемый Ю.И. Апариной, позволит обеспечить продуктивный характер формирования этого речевого умения [1: с. 34–38].

Таким образом, в результате стремительно произошедших изменений учителю необходимо корректировать программу обучения, добавляя в курс английского языка работу в группах, обучение работе с ИКТ, написание электронного письма, изучение литературы страны изучаемого языка.

Литература

1. Апарина Ю.И. Фасилитативный подход к обучению аудированию на уроках иностранного языка в начальной школе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – №10. – С. 34–38.
2. Афанасьева О.В. Английский язык. 2–4 классы: рабочая программа : учебно-методическое пособие / О.В. Афанасьева, И. В. Михеева, Н. В. Языкова, Е. А. Колесникова. – 2-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2016. – 73 с.
3. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования”
4. https://fpu.edu.ru/?name=&fio=&schoolClass=&subjectAll=117&publisher=&fpuGroup=&educationLevel=&subjectArea=&subject=&language=&submit= (дата обращения: 13.02.2022)
5. https://www.learningchocolate.com/ (дата обращения: 13.02.2022)

К.А. Самарина,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: Samarinaksenia99@mail.ru

ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ ВО ФГОС НОО-3 И В МЕТОДИЧЕСКОЙ НАУКЕ

В статье приводятся результаты анализа ФГОС НОО-3 и методических трудов, посвященных проблеме развития связной письменной речи школьников. Автор раскрывает взгляды ученых по следующим вопросам: трактовка понятия «изложение», значение обучения изложению, классификация видов изложения, процесс обучения изложению на уроке. Поднимается проблема наличия специальных методических пособий, посвященных обучению изложению.

Ключевые слова: ФГОС НОО-3, методическая наука, связная письменная речь, текст-образец, младшие школьники.

В 2022-2023 учебном году предусмотрено повсеместное введение ФГОС НОО третьего поколения. Новый стандарт, как и стандарты первого и второго поколений, ориентирует педагога на осуществление работы по развитию устной и письменной речи обучающихся, которые должны овладеть различными речевыми навыками, включая построение речевого высказывания в соответствии с задачами общения и написания текстов в устной и письменной форме [6].

Сказанное объясняет внимание ученых-методистов (Е.В. Бунеевой, Ф.И. Буслаева, Н.И. Жинкина, Т.И. Зиновьевой, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, Н.В. Нечаевой, А.В. Поляковой, Т.Г. Рамзаевой, М.С. Соловейчик, К.Д. Ушинского, В.А. Флёрова) к вопросам обучения школьников воспроизведению текста-образца, к вопросам обучения изложению. Освещение получили такие вопросы: трактовка понятия «изложение», вопрос о показателях, позволяющих охарактеризовать связную письменную речь обучающихся, значении обучению изложению классификация видов изложения, процесс обучения изложению на уроке, вопрос об этапах обучения изложению. Поднимаются также вопросы наличия методических пособий, посвященных обучению изложению.

Трактовка понятия «изложение» представлена в работах многих известных методистов – Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, М.С. Соловейчик.

По мнению Т.А. Ладыженской, изложение есть вид речевой работы, в основе которого лежит воспроизведение высказывания, создание текста на основе данного. По определению М.Р. Львова, изложение есть речевое упражнение на основе образца, основанное на активном подражании. М.С. Соловейчик определяет изложение и пересказ как комплексные упражнения, в которых отрабатывается вся совокупность речевых умений, необходимых для восприятия и создания высказывания [2: с. 381].

Вопрос классификации видов изложений (пересказов) получил освящение в трудах (Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, М.С. Соловейчик, Г.С. Щеголевой и др.). Такая классификация может быть построена на разных основаниях; в их числе: объем исходного текста, содержание исходного текста, наличие дополнительного задания, особенности восприятия текста и др.

Так, по отношению к объему воспроизводимого текста различаются подробные и сжатые изложения (пересказы). По мнению М.Р. Львова, подробное изложение является одним из простейших для выполнения, поскольку задача исполнителя пересказа, автора изложения состоит лишь в сохранении содержания и языка исходного текста. Обучение подробному изложению следует начинать с повествовательного текста, так как в нем легко прослеживается сюжет, что обеспечивает запоминание [4].

Т.А. Ладыженская отмечает, что при выполнении сжатого пересказа преобладает логическая работа, так как содержание необходимо передать кратко, не нарушая последовательности, логических связей текста. Осуществляется качественная перестройка текста: прямая речь заменяется косвенной; простые предложения объединяются в сложные и др. Это требует от учащихся умений отбирать основное, производить исключение фрагментов, находить адекватные речевые средства и др. [3].

По отношению к содержанию исходного текста методисты (С.М. Бондаренко, Т.Б. Карманова, М.Р. Львов и др.) различают полные, выборочные изложения и изложения с дополнительным заданием. Особым видом работы по воспроизведению текста является творческий пересказ (изложение): воображаемая экранизация; словесное рисование и др. [2].

По отношению к особенностям восприятия исходного текста различаются следующие виды изложений: а) изложение прочитанного, воспринятого зрительно; б) изложение услышанного, воспринятого на слух; в) изложение воспринятого на слух и зрительно. Использование этих видов изложений обеспечивает развитие у детей способности воспроизводить содержание и услышанного, и прочитанного [1; 2; 7].

Не менее ценными являются изложения, формирующие комплекс умений воспроизведения текстов разных типов – текста-рассуждения, текста-повествования, текста-описания, а также – их видов [7].

В работах методистов получил освещение вопрос о показателях, позволяющих охарактеризовать связную письменную речь обучающихся. Т.А. Ладыженская приводит перечень следующих показателей: объем высказывания, определяемый путем подсчета лексем, предложений; наличие микротем, их количество, соответствие теме и замыслу; наличие уместных языковых средств; разнообразие словаря и синтаксических конструкций; среднее количество слов в предложении; количество речевых недочетов [3].

М.С. Соловейчик отмечает, что на уроках обучения изложению и пересказу формируется речевые умения: умение осознавать свою коммуникативную задачу; умение прогнозировать характер сообщения, его тему, основную мысль, ее развитие; умение понимать значение слов, предложений, основную мысль; умение контролировать свое понимание; умение ориентироваться в ситуации общения; планировать содержание; реализовывать план; контролировать, оценивать процесс и результат речевой деятельности [5].

В методической науке получил освещение вопрос об умениях, формируемых на уроке обучения изложению. М.С. Соловейчик отмечает, что на уроках обучению изложению формируется две группы речевых умений: умения восприятия текста-образца и умения по созданию текста [5].

Методические условия, обеспечивающие успех в деле формирования названных речевых умений на уроке обучения изложению, выделены М.С. Соловейчик, которая в качестве важнейшего условия эффективности работы называет строгий отбор исходного текста [5].

В трудах ученых обсуждается вопрос о значении обучения изложению, о достоинствах этой работы. В трудах известных методистов (Т.А. Ладыженской, Н.А. Пленкина, Н.И. Политовой, В.И. Яковлевой и др.) отмечается, что обучение

воспроизведению текста оказывает весьма значительное влияние на развитие определенных качеств личности ребёнка, так как в процессе написания изложения ученик проявляет инициативу и самостоятельность [1; 2; 4].

Методисты, учителя-практики в своих публикациях поднимают вопрос наличия специальных методических пособий для учителя. Отмечается, что обучение изложению имеет неплохое оснащение – специальные пособия для учителя, именуемые «Сборниками текстов для изложения», такие сборники содержат не только тщательно подобранные и, как правило, адаптированные тексты «удобных размеров», но и методический аппарат к ним.

В системе обучения изложению Г.С. Щеголевой предусматривается анализ конкретных речевых ситуаций, знакомящих учащихся с тем, что письменная речь, как и устная, служит общению и может быть адресована как одному человеку, так и многим людям [7].

Интерес представляет вопрос об этапах обучения изложению, которому уделяют внимание многие методисты – Е.В. Бунеева, Т.И. Зиновьева, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, А.В. Полякова, Т.Г. Рамзаева, М.С. Соловейчик. Первый этап – постановка учебной задачи, а также создание у детей мотивации. Второй этап – слово учителя об авторе исходного текста (если это необходимо). Третий этап состоит в создании установки на восприятие исходного текста. Четвертый этап – первичное восприятие текста. Пятый этап – общая беседа по содержанию на этом этапе учащимся предлагается озаглавить текст либо по теме, либо по основной мысли. Шестой этап – анализ композиционной структуры и содержания исходного текста. На седьмом этапе проводится анализ частей и языковых особенностей текста. Восьмой этап – повторное чтение текста с заданием. Девятый этап – запись текста изложения. На этом этапе учитель оказывает учащимся индивидуальную помощь. Десятый этап – самопроверка, саморедактирование. Замена контроля и оценки со стороны учителя на самооценку обеспечивает развитие самостоятельной познавательной, личностно ориентированной контрольно-оценочной деятельности учащихся [2: с. 385–388].

Сказанное свидетельствует о необходимости поиска адекватных методических решений проблемы обучения школьников воспроизведению текста-образца.

Литература

1. Зиновьева, Т.И. Методика обучения младших школьников изложению (пересказу) // Методика обучения русскому языку. Практикум: учебное пособие для академического бакалавриата / Зиновьева Т.И., Курлыгина О.Е., Трегубова Л.С. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 319 с.

2. Зиновьева, Т.И. Особенности обучения изложению // Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2022. – С. 381–388.

3. Ладыженская, Т.А. Обучение устной и письменной речи (связная речь) // Методика преподавания русского языка в школе. – М., 2000.

4. Львов, М.Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка. – М.: Издательство РОСТ, 2000.

5. Соловейчик, М.С., Харченко, О.О. Современные подходы к обучению орфографии в начальных классах // Цикл лекций на заочных курсах повышения квалификации учителей в педагогическом университете «Первое сентября»: газета «Начальная школа». – 2006. – №№ 17–24.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] / М-во просвещения Рос. Федерации. – М.: 2021. – 59 с. URL: file:///C:/Users/nasty/OneDrive/Документы/FGOS_NOO_3_pokolenia.pdf. (дата обращения 22.01.2022)

7. Щеголева Г.С. Система обучения связной письменной речи в начальной школе. – 5-е изд., испр. – СПб.: Первый класс, 2018.

М. В. Фоменко,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: zolotovavilon@mail.ru

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРЯ ШКОЛЬНИКОВ В АСПЕКТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Статья посвящена анализу содержания и требований к результатам обучения младших школьников в области проектной деятельности и лексики во ФГОС НОО третьего поколения. Проектная деятельность рассматривается как средство обогащения словаря младших школьников фразеологизмами.

Ключевые слова: обогащение словарного запаса, младшие школьники, фразеологизмы, проектная деятельность, ФГОС НОО третьего поколения.

Обогащение словарного запаса младших школьников традиционно является одной из главных задач обучения русскому языку в начальной школе. В новом Федеральном государственном стандарте начального общего

образования третьего поколения (далее ФГОС НОО-3) также отмечено, что показателем общей культуры человека является правильная устная и письменная речь, для формирования которой обучающемуся необходимо развитое умение выбирать для создания высказывания адекватные ситуации языковые средства [3].

В разделе ФГОС НОО предметные результаты по предметной области «Родной язык и литературное чтение на родном языке» указаны задачи, которые отражают значимость работы по обогащению словаря младших школьников фразеологизмами: «воспитание ценностного отношения к родному языку как хранителю культуры, включение в культурно-языковое поле своего народа; обогащение активного и потенциального словарного запаса, развитие у обучающихся культуры владения родным языком в соответствии с нормами устной и письменной речи» [3: с. 38-43].

В ПООП НОО «Родной язык (русский)» также много внимания уделяется работе с фразеологизмами: в целях обучения указано овладение первоначальными представлениями о национальной специфике языковых единиц русского языка (прежде всего лексических и фразеологических единиц с национально-культурной семантикой), овладение выразительными средствами, свойственными русскому языку [1: с. 6].

В содержании работы по классам конкретизировано и содержание работы над фразеологизмами:

– во 2 классе – изучение фразеологизмов, возникновение которых связано с предметами и явлениями традиционного русского быта; сравнение фразеологизмов, имеющих в разных языках общий смысл, но различную образную форму [1: с. 9];

– в 4 классе – изучение фразеологизмов, возникновение которых связано с качествами, чувствами людей, с учением, с родственными отношениями; сравнение фразеологизмов из разных языков, имеющих общий смысл, но различную образную форму [1: с. 13].

В тематическом планировании присутствуют разные виды работы: наблюдение за использованием в речи, знакомство со значением фразеологизмов в тексте, подготовка устного сообщения о происхождении фразеологизма на основе прочитанного текста, сравнение фразеологизмов из разных языков, соотнесение фразеологизма и его толкования, иллюстрирование фразеологизма [1: с. 27–73].

К концу обучения в начальной школе обучающийся научится:

– понимать значение фразеологических оборотов, отражающих культуру, менталитет и быт русского народа, осознавать уместность их употребления в ситуациях речевого общения;

– пользоваться учебными фразеологическими словарями.

Очевидно, что обогащение словарного запаса наиболее эффективно происходит в процессе активной речевой деятельности, которую можно инициировать при организации учебных исследований и проектов.

В новом ФГОС уделяется очень большое внимание проектной деятельности обучающихся, так как в её процессе особенно эффективно решаются следующие задачи, провозглашённые в новом ФГОС: создание обучающей среды, мотивирующей обучающихся самостоятельно добывать, обрабатывать полученную информацию, обмениваться ею [3: с. 20-21].

В стандарте отмечается, что в основе метода проектов лежит развитие познавательных возможностей учащихся, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления [3: с. 34-35], однако, помимо познавательных учебных действий, проектная деятельность, подразумевающая общение и работу в команде (т. е. активную речевую деятельность), предоставляет большие возможности для совершенствования коммуникативных умений, для развития речи, для обогащения словарного запаса.

В тексте ФГОС это отражено в формулировках метапредметных результатов для 3 и 4 классов: младшие школьники научатся готовить небольшие выступления о результатах групповой работы, наблюдения, выполненного мини-исследования, проектного задания; формулировать краткосрочные и долгосрочные цели (индивидуальные с учётом участия в коллективных задачах) при выполнении коллективного мини-исследования или проектного задания [3: с. 35].

Показательно, что в ПООП НОО конкретизированы виды рекомендуемых проектов: в перечне познавательных УУД для 3 и 4 классов названы «лингвистический эксперимент», «проектное задание», «проект», «несложное лингвистическое мини-исследование» [2: с. 22, 27].

В ПООП НОО «Родной язык (русский)», содержание которой направлено на сопровождение и поддержку основного курса русского языка, относительно проектной деятельности обозначены следующие умения: работать с текстом, осуществлять элементарный информационный поиск, извлекать и преобразовывать необходимую информацию; приобретать практический опыта исследовательской работы по русскому языку [1: с. 6]. К концу обучения в начальной школе обучающийся научится выполнять совместные проектные задания с опорой на предложенные образцы [1: с. 18].

В видах работ расширено разнообразие заданий проектного и исследовательского характера: учебное лингвистическое мини-исследование, проект, наблюдение, анализ и т. п.), каждый год в разделе «Русский язык: прошлое и настоящее» обучающимся предлагается проектное задание: 1 класс – словарь в картинках, 2 класс – словарь «Почему это так называется?»; 3-4 класс – «История моих имени и фамилии», «Откуда это слово появилось в русском языке? (приобретение опыта поиска информации о происхождении); сравнение толкований слов в словаре В. И. Даля и современном толковом словаре; русские слова в языках других народов.

Завершая анализ документов ФГОС НОО третьего поколения, можно сделать вывод о том, что с учетом его содержания и требований к результатам обучению русскому языку организация работы по обогащению словаря младших школьников фразеологизмами актуальна и методически целесообразна.

Литература

1. Примерная рабочая программа начального общего образования. Родной язык (русский) / М-во просвещения Рос. Федерации. – М.: Инст. стратегии развития образ., 2021. – 73 с.

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

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] / М-во просвещения Рос. Федерации. – М.: 2021. – 59 с. URL: https://cdnimg.rg.ru/pril/212/71/17/64100.pdf (дата обращения 22.01.2022)

А. О. Фролова,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: nastyuha_007@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В АСПЕКТЕ УСТАНОВОК ФГОС ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Статья посвящена анализу содержания и требований к формированию коммуникативных УУД младших школьников в аспекте установок ФГОС третьего поколения, отдельно рассмотрено отражение в новых ПООП НОО обучения диалогу.

Ключевые слова: коммуникативные УУД, ФГОС НОО третьего поколения, младший школьник, обучение диалогу.

Совершенствование коммуникативных универсальных учебных действий (далее – КУУД) не теряет актуальности, поскольку является базой для формирования всех остальных метапредметных умений обучающихся [1: с. 28].

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования третьего поколения (далее ФГОС НОО-3) формированию КУУД по-прежнему уделяется много внимания; кроме того, по сравнению с предыдущим стандартом, конкретизированы требования к результатам обучения. Проанализируем внесённые изменения.

В разделе достижений обучающихся по трем направлениям метапредметных УУД (п. 9 ФГОС НОО-3), при описании коммуникативных УУД указано «овладение учебными знаково-символическими средствами, направленными на приобретение умений» [4: с. 6] Остаётся неясным, какие знаково-символические средства предлагается использовать обучающимся для формирования коммуникативных умений общения и совместной деятельности, поскольку в предыдущем ФГОС названная формулировка относилась к познавательным УУД, отражала способность использовать знаково-символические средства, в том числе модели (включая виртуальные) и схемы (включая концептуальные), для решения задач и не вызывала вопросов. Считаем, что такое расширение использования термина нецелесообразно, так как затрудняет понимание стандарта.

Новым также является конкретизация КУУД в п. 40 через понятия «общение, совместная деятельность, презентация» [4: с. 31]. Далее в п. 42.2. раскрыто описание коммуникативных умений, обеспечивающих общение и совместную деятельность [4: с. 34–35], однако про презентацию ничего не сказано, что также вызывает возникновение уточняющих вопросов.

В ПООП НОО по русскому языку авторы по каждому классу определили, освоению каких КУУД способствует содержание предмета «Русский язык».

Так, например, в первом классе обучающиеся особенно интенсивно изучаю фонетику, звуко-буквенный строй русского языка, поэтому среди коммуникативных УУД указано умение строить устное речевое высказывание об обозначении звуков буквами; о звуковом и буквенном составе слова [3: с. 13].

Во 2 классе сделан акцент на освоение умения правильно вести разговор (начать, поддержать, закончить разговор, привлечь внимание и т. п.), поэтому в списке КУУД присутствует умение проявлять уважительное отношение к собеседнику, соблюдать правила ведения диалога [3: с. 18].

В 3 классе начинается активное освоение проектной деятельности, а также расширяется представление о жанрах речевого этикета, поэтому в КУУД перечислены умения готовить небольшие выступления о результатах групповой работы, наблюдения, выполненного мини-исследования, проектного задания и создавать небольшие устные и письменные тексты, содержащие приглашение, просьбу, извинение, благодарность, отказ, с использованием норм речевого этикета [3: с. 23].

В 4 классе продолжается освоение проектной деятельности, поэтому представлены умения строить устное высказывание при обосновании правильности написания, при обобщении результатов наблюдения за орфографическим материалом; готовить небольшие публичные выступления [3: с. 28].

В планируемых результатах освоения программы учебного предмета «Родной язык (русский)» на уровне начального общего образования также прописаны коммуникативные УУД: они полностью идентичны названным во ФГОС [2: с. 18] и по классам не конкретизированы. В то же время в предметных УУД, описанных по классам, многие умения можно отнести именно к коммуникативным: например, использовать в речи языковые средства для свободного выражения мыслей и чувств на родном языке адекватно ситуации общения [2: с. 20] и др.

Формирование коммуникативных УУД, безусловно, наиболее эффективно в процессе обучения младших школьников продуктивным видам речевой деятельности вообще и обучения диалогу в частности.

Проанализируем содержание и требования к результатам обучения диалогу в ПООП НОО по Русскому языку (раздел «Развитие речи») и ПООП НОО по предмету, который направлен на сопровождение и поддержку основного курса – «Родной (русский) язык» (раздел «Секреты речи и текста»).

Отметим, что теперь содержание работы над диалогом конкретизировано по классам:

- в *1 классе* в программе по русскому языку указано чтение диалогов по ролям; изучение норм речевого этикета в ситуациях учебного и бытового общения (приветствие, прощание, извинение, благодарность, обращение с просьбой) [3: с. 12]; в ПООП по родному языку: учимся разговаривать друг с другом и со взрослыми; диалоговая форма устной речи; стандартные обороты для участия в диалоге; цели и виды вопросов [2: с. 9];

- во *2 классе* – в программе по русскому языку: практическое овладение диалогической формой речи (умение вести разговор, начать, поддержать, закончить, привлечь внимание, выбор языковых средств в соответствии с целями и условиями устного общения для эффективного решения коммуникативной

задачи) [3: с. 16]; в ПООП по родному языку: приемы общения: убеждение, уговаривание, просьба, похвала и др., сохранение инициативы в диалоге, уклонение от инициативы, завершение диалога и др. [2: с. 10];

- в *3 классе* – в программе по русскому языку: формулировать и аргументировать собственное мнение в диалоге и дискуссии, договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности [3: с. 21]; в ПООП по родному языку: особенности устного выступления [2: с. 12];

в *4 классе* – в программе по русскому языку: повторение и продолжение работы, начатой в предыдущих классах: диалог [3: с. 26]; в ПООП по родному языку: правила ведения диалога, корректные и некорректные вопросы [2: с. 13].

Завершая анализ документов ФГОС НОО третьего поколения, можно сделать вывод о том, что коммуникативным УУД уделяется достаточно внимания, однако некоторые формулировки вызывают затруднения в понимании.

Обучение диалогу в новых нормативных документах представлено гораздо шире и подробнее.

Литература

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.

2. Примерная рабочая программа начального общего образования. Родной язык (русский) / М-во просвещения Рос. Федерации. – М.: Инст. стратегии развития образ., 2021. – 73 с.

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

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] / М-во просвещения Рос. Федерации. – М.: 2021. – 59 с. URL: https://cdnimg.rg.ru/pril/212/71/17/64100.pdf (дата обращения 22.01.2022)

Е.А. Яшечкина,
студент магистратуры Рязанского государственного университета имени С.А Есенина
E-maill: katya.starchenko.9797@mail.ru

ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ СТАНДАРТОВ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЦВЕТОВЫХ ЭПИТЕТОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье анализируются требования к предметным результатам по дисциплине «Русский язык», отмечается важность такого вида обучения, как сочинение по картине, предлагаются приемы изучения цветовых эпитетов на уроках русского языка.

Ключевые слова: предметные результаты, коммуникативная компетенция, выразительность речи, обогащение словарного запаса, цветовые эпитеты.

Непрерывное развитие общества диктует постоянные изменения в сфере образования. В настоящее время ведущей идеей модернизации образования является принцип формирования компетенций. В теории и практике преподавания русского языка особое внимание уделяется развитию языковой личности ученика и формированию коммуникативной компетенции, которая включает в себя функциональный аспект языковой системы и качество культуры речи. Иными словами, коммуникативную компетенцию можно определить, как совокупность навыков, которые обеспечивают возможность выбора языковых средств, адекватных речевой ситуации.

Культура речи учеников напрямую зависит от богатства их лексического запаса и выразительности речи. Поэтому в современных требованиях к образованию этим аспектам уделяется особое внимание. Так, согласно ФГОС ООО нового поколения, предметные результаты по учебному предмету «Русский язык» должны «обеспечивать обогащение словарного запаса, расширение объема используемых в речи грамматических языковых средств для свободного выражения мыслей и чувств в соответствии с ситуацией и сферой общения» [4: с. 58]. Также в упомянутом выше нормативном документе акцентируется внимание на требованиях к выразительности речи ученика. Отмечается важность осознания детьми богатства русского языка и его выразительных возможностей. Согласно требованиям, учащиеся должны уметь производить анализ собственных и чужих текстов с точки зрения употребления в нем языковых средств выразительности [4: с. 57].

Работа по обогащению словарного запаса учащихся и развитию выразительности многоаспектна и широкомасштабна, так как без нее невозможно формирование языковой личности ученика. Одним из основных видов данной работы является последовательная подготовка к сочинениям различных жанров. Ведь по сформированности у учеников умения порождать собственные устные и письменные тексты можно судить о степени развития коммуникативных навыков.

Написанию любого сочинения должна предшествовать кропотливая работа по сбору материала. По мнению Т.А. Ладыженской, детей необходимо учить определять в наблюдаемом материале то, что относится к теме, уметь фиксировать свои наблюдения и пользоваться ими в процессе написания сочинения [3: с.70]. Следовательно, качество отобранного материала напрямую связано с умением наблюдать. Если у учеников не сформировано данное умение, то их творческие работы будут малосодержательными. Поэтому работа над формированием наблюдательности у учеников является особой задачей учителя.

Т.А Ладыженская отмечает, что механизм сбора материала лучше всего демонстрировать в процессе работы над сочинением по картине, так как на ней четко запечатлено то, что необходимо наблюдать [3: с. 78]. Ведь, как пишет Н.К. Крупская, если детям предложить описать что-либо из того, что их окружает, то без умения наблюдать ребенок потеряется в деталях, не сможет выделить существенное [2: с. 359]. К тому же при работе над сочинением по картине учителю удобно показывать приемы фиксации наблюдений, так как педагог и ученики имеют возможность обращаться к произведению в любой момент и столько раз, сколько это потребуется. Поэтому, как отмечает А.Д. Алферов, «картина может научить детей видеть все, что необходимо, рассматривая какой-либо предмет» [1: с. 256].

При работе над сочинением по картине следует обратить особое внимание на колористику произведения изобразительного искусства, так как цвет является одним из основных способов выражения замысла художника. Но при описании цветовой гаммы картины многие ученики сталкиваются с трудностью, так как имеют скудный словарный запас и не знают название цветов и их оттенков.

Изучение цветовых эпитетов на уроках русского языка заслуживает особого внимания, так как данные лексические единицы не только передают реалии действительности, но и являются средствами художественной выразительности, могут обладать символическим смыслом и воздействовать на эмоциональное состояние человека. Поэтому обогащение словарного запаса цветовыми эпитетами способствует не только увеличению количества слов в активном словаре учеников, но и развивает выразительность речи учеников.

В качестве одного из приемов в работе по обогащению словарного запаса учеников цветовыми эпитетами можно использовать своеобразные цветовые словарики, в которых будет представлен образец оттенка цвета и его название. Количество цветов в таком словарике должно варьироваться в зависимости от класса и степени успеваемости учеников.

В рамках подготовки к сочинению учащимся можно предложить соотнести оттенки, представленные в словарике, с цветовой гаммой картины и выписать название всех цветов, которые они смогли распознавать. Эта отчасти поисковая работа направлена на развитие наблюдательности и с большой вероятностью вызовет интерес у учеников, так как многие из них впервые узнают о столь существенном разнообразии названий цветов (детей может удивить выделение различных оттенков основных цветов, например, кобальтовый и ультрамариновый как разные оттенки синего).

Для поддержания интереса у учеников целесообразно выбрать картину, на которой отображено как можно больше различных оттенков. Для первого подобного упражнения, на наш взгляд, хорошо подойдет полотно И.К. Айвазовского «Девятый вал». Для дополнительной мотивации учеников можно ввести соревновательный момент или же предоставить возможность детям выполнить это задание в группе с перспективой дальнейшей защиты ответов перед классом. Для того чтобы ученики осознали, что цвета несут эмоциональную нагрузку, можно предложить им выписать названия тех оттенков, при помощи которых, на их взгляд, автор выражает общее настроение картины. Весь собранный таким образом материал послужит основой для написания сочинения по картине.

Для закрепления осмысления значения цветовых эпитетов и развития наблюдательности можно использовать задания, в которых нужно будет определения названия цветовых оттенков предметов, окружающих школьников в повседневности. Это приведет к формированию ассоциативной связи между реалией действительности и ее обозначением и будет способствовать лучшему усвоению значения изучаемых лексических единиц.

Для выявления психологических функций цветовых эпитетов можно предложить ученикам описать одно и то же событие, например, утреннюю дорогу в школу, используя различные цветовые эпитеты (холодные и теплые цвета). Основной задачей учеников будет сравнение различных вариантов текстов и выявление отличительных черт с точки зрения их эмоционального восприятия. Целесообразно предоставить детям слова для справок, в которые в обязательном порядке должны входить названия неизвестных ученикам цветов. Перечень слов для справок может включать в себя следующие цветовые эпитеты: *золотой, шафрановый, синий, серый, нефритовый, желтый, малахитовый,*

графитный, коричневый, розовый, джеральдин, амарат и т.д. Для определения семантики слов ученики могут обращаться к вышеупомянутому цветовому словарику. Количество незнакомых названий должно варьироваться в зависимости от уровня речевого развития учеников.

Подобные упражнения не только стимулируют учеников к порождению собственных текстов, что является одним из важнейших умений языковой личности, но и создают проблемные ситуации, в которых у детей появляется мотивация к расширению своего словарного запаса и использованию новых лексических единиц в своих речевых высказываниях. Таким образом, планомерная и систематическая работа, направленная на изучение цветовых эпитетов на уроках русского языка, способствует осмыслению выразительных возможностей языка и пополнению словарного запаса, что, в свою очередь, напрямую соответствует современным требованиям к результатам образования.

Литература

1. Алферов А.Д. Родной язык в средней школе: опыт методики / А.Д. Алферов // Москва: Сотр. шк., 1911. – 556 с.

2. Крупская Н.К. Педагогические сочинения: В 10 т. / под ред. Н.К. Крупской // Москва: Изд-во Акад. пед. наук, 1957-1963.

3. Ладыженская Т.А. Система обучения сочинениям в V-VIII классах [Текст] / Под ред. Т.А. Ладыженской // Москва: Просвещение, 1967. – 312 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] // Городской методический центр. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/000120210705 0027 (дата обращения: 14.02.2022)

ЦИФРОВЫЕ АСПЕКТЫ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. И. Глизбург,
доктор педагогических наук, доцент;
профессор Московского городского педагогического университета
E-mail: glizburg@mail.ru

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК ПАРАДИГМА ЕГО РАЗВИТИЯ

В статье представлены некоторые базовые парадигмы развития науки и образовательного процесса современной техногенной цивилизации. В частности, представлена трактовка цифровизации образовательного процесса как феномена, обуславливающего его организацию и отбор содержательных составляющих, существенных для подготовки современного педагога.

Ключевые слова: цифровизация образования, цифровые ресурсы, подготовка педагога.

Развитие науки и образования характеризуется на современном этапе базовыми парадигмами, к котором мы относим, например, следующие: инновация, глобализация, интеграция, информатизация, цифровизация, гуманитаризация, гуманизация и фундаментализация.

Рассмотрим более детально цифровизацию образовательного процесса как феномен, обуславливающий его организацию и отбор содержательных составляющих, существенных для подготовки современного педагога в условиях воздействия вызовов XXI века, к которым следует отнести существующие изменения в сфере образования, произошедшие в связи с внедрением в образовательный процесс цифровых технологий, и риски цифровизации, порождённые техногенными процессами в образовательной среде.

Особое внимание при этом следует уделить отбору цифровых ресурсов, к которым предъявляются требования соответствия одновременно по нескольким направлениям: содержательные, программные, организационные.

В силу отличающихся уровней абстракций [1], [3], реализуемых при обучении различным дисциплинам на соответствующих этапах

образовательного процесса, и многообразия цифровых ресурсов методика их отбора различна. В частности, при обучении бакалавров мы применяем методические системы электронного обучения, например, методическую систему В. М. Монахова [5] (МСЭО); а также системы, основанные на цифровых платформах, к которым относятся: ресурсы stem-образования [4], Российская электронная школа, Московская электронная школа, МООС-платформы (massive open online courses, например, Coursera, Udacity, edX); а при обучении магистрантов — компьютерные пакеты SketchUpAPP, Geometer's scetchpad, Minecraft, GDevelop, Tinkercad, Cabri и др. Названные ресурсы интенсивно применяются нами при обучении бакалавров и магистрантов педагогического направления дисциплинам, таким как: «Основы математической обработки информации», «Статистические методы в филологии» и другим курсам математического цикла [2].

Среди прочих следует особо обозначить применяемые нами следующие технологии, формы и методы организации образовательного процесса с целью цифрового анализа и оценки уровней обученности студентов, позволяющие также осуществить необходимую коррекцию содержания обучения: информационно-коммуникационные технологии универсального назначения (графические редакторы, Интернет-браузеры и др.); технологии: Big Data, осуществляющая мониторинг процесса образования; дистанционного обучения, в частности, с использованием адаптивных систем обучения; «смешанного обучения» (blended learning); организации проектной и исследовательской деятельностей обучающихся.

Применение названных технологий способствует формированию у обучающихся новых компетенций, проявляющихся в способностях:

- анализировать и устанавливать качественное соответствие цифрового образовательного продукта конкретным поставленным целям и задачам учебного процесса [1];
- применять и адаптировать существующие цифровые образовательные продукты к конкретным целям и задачам учебного процесса [3];
- реализовывать и совершенствовать самостоятельную когнитивную деятельность;
- самостоятельно извлекать, формализовать, усваивать информацию и преобразовывать ее согласно выявленным закономерностям средствами ИКТ в условиях цифрового образования.

Проверка усвоения пройденного материала реализуется посредством тестирования учащихся, например, с помощью Microsoft Forms, согласованным с упомянутыми выше ресурсами.

Выбор цифровых ресурсов, соответствующих образовательному процессу подготовки педагога в бакалавриате и магистратуре, основан на осуществленном нами анализе связей когнитивных структур и типов мышления со спецификой применения цифровых ресурсов.

Выявленные связи учитываются нами также в процессе индивидуализации в формате дистанционного обучения при работе с учебными информационно-поисковыми системами, электронными учебными пособиями, системами тестирования на базе цифровых платформ.

Таким образом, цифровизация образовательного процесса, рассматриваемая с позиций ее значимости в системе подготовки педагога, способствует формированию необходимых компетенций и осуществлению готовности студентов к их профессиональной деятельности с учетом соответствующих рисков цифровизации, порождённых техногенными процессами в образовательной среде.

Литература

1. Глизбург В.И. Цифровая дидактика как дисциплина программы магистерской подготовки // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2021. – Т. 18. – № 2. – С. 180–187.

2. Глизбург В.И. Применение информационных технологий в процессе обучения основам топологии // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2011. – №1. – С. 80–84.

3. Глизбург В.И. Цифровая визуализация начальных геометрических понятий / В.И. Глизбург, А.А. Маринюк // Начальная школа. – 2020. – № 9. – С. 63–65.

4. Маринюк А.А. Подготовка будущих педагогов начальной школы к использованию ресурсов stem-образования / А.А. Маринюк, Ю.А. Серебренникова // Известия ИППО. – 2018. – С. 37–41.

5. Монахов В.М. Эволюция методической системы электронного обучения / В.М. Монахов, С.А. Тихомиров // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – №6 (105). – С. 76–88.

Ю.А. Алисова,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: alisovaja@mgpu.ru
А.А. Мельникова,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: imagine2945@gmail.com

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИКТ

В статье рассматривается вопрос повышения мотивации младших школьников к изучению английского языка за счет применения информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), мотивация, иностранный язык, обучающиеся.

В современных условиях развития общества наиболее актуальной задачей образования является формирование коммуникативной культуры обучающихся. Использование информационно-коммуникационных технологий на данный момент считается самым эффективным средством, которое способствует расширению возможностей образовательного пространства современной школы, формированию коммуникативной культуры и повышению мотивации обучающихся [3: с. 10].

Под информационно-коммуникационными технологиями следует понимать специальные приемы, педагогические технологии, программные и технические средства работы с информацией.

К изучению английского языка обучающиеся младших классов подходят с наибольшим интересом, так как для них это является совершенно новой дисциплиной. Для преподавателя начальной школы очень важно сохранить данный интерес на протяжении всего дальнейшего обучения. Благодаря использованию современных компьютерных технологий, обучение иностранному языку превращается в творческий процесс приобретения знаний.

К.Д. Ушинский указывал: «Если вы заходите в класс, от которого трудно добиться слова, начните показывать картинки, и класс заговорит, а главное, заговорит свободно…». При помощи современных ресурсов ИКТ у преподавателя появляется возможность выйти за пределы класса, перенестись в другой, красочный, а может быть и волшебный мир познания. Таким образом, у обучающих создается ощущение присутствия, погружения в другую реальность,

что, несомненно, привлекает их внимание и влечет за собой повышение мотивации обучения. Грамотное использование компьютерных технологий вносит в процесс обучения не только креативность, но также это является замечательным способом снять напряжение, сменить деятельность и выйти за пределы привычных школьных методик преподавания.

При обучении иностранному языку большое значение следует уделять использованию современных наглядных пособий, аудиоматериалов, мультимедийных средств. Использование в ходе занятий светотехнических и звуко-технических средств (магнитофон, телевизор, проектор, мультимедийный проектор, Smart доска, компьютер) помогает младшим школьникам получать информацию, слушая и визуализируя язык людей, говорящих на иностранном языке. Эта ситуация помогает улучшить коммуникативный уровень речевой структуры обучающихся. Слушая, они могут исправить свои ошибки в речи. Это означает, что сам термин «аудирование» также означает слушать иностранный язык и понимать его. При прослушивании аудио- или видеокассет необходимо выполнять коммуникативные упражнения. Учитывая легкость и сложность выполняемых задач, необходимо выполнять такие упражнения, как составление диалога и монолога с использованием новых слов и словосочетаний. Просматривая видеофильм, желательно останавливаться при встрече новых слов или фраз, повторять одни и те же слова и задавать вопросы после каждого просмотра. В качестве итогов урока необходимо дать тестовые вопросы, проверить и оценить результат. Соответственно, проявляется фасилитативная направленность обучения такому виду речевой деятельности как аудирование. Ю.И. Апарина указывает, что обучение младших школьников аудированию возможно на раннем этапе посредством вовлечения эмоционального компонента в учебный процесс [1: с. 36].

Вместе с тем, при использовании информационных ресурсов глобальной сети можно решать дидактические задачи, внедряя их в учебный процесс и давая дидактические объяснения, а также: формировать навыки и умения чтения с непосредственным использованием сложного материала; совершенствовать умение монологического и диалогического произношения на основе проблемного обсуждения материалов из сети; совершенствовать навыки мышления и письма в индивидуальном или письменном виде, в результате реферата, сочинения и совместной деятельности обучающихся; пополнить активный и пассивный словарный запас лексикой современного иностранного языка; познакомиться с культурно-познавательными знаниями, содержащими особенности языкового обучения в условиях различных международных отношений, особенности культуры и традиций страны изучаемого языка.

Сказанное позволяет назвать возможности, которые используются при внедрении интернета путем добавления сетевых материалов в содержание практических занятий, относящихся к учебной программе. В ряду таких возможностей: выбор преподавателем какого-либо материала для проведения практических занятий; запись звуковой информации; проведение дискуссии путем устного обсуждения различной проблемной информации, полученной из сети; проведение лингвистического анализа конкретных сообщений носителей языка, состоящих из идиом, поговорок, неологизмов, отражающих особенности его функционирования в культуре народа изучаемого языка; возможность использования материалов из электронных грамматических, страноведческих определений для включения в практическое занятие [4].

На сегодняшний день в сети Интернет существует огромное множество платформ и сайтов для изучения английского языка. Они способствуют грамотному построению урока, в котором обучающиеся будут принимать непосредственное участие. Использование различных сайтов помогает учителю как на уроках, так и на внеурочных занятиях. Приведем список наиболее популярных приложений для работы с младшими школьниками:

1. Word Art – это сервис, в котором можно создавать облака слов различного дизайна и цвета. Благодаря этой программе можно сделать иллюстрацию к статье или подать текстовую информацию в интересном виде.
2. LearningApps.org – это конструктор, позволяющий создавать интерактивные упражнения для проверки знаний. Помимо этого, сервис содержит большую базу заданий для любого возраста.
3. Kahoot! – это обучающая платформа для проведения викторин, создания тестов и образовательных игр.
4. Quizlet – это приложение, создающее простые средства (упражнения), позволяющие изучать любой предмет.
5. Canva – это сервис для создания графического дизайна. Отлично подходит при разработке детьми проектов, т.к. благодаря программе можно создать любое изображение или схему.

Представленные выше программы – лишь малая часть образовательных сервисов. Благодаря подобным приложениям урок становится интересным и продуктивным. Применение ИКТ в процессе обучения младших школьников повышает общий уровень учебного процесса, способствует мотивации к изучению языка, а также усиливает познавательную активность обучающихся.

Однако стоит помнить, что компьютерные технологии не в силах заменить живую речь учителя. Использование ИКТ педагогом – это возможность представить урок в творческой форме. В то же время, эффективность использования компьютера в образовательном процессе зависит от учителя.

Таким образом, с появлением современных информационно-коммуникационных технологий можно достичь действительно высокой степени мотивации обучающихся. Грамотное использование компьютера – путь к повышению интереса младших школьников к изучению иностранного языка. Интернет-ресурсы помогают учителю сделать образовательный процесс увлекательным и разнообразным, что немаловажно для повышения мотивации.

Очевидно, что использование ИКТ не сможет в полной мере решить все проблемы при обучении иностранному языку, но можно смело утверждать, что это отличное дополнение к традиционным методам преподавания в школе. На уроке английского языка учитель выполняет много разных ролей, как указывают в своем исследовании Ю.И. Апарина, А.С. Павлова, А.А. Чистик, профессиональная речь учителя позволяет сделать учебный процесс максимально продуктивным [2: с. 99].

Если учителя будут грамотно внедрять в свои уроки информационные технологии, то обучающимся будет гораздо проще усваивать учебный материал и быть активными на протяжении всего урока.

Литература

1. Апарина Ю.И. Фасилитативный подход к обучению аудированию на уроках иностранного языка в начальной школе / Ю.И. Апарина // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – №10. – С. 34–38.

2. Апарина Ю.И. Профессиональный жаргон учителя иностранного языка / Ю.И. Апарина, А.С. Павлова, А.А. Чистик // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 2. – С. 97–101.

3. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании / И.Г. Захарова. – М.: Academia, 2017. – 48 с.

4. Сысоев, П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании / П.В. Сысоев. – М.: КД Либроком, 2019. – 264 с.

5. Федотова, Е.Л. Информационные технологии в науке и образовании: Учебное пособие / Е.Л. Федотова, А.А. Федотов. – М.: Форум, 2018. – 256 с.

М.В. Гаврилина,
магистрант Московского городского педагогического университета
E-mail: gavrilinamv760@mgpu.ru
С.Е. Шукшина,
кандидат педагогических наук, доцент;
доцент Московского городского педагогического университета
E-mail: shukshinase@mgpu.ru

ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАГРАМОТНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются возможности цифровых образовательных ресурсов в формировании медиаграмотности в дошкольном возрасте. Установлена взаимосвязь между понятиями медиаобразование и медиаграмотность, выделены ключевые аспекты медиаграмотности. Представлен опыт работы студии детской тележурналистики на базе ДОО.

Ключевые слова: цифровые образовательные ресурсы, медиаобразование, медиаграмотность, дети старшего дошкольного возраста, детская журналистика.

В настоящее время в системе дошкольного образования происходят значительные перемены: актуализируется методологическая, методическая, материально-техническая база с позиций требований развивающегося информационного общества. В образовательный процесс дошкольной образовательной организации входят цифровые образовательные ресурсы.

Сегодня дети очень рано начинают пользоваться современными технологиями, осваивают гаджеты, компьютеры, интернет. Практически с раннего возраста дети осваивают медиапространство, в котором чувствуют себя совершенно уверенно. Использование информационных технологий, медиаресурсов и медиасредств способствует развитию интереса детей дошкольного возраста к познанию мира. Медиа в современных условиях выступают как стержень социализации подрастающего поколения.

Но чрезмерное увлечение дошкольников цифровыми технологиями, получение большого объема разнонаправленной неадаптированной информации способно повлиять на их психическое, нравственное, эмоциональное и физическое здоровье. Для того, чтобы цифровые медиа не нанесли вред формирующейся личности, чтобы потребление информации было осознанным и ответственным, на помощь придёт медиаобразование.

Медиаобразование – это комплексный процесс, в котором интегрируются различные области гуманитарного знания: педагогика, психология, культурология, политология, социология, право (А.В. Красушкина) [2]. Медиаобразование есть процесс образования и развития личности средствами и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений, интерпретации, анализа и оценки медиатекста, обучения способам самовыражения при помощи медиатехники (А.В. Федоров) [5]. Медиаобразование рассматривается как совокупность разнонаправленных образовательных действий, способствующих раскрытию личности в информационном обществе, которые проявляются в осознанном медиаповедении на основе гуманистических идеалов (И.В. Жилавская) [1].

Результатом дошкольного медиаобразования выступает медиаграмотность, которая проявляется в умении понимать смысл, анализировать, отбирать, продуцировать и обосновывать свое отношение к информации [3].

Формирование у детей дошкольного возраста медиаграмотности направлено на развитие и поддержание ряда качеств, составляющих важнейшие характеристики данного возраста – любознательность, наблюдательность, стремление к самостоятельному поиску информации.

Среди актуальных проблем медиаобразования дошкольников можно выделить: знакомство детей с разными источниками информации; развитие у детей критического восприятия информации; формирование умений и навыков безопасного поведения при взаимодействии с медиа и цифровым миром.

Для решения данных проблем в современной дошкольной педагогической практике используются цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) [2].

ЦОР выступают в качестве приоритетных средств обучения, воспитания и развития. ЦОР разнообразны и многогранны и позволяют в разных формах (фото- и видеоматериалы, презентации, обучающие и развивающие компьютерные игры, объекты виртуальной и дополненной реальности, звукозаписи, интерактивные модели, символы и графика, текстовые документы и др.) представить различные аспекты предметного, природного и социального мира, что влияет на повышение качества формируемых у детей знаний и способностей.

Использование ЦОР в практике работы с дошкольниками позволяет: повышать качество образования; развивать информационную культуру воспитанников, формировать способности эффективно использовать информационные ресурсы и технологии в собственной детской деятельности; формировать умения получать, преобразовывать, передавать информацию.

Одним из путей формирования медиаграмотности на этапе дошкольного возраста является создание детского телевидения. Освоение азов тележурналистики способствует развитию у детей коммуникативных компетенций, цифровой грамотности, умений работать с информацией.

Работа перед камерой организует, заставляет «собраться» и серьезно относиться к тому, что ты делаешь. Видеозапись сохраняет момент, передает информацию в реальности, без прикрас. Это является стимулом для ребенка учиться ясно, четко, понятно изъясняться, аргументировать свою точку зрения, задавать вопросы, что способствует качественному формированию диалогической и монологической речи, грамматического строя, активизации словаря. Помимо речевых и коммуникативных формируются самопрезентационные умения, повышается самооценка.

В МДОУ №18 Раменского р-на, д. Островцы был реализован инновационный масштабный проект дополнительного образования «Телестудия «Ромашка», в рамках которого было организовано единое пространство совместной творческой деятельности и реализации детей, педагогов и родителей.

В рамках телестудии функционирует студия детской журналистики «Журналёнок», целями которой являются: развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром; речевое развитие; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; развитие умений работать с разными видами информации; развитие элементов логического, алгоритмического, критического мышления.

В рамках реализации общих целей были поставлены и успешно решаются частные задачи: формирование связной монологической речи; формирование и закрепление умений и навыков ведения диалога; обогащение и активизация словаря, повышение его выразительности; формирование умений свободно общаться, выбирать партнера/ов для общения по своему желанию, высказывать свое мнение и выслушивать друг друга, критично воспринимать информацию; ранняя профориентация, посредством ознакомления дошкольников с профессиями, имеющими отношение к журналистике (корреспондент, оператор, редактор и др.); формирование представления о журналистских качествах; формирование медиаграмотности и ее составных компонентов.

Для эффективной работы студии была создана современная цифровая образовательная среда, которая включает в себя: телевизор с USB-входом, видеокамеру, фотоаппарат, компьютер с соответствующим программным обеспечением. Студия занимает отдельное специально оборудованное

помещение, где происходят занятия с детьми, обсуждаются идеи, отрабатываются речевые умения, проводятся мастер-классы, готовятся репортажи, монтируются новостные и информационные.

Дети учатся искать сюжеты для новостей и видео, освещающих жизнь детей и взрослых (педагогов и специалистов) в детском саду, значимые события для родного поселка, региона проживания и страны, достижения людей, которыми можно гордиться и пр.; учатся отбирать информацию, готовить вопросы для интервью или комментарии к содержанию сюжета; работают над выпуском телепередач, учатся использовать микрофон, камеру и программное обеспечение для редактирования, чтобы создать свой фильм.

Площадкой же для работы юных журналистов служит любое помещение и прогулочные площадки ДОУ, пространство ближайшего социального окружения, любое место, где можно найти сюжеты для новостей. Темы программ дети выбирают самостоятельно. Это могут быть дайджесты о повседневной жизни детского сада, поздравления с праздниками, рассказы о творческих мероприятиях, интервью с интересными людьми.

Работа над каждым выпуском теленовостей состоит из нескольких этапов.

1. Коллективное обсуждение, выбор интересной и актуальной темы.
2. Изучение выбранной темы, где мы аккумулируем всю информацию, которую знает каждый участник группы, определяем «белые пятна», распределяем задания по поиску недостающей информации между детьми.
3. Повторное обсуждение темы, определение основной сюжетной линии, работа над сценарием съемки.
4. Подготовка к съемке, что предполагает распределение ролей, подготовку вопросов для интервью (учим детей планировать интервью и выделять его смысловые звенья, правильно задавать вопросы, выстраивать диалог) или подготовку текста (речевого сопровождения) к сюжету (учим делать акценты на важных моментах, строить изложение своих мыслей связно, доступно и увлекательно), также учим детей алгоритму анализа информации.
5. Съемка сюжета. Данный процесс занимает много времени, т.к. приходится снимать несколько дублей. Во время съемки дети учатся следовать сценарию, вести диалог с героями в кадре.
6. Обработка видео. Запись редактируется в доступном приложении программой «Киностудия». Дети могут легко освоить оборудование и программы редактирования.
7. Завершающим этапом является просмотр записей. Ребята замечают и обсуждают допущенные речевые и поведенческие ошибки, имеют возможность их отработать и отрефлексировать.

Медиаобразование открывает большие возможности для реализации целевых ориентиров на этапе дошкольного возраста. Работа в рамках тележурналистики и создания цифровых медиа позволяет детям ощутить значимость своей работы, развить свои способности, приобрести организаторские и лидерские качества, научиться общаться, отстаивать свою позицию, критически мыслить.

Литература

1. Жилавская И.В., Зубрицкая Д.А. История развития медиаобразования. – М.: МПГУ, 2017. – 118 с.
2. Красушкина А.В. Педагогические условия использования технологий медиаобразования в современной социальной ситуации развития ребенка // Молодой ученый. – 2016. – №28. – С. 903–904.
3. Коханая О.Е. Детская журналистика как творческий процесс // Вестник Московского государственного университета культуры и искусства, 2013. - №2 (52) – С. 126–130.
4. Рогунова О.А., Яровая Т.А. Детское телевидение как инновационная форма работы с родителями // Инновационные педагогические технологии: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.). – Казань: Изд-во Бук, 2016. – С. 36–38.
5. Федоров А.В. Медиаобразование: история и теория. – М.: МОО «Информация для всех», 2015. – 450 с.

И.В. Капустина,
магистрант Московского городского педагогического университета
E-mail: ir.kapust1na@yandex.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВИДЕОРОЛИКИ В РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕМЬЕ

В статье рассматриваются цифровые аспекты формирования у младших школьников ценностного отношения к семье, обозначены приемы работы.

Ключевые слова: ценностные ориентации, дети младшего школьного возраста, личностное развитие, видеоролики.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования указывает на наличие в личностных результатах

выпускника начальной школы принимать и уважать «ценности семьи и общества, готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом» [5].

Формирование у младших школьников отношения к семье как к ценности обеспечивает полноценное развитие личности ребёнка, так как именно семья является залогом успешного будущего. В семье формируется мировоззрение, предъявляются формы общественного взаимодействия, необходимые для жизни в социуме. Кроме того, в семье реализуются индивидуальность, внутренний мир ребёнка, именно там дети могут проявить себя настоящих, понять своё истинное предназначение, формируется самооценка.

Семья – это важное звено, которое влияет на человека. С сожалением приходится констатировать, что в современном мире традиции семьи подвергаются проверке на прочность, вот почему актуально формировать у обучающихся ценностное отношение к семье. Необходимо, чтобы ребёнок искренне понимал всю важность семьи, ценил близких, помогал им при необходимости или по движению души. Мы определили более важные в подростковом возрасте ценности семьи – это чувство любви и уважения, послушание родителям, совместный труд, семейные традиции. Именно к ним мы и обратимся в рамках нашего исследования.

У детей младшего школьного возраста корректируются ценности или же появляются совершенно новые, потому что ребёнок только начинает познавать себя, свою учебную деятельность, школу, в которой обучается, учителей, одноклассников. Младший школьник в этот непростой для него период проходит адаптацию, для него всё ново и чуждо, поэтому нужно быть особенно внимательным по отношению к детям такого возраста.

Мы задались целью выяснить, какое место в системе ценностей младшего школьника занимает семья, так как необходимо предполагать, что у человека есть и много других ценностей-приоритетов, которые тоже важны.

В ходе исследования была применена методика изучения ценностных ориентацией П.В. Степанова. Данная методика направлена на оценку уровня развития ценностных ориентаций детей младшего школьного возраста. Нами были выбраны 7 высказываний о семье: фразы на оценку, касающиеся семейного похода в гости, счастливой жизни без создания собственной семьи, чувства свободы у человека без семьи, гордости за свою фамилию, своей родословной, рассматривания старых семейных фотографий. Эти фразы дети оценивали от +4, то есть «полностью согласен» до – 4, что значит «совершенно не согласен».

По результатам проведённой диагностической работы мы можем понять, какое отношение у младших школьников к такой важной ценности, как семья.

Результаты исследования оказались следующими: у 80% учащихся устойчиво-позитивное отношение к семье, а у 20% – ситуационно-негативное. Мы наблюдаем, что у большинства детей семья – это что-то важное, необходимое, дорогое. Для младшего школьника эта ценность занимает главное место в жизни. К сожалению, есть дети, у которых не совсем положительное восприятие своей семьи.

Анализ полученных результатов показал, что дети довольно высоко оценивают семью как ценность. Практически каждый ребёнок всецело понимает и ощущает ценность и поддержку семьи, осознает, как важно взаимопонимание в отношениях с родными.

Таким образом, для ребёнка весьма значима семья, ее традиции, участие в подготовке семейных праздников; дети желают в будущем создать семью.

Представляется, важно сохранить в целом позитивное отношение детей к семье, то есть и дальше в школе должна быть поддержана ценность семьи. Каковы действенные инструменты, которые помогут формировать то самое ценностное отношение? В рамках заявленной темы мы обратились к следующему феномену. Это образовательные ролики в Интернете, которые являются мощнейшим инструментом для формирования ценностных отношений (в данном случае, к семье), а также важным цифровым аспектом начального языкового и литературного образования.

Рассуждая о традициях семейного воспитания, А.С. Стяжкина отмечает особую роль метода ***рассказа*** (она его так называет): «вызывая чувства учащихся, этот метод способствует понятию и усвоению заключенных в рассказе нравственных оценок и норм поведения» [4]. Рассказ здесь мы можем понимать не только как устное собеседование, но и формат видеоролика в интернете с монологической речью, обращенной к слушателю. Можно использовать элемент рассказа при работе с роликами в Интернете, которые посвящены семье. Школьникам после просмотра материалов необходимо предложить составление рассказа об увиденном, в структурировании текста учитель может помочь, а именно, составить опорные вопросы. Таким образом, ребёнку будет легче сформулировать свой ответ, понять его смысл. Здесь же мы можем судить не только о формировании ценностного отношения к семье, но и о развитии языковых и литературных навыков у младших школьников.

Также при просмотре роликов школьники могут пережить те чувства, которые помогут формированию ценностному отношению к семье: гордость за своих близких, радость, счастье; кроме этого, школьник может «открыть» для себя важные понятия, присущие семье: доброта, мир, забота, нежность, помощь, взаимопонимание и так далее. После просмотра роликов учащимся можно задать вопросы о том, что они почувствовали, был ли эмоциональный отклик, каков

этот отклик? Ребёнок может описать весь спектр своих чувств, насколько смоет чувства выразить словами. Кроме чувств, школьник вполне может тренировать свои коммуникативные компетенции, то есть умение правильно формулировать свои мысли, выражать их на бумаге или устно. Как мы понимаем, эти умения тоже очень важны для развития школьников, ведь именно они позволят вырастить рассудительного, грамотного человека.

Кроме метода «рассказ» А.С. Стяжкина говорит о беседе, предполагающей формулировку своего мнения, отстаивание собственной позиции, оценку поступков других людей «на основе своего собственного социального опыта. В ходе беседы младшие школьники учатся распознавать нравственные качества личности, давать правильную оценку деятельности и сопоставлять с общепринятыми правилами и нормами» [4]. Действительно, метод беседы довольно эффективен, так как школьник рассуждает, ищет истинные причины, почему так происходит. Например, школьники выпускают определённый цикл передач, в котором участвуют разные семьи. Назовём эту программу «Семейный разговор». В ходе беседы с членами разных семей школьник осознанно или неосознанно проецирует их истории на своих близких, даёт оценку своим поступкам, пытается понять поступки своих близких. Кроме этого, здесь можно судить и о речевом развитии младших школьников, так как именно это является направлением нашей работы, и в этом случае ребёнок также учится правильно выражать свои мысли, трактовать увиденное.

Методист А.С. Стяжкина в своей работе говорит о семейных праздниках. К слову сказать, учащиеся при просмотре роликов могут погрузиться в процесс подготовки праздника, узнать о его возникновении, например, или значимости для семьи. Несомненно, младшие школьники могут рассказать и о своих семейных праздниках, традициях. В этом случае ещё и раскрывается индивидуальность и талант ребёнка, а также школьник сможет ещё раз пережить те чувства, которые он испытывал, когда присутствовал на том или ином празднике. Для младших школьников также можно предложить снять репортаж о каком-то своем празднике в семье, то есть в этом случае учащиеся получают не только определенные знания о традициях, но и положительные эмоции, показывают свою активность. Если говорить о текущем направлении нашей работы, то в процессе съёмки или просмотра такого цифрового объекта, как ролик, школьник учится адекватно воспринимать происходящее, выражать своё мнение по теме, то есть уделяется время и речевому развитию ребенка.

Сказанное позволяет сделать вывод о необходимости работы по созданию правильного отношения к семье, в процессе которой с успехом для развития литературного «начала» могут быть использованы ролики в Интернете.

Литература

1. Боровская, Е.Р., Семянников, С.Н. Аксиологические аспекты формирования духовно-нравственного опыта учащейся молодежи / Е.Р. Боровская, С.Н. Семянников // Формирование цифровой культуры непрерывного гуманитарного образования в контексте сохранения традиционных ценностей. Сборник научных статей. – 2021. – С. 298–304.
2. Боровская, Е. Р. Цифровые ресурсы в речевом развитии младших школьников / Е.Р. Боровская // Начальная школа. – 2021. – № 11. – С. 37–39.
3. Леонова, И.С. Ценности младших школьников / И.С. Леонова // Вестник Костромского государственного университета, 2010. – С. 255–258.
4. Стяжкина, А.С. Создание традиций семейного воспитания /А.С. Стяжкина // Концепт. – 2014. – С. 51–55. [Электронный ресурс] URL: https://e-koncept.ru/2014/64075.htm (дата обращения 24.02.2022)
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2017. – 31 с.
6. Штин, Н.И. Формирование ценностного отношения к семье у младших школьников во внеурочной деятельности / Н.И. Штин. – Тольятти, 2018. – 101 с.

Л.А. Кочергина,
студент Московского городского педагогического университета,
учитель начальных классов ГБОУ «Школа №1598»
E-mail: kochergina.liuda@mail.ru

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 3 КЛАССА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО МАТЕМАТИКЕ

В данной статье приведен способ организации внеурочной деятельности, который поможет повлиять на развитие у младших школьников познавательных УУД, а именно: логических, общеучебных, а также действий, направленных на постановку и решение проблемы. Рассматривается возможность включения учебного пособия «Математический аукцион» в процесс формирования познавательных УУД во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: младший школьник, обучение математике, познавательные УУД, внеурочная деятельность, математический аукцион.

Современная начальная школа нацелена на формирование многогранной личности, способной к творческому решению задач любого рода, а также к самообучению и саморазвитию. Инструментами для реализации указанных направлений являются универсальные учебные действия (далее УУД).

Рассмотрим познавательные универсальные учебные действия и условия их формирования и развития во внеурочной деятельности по математике.

Проблему развития познавательных УУД в начальной школе анализируют различные авторы. Данная тема нашла отклик в трудах А.Г Асмолова, О.В. Гавриковой, И.М. Осмоловской, В.В. Павловой и других ученых, педагогов-исследователей. В школьной практике идея развития познавательных УУД также получила широкое распространение, что подтверждают примерные образовательные программы ОУ [4] и деятельность педагогов, связанная с планированием уроков по различным дисциплинам, где фиксируются не только предметные результаты, но и формируемые УУД. В этом проявляется универсальность учебных действий, что понимается как многогранность, разнообразное назначение и применение [3].

Как показывает опыт, успех работы, сосредоточенной на развитии УУД у младших школьников, зависит от умелого использования всевозможных форм обучения. Одной из таких форм является внеурочная деятельность, нацеленная создание условий для успешного многостороннего развития личности обучающихся и их эффективной социализации, формирование принимаемой обществом системы ценностей [4].

В процессе внеурочной работы каждый ее участник обучается размышлять без помощи других, обнаруживать необходимые ему сведения, высказывать собственное суждение, оценивать рассуждения своих одноклассников и т.д. Такая вовлеченность в самостоятельную деятельность не может не влиять положительно на развитие познавательных УУД, так как требует от обучаемых выполнения операций логического мышления, а также общеучебных УУД и способности к постановке и решению проблемы.

Тема внеурочной деятельности получила освещение рассматривали в трудах многих исследователей (Л.П. Стойлова, В.В. Волина, В.П. Труднев), в том числе и с точки зрения ее потенциала для математического развития обучаемых. Особое внимание обращается на возможности применения игровых технологий в условиях внеурочной работы с математическим содержанием (М. Бондаренко, Н.Л. Барсукова и др.). В рамках анализа теоретических аспектов организации внеурочной работы в начальном образовании предлагается раздельное представление ключевых событий, моделей внеурочной деятельности, принципов и условий организации (Е.М. Рожкова и др.).

Для развития познавательных УУД педагогу необходимо проводить внеурочные занятия так, чтобы большинство младших школьников было увлечено каждым этапом работы [2]. Этот фактор – старт для появления любознательности и глубокого познавательного интереса учащихся. Другими словами, важно понимать образовательные запросы обучаемых, подстраиваться к условиям и требованиям современного мира [5: с. 97]. Нельзя игнорировать и тот факт, что сами учащиеся начальной школы стали активными участниками информационных процессов в обучении [1: с. 23]. Таким образом, педагогам следует овладевать современными педагогическими технологиями для организации и проведения внеурочных занятий.

В условиях реализации требований ФГОС НОО одной из наиболее актуальных является игровая технология как совокупность методов и приёмов работы в педагогическом процессе, направленная на стимулирование познавательного интереса и учебной активности. Данный тезис подтверждает опыт автора статьи в проведении внеурочных занятий.

В связи с информатизацией в образовании и других областях деятельности человека сегодня появились новые возможности, расширились форматы внеурочной деятельности. В качестве способа организации внеурочной деятельности в области математики, имеющего потенциал в плане развития познавательных УУД, мы выделяем обучающую игру «Математический аукцион», представленную в формате учебного электронного пособия.

Изучение практики применения электронных пособий в обучении математике в начальной школе позволило выявить многообразие ресурсов, которые рассматриваются либо как дополнение к программам обучения, либо как основной обучающий материал (электронные учебники). Среди них: дидактические материалы, тренажеры, тесты, видео и аудио книги, справочники и др. При этом анализ их содержания привел к выводу о недостаточной реализации идеи систематического и целенаправленного развития познавательных УУД в условиях внеурочной деятельности.

«Математический аукцион» предлагается в формате электронного учебного материала, являющегося составной частью программы внеурочной деятельности по математике в 3 классе. В рамках игры «Математический аукцион» ученики осуществляют самостоятельный выбор учебных заданий определенного уровня трудности и их выполнение. Работа может проводиться как при физическом присутствии всех участников, так и дистанционно.

Почему именно аукцион? Приведем аргументы в пользу этой игры. Во-первых, аукцион – это игровой способ организации занятия, который эмоционально привлекателен для детей. Во-вторых, ни один аукцион не проходит без взаимодействия с денежным эквивалентом, в нашем случае

выдуманным, или «условным». Учащиеся с ранних лет наблюдают роль денег для жизни, их оборот в различных ситуациях: родители расплачиваются в магазине, приобретают продукцию или услуги. В числе возрастных особенностей младших школьников можно выделить стремление скорее повзрослеть. А обладание заработанными денежными средствами и возможность ими распоряжаться выступают определенным мотивом к деятельности, в том числе к обучению и применению его результатов в жизни. В-третьих, занятия, организованные с помощью аукциона проводятся в соревновательном ключе, что тоже является катализатором детского интереса для участия. В качестве четвертого аргумента в пользу аукциона можно выделить то, что появляется возможность проявить себя, свои способности «зарабатывать» собственными знаниями, интеллектом, что в современном информационном обществе ценится гораздо больше, чем физический труд.

Пособие «Математический аукцион» разработано для детей в возрасте 9–10 лет и может быть представлено их вниманию в электронном виде (в форме презентации). Цель применения пособия – развитие у школьников таких познавательных универсальных учебных действий: поиск информации, построение речевого высказывания, выбор эффективных способов решения задач, сравнение, классификация, построение логической цепи рассуждений.

Математический аукцион предназначен для решения следующих задач: развития вычислительных умений; ознакомления с различными приёмами моделирования при решении текстовых задач; выработки практических умений сравнивать величины и выполнять арифметические действия с ними; развития умения решать арифметические и геометрические задачи; контроля усвоения систематического курса знаний и умений по математике. На материале перечисленных разделов проводится работа по развитию познавательных УУД.

В содержание пособия включены три аукциона: 1. «Вычислительные умения»; 2. «Величины»; 3. «Старинные задачи».

«Математические аукционы» содержат по 5–6 заданий, направленных на развитие познавательных универсальных учебных действий. Опишем правила «Математического аукциона» для обучающихся 3 класса.

Аукцион проходит в 3 этапа.

1. Этап «Заработок». Данный этап является подготовительным для аукциона. Учащимся предлагается решить тест из 10 заданий. За каждый правильный ответ обучающиеся получают условные единицы (денежный эквивалент) – «Люсики», достоинством в 100 условных единиц. На заработанные средства можно покупать задачи или оплачивать штрафы.

2. Этап «Аукцион». Аукцион проводит учитель. На слайде учащимся предлагается условие задачи, первоначальная стоимость которой 100 у.ед.

Прочитав текст задачи, ученики приобретают возможность решения данной задачи у доски, увеличивая цену. Ученик, назвавший самую большую стоимость, выходит к доске, решает задачу самостоятельно, объясняет классу (остальные записывают решение в тетрадь). Если ученик верно решил задачу, то он получает столько у.ед., сколько стоит задача, по мнению этого ученика. Если ученик не справился с задачей, или ошибся при решении, он штрафуется на сумму, равную той стоимости задачи, которую он установил в ходе торга.

3. Этап «Игра лидеров». В третий этап аукциона проходят ученики, заработавшие самое большое количество у.ед. Учащимся предлагается на скорость решить задачу.

Для развития умения строить логические цепи рассуждений предлагается не менее 9 заданий; для развития умения выбирать наиболее эффективные способы решения задачи – не менее 8 заданий; для развития умения строить речевое высказывание – не менее 2 заданий; для развития умения использовать моделирование при решении задач – не менее 5 заданий; для развития умения искать необходимую информацию – не менее 3 заданий; для развития умения выделять главное, сравнивать и классифицировать – не менее 4 заданий.

При проведении аукциона «Вычислительные умения» используются задания на развитие общеучебных и логических УУД: найти закономерность; расшифровать загадку / сказку; найти «лишнее»; работать с таблицей.

При проведении аукциона «Величины» используются следующие задания на развитие познавательных УУД: определить этимологию математического термина; сравнить однородные величины; решить текстовою задачу с единицами измерения массы, геометрическую задачу по формуле, арифметические выражения с различными мерами длины.

Для аукциона «Старинные задачи» предлагаются задачи из учебника русского математика Л.Ф. Магницкого (17–18 в.в.). При работе с этими задачами школьники могут воспользоваться моделированием (схематическим, условно-графическим) с целью поиска пути решения.

По итогу этапа «Игра лидеров» ученики, заработавшие больше всех у.ед., получают памятные сертификаты.

При каких условиях использование аукциона во внеурочной работе будет успешным, с точки зрения развития познавательных УУД? С опорой на теоретические основы проблемы формирования познавательных УУД во внеурочной деятельности по математике, а также на собственный опыт школьной практики, нами выделены и проверены следующие условия:

1) при планировании работы по формированию познавательных УУД необходимо учитывать требования к внеурочной деятельности в начальной школе, а также ее особенности;

2) для формирования познавательных УУД целесообразно применять возможности игровых технологий, в частности электронное учебное пособие «Математический аукцион»;

3) при подборе учебных заданий для формирования УУД следует применять разноуровневый подход (имеется в виду выбор заданий различного уровня трудности для реализации возможностей любого ученика).

В качестве примера приведем достижения одного из участников игры.

Катя С. на первом этапе игры «Математический аукцион» («Вычислительные умения» «Заработок») для начисления игровой валюты решила тест и по его итогам заработала 1000 у.ед. В ходе второго этапа аукциона Катя заработала 400 у.ед., приобретая возможность решения задач и уступая ее другим участникам. Катя участвовала и в «Игре Лидеров», по итогам которой оказалась среди учеников, заработавших наибольшее количество игровых денежных средств, или условных единиц.

Сказанное позволяет нам констатировать: предположение о том, что этот формат работы привлекает детей и пробуждает у них познавательный интерес.

В процессе внеурочной деятельности проводилось изучение уровня сформированности умений, которыми характеризуются познавательные УУД. А именно: фиксировались результаты решения учебных и практических задач, а также выбор рациональных способов решения; осуществлялся анализ способности к рассуждению, построению речевого высказывания, к моделированию; оценивалось умение ориентироваться в алгоритме действий в игре «Математический аукцион». Результаты экспериментального исследования обнаружили, что развитие познавательных универсальных учебных действий у обучающихся 3 класса во внеурочной деятельности по математике, при соблюдении комплекса условий, было успешным.

Литература

1. Муртазина Н.А. Учебные модели как содержание электронных информационных ресурсов и их применение в обучении младших школьников математике // Дошкольное образование – развивающее и развивающееся. № 3. – М.: Обруч, 2014. – С. 23–27.

2. Муртазина, Н.А. К вопросу об организации внеклассной работы по математике в современной начальной школе / Н.А. Муртазина // Педагогические науки. – 2010. – № 5(44). – С. 36-38.

3. Муртазина, Н.А. Обучение универсальным способам познания средствами математики / Н.А. Муртазина // Современный ученый. – 2017. – № 3. – С. 74–76.

4. Примерная основная образовательная программа начального общего образования // В редакции протокола № 3/15 от 28.10.2015 федерального учебно-методического объединения по общему образованию. – 2015. – С. 131–305.

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.

В.Н. Митичкина
студент Московского городского педагогического университета,
преподаватель ГБПОУ ПК №18
E-mail: mititory@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АВТОРСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ ИКТ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются возможности использования авторских средств обучения на основе ИКТ для активизации познавательной деятельности на уроках математики. Автор описывает опыт применения информационно – коммуникационных технологий в процессе формирования у младших школьников представлений о единицах времени.

Ключевые слова: младший школьник, обучение математике, авторские средства обучения на основе ИКТ, требования к авторским средствам обучения на основе ИКТ, авторские средства обучения на основе программы SMART Notebook.

Важнейшая цель профессиональной деятельности педагога заключается в передаче знаний ученику, которых в количественном и качественном отношении окажется достаточно для его успешной жизни в обществе. Информация, получаемая ребенком через подобное образовательное взаимодействие, должна «закрепляться» в его памяти, воплощаться на практике, помогать видеть окружающий мир реалистично и правильно, способствовать в активном и продуктивном его познании.

В разные эпохи учитель использовал для достижения этой глобальной цели все доступные средства – от камня до талмуда, собравшего в себе мысли великих деятелей человечества. Использование «подручных» средств облегчало передачу и получение знаний. Книги, карты, предметы обихода и многие другие «инструменты» позволяли, согласно золотому правилу наглядности Яна Амоса Коменского, сделать все видимое возможным для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, что можно вкусить – вкусом, осязаемое – путем осязания [1]. Благодаря наглядным средствам ребенок мог более глубоко изучить полученные сведения, понять их применение в жизни – и, как следствие, лучше усвоить материал.

В XXI веке под влиянием цифровизации и иных факторов, связанных с высокоскоростным развитием общества, оказались пересмотрены приоритеты обучения и воспитания детей. Стало очевидно: качество образования невозможно обеспечить, пользуясь устаревшими методами и средствами. Требуются иные образовательные стратегии, инновационные ресурсы.

Наиболее значимыми из них являются информационно – коммуникационные технологии (далее – ИКТ), использующиеся для формирования обновленного цифрового пространства, охватившего мир [5]. ИКТ и создаваемые с их помощью инфо-продукты надежно укрепились во всех сферах современной жизни, привнесли в нее существенные изменения.

Применение ИКТ в обучении повышает продуктивность и работоспособность, положительно сказывается на достижении образовательных результатов, «укрепляет» формирующиеся знания и умения школьников [1]. Благодаря ИКТ-средствам учитель может не только более детально донести теорию, но и наглядно показать, как реализуется она в «полевых» условиях.

ИКТ способны значительно расширить границы преподавания и открыть пути для успешной активизации познавательной деятельности учащихся. Все это возможно при условии, что ИКТ не будут использоваться на интуитивно-поверхностном уровне, а педагог, включающий их в профессиональную деятельность, будет создавать с их помощью авторские средства обучения.

По нашему мнению, уроки с применением авторских средств обучения, созданных на базе ИКТ, обладают преимуществом перед иными формами обучения. На таких уроках возможно реально визуализировать практически любую информацию, тем самым приблизив ее к пониманию школьника.

Этот дидактический аспект является более значимым в рамках изучения математики в начальном образовательном звене [5]. Математика в младшей школе формирует у ученика первоначальные вычислительные навыки и умения работать с задачами различных типов, знакомит с основными правилами, необходимыми для дальнейшего изучения алгебраической и геометрической

составляющих, пропедевтически касается начального курса математической статистики. Безусловно, длительное взаимодействие с числовыми отношениями, а точнее – с математическими учебными моделями, которые способствуют изучению существенных свойств математических объектов, а также позволяют открывать новую информацию о них [4], дается младшим школьникам с большим трудом. Особенно если учитывать, что развитие когнитивных процессов в данном возрасте только вступает в полную силу [1].

Авторские средства обучения на основе ИКТ занимают важную нишу в обучении младших школьников математике. Тем не менее, их включение в работу учителя сопряжено с рядом трудностей. Среди самых распространенных необходимо выделить: 1) при неграмотном распределении времени, некорректном составлении заданий учитель может навредить здоровью школьников (их зрению, осанке); 2) при недостаточной учебной мотивации учащиеся способны отвлекаться на игры, музыку, поиск случайной информации в Интернете прямо во время уроков математики; 3) при отсутствии индивидуального подхода к созданию средств задания окажутся неинтересны для школьников, из-за чего могут возникнуть сложности с их выполнением.

Также следует отметить, что качество применения авторских средств обучения, созданных с помощью ИКТ, зависит и от наличия компьютерной грамотности педагога, и от его возможности выделить время в рабочем графике на исследование потенциала ИКТ в области изучения математики.

На основании выделенных аспектов и анализа методической и педагогической литературы, посвященной применению ИКТ на уроках математики, мы пришли к выводу, что для активизации познавательной деятельности младших школьников с использованием авторских средств обучения необходимо выявить требования к их созданию и реализации. К ним можно отнести следующие положения: 1) любое авторское ИКТ средство должно использоваться в работе не более чем на протяжении 15 минут [2]; 2) задания, созданные при помощи ИКТ, должны применяться на разных этапах урока, иметь разный формат и алгоритм выполнения; 3) авторское средство должно создаваться с учетом возрастных и индивидуальных особенностей школьников, в соответствии с их образовательным уровнем и особыми потребностями обучения (при необходимости); 4) к каждому заданию должна быть дана инструкция; 5) задание должно включать в себя наглядный материал и интерактивность (т.е. возможность взаимодействия с его элементами).

При условии соблюдения вышеуказанных требований авторские средства обучения, созданные на базе ИКТ, могут быть эффективными для активизации познавательной деятельности на уроках математики. Следует отметить, что активизация познавательной деятельности, в свою очередь, поспособствует

развитию метапредметных и предметных компетенций, формированию мотивации к самообучению. Следовательно, активная познавательная деятельность станет залогом математического образования школьника.

Рассмотрим на примере применение авторских ИКТ-средств с целью активизации познавательной деятельности на уроке математики в 3 классе (Тема: «Единицы времени: год, месяц, сутки» (УМК «Школа России»)). В освоении темы участвовали 30 учеников.

Авторские средства к теме создавались с использованием программы SMART Notebook. Данная программа является частью программного обеспечения интерактивной доски SMART и позволяет разрабатывать упражнения различного уровня сложности и содержания, обеспечивать свободный обмен ими между педагогами для организации учебной работы в школе. Для удобства подобные задания разрабатываются на основании примерных шаблонов – например, «Найти пару», «Ввод текста» и так далее.

Интерактивные задания предлагались ученикам на этапе реализации проекта выхода из затруднения и этапе закрепления (структура урока открытия нового знания согласно ФГОС НОО нового поколения).

Для применения нового знания, его речевой и знаково-символической фиксации, были созданы: викторина с выбором правильного ответа, задание «Хронологическая линейка», задание на распределение математических неравенств с единицами времени.

В рамках интерактивной викторины, которую учащиеся выполняли на планшетах, были заданы стандартизированные вопросы на сравнение и упорядочивание величин. Например: «Високосный год бывает раз в четыре года. 2000 год был високосный. Какие года были високосные, и какой будет следующий високосный год?».

На выбор предлагались различные варианты ответа. Использование викторины позволило обеспечить дифференцированный подход к обучению: учащимся, определившим для себя первый уровень сложности викторины, необходимо было выбрать один верный ответ из списка; учащимся, определившим второй уровень сложности, – несколько верных ответов из списка. Все задания строились по принципу «вопрос в письменной форме – выбор готовых ответов». Количество заданий – пять, время на выполнение – не более двух минут.

Подобная организация работы помогала проверить промежуточное достижение предметных результатов. Также во время работы было отмечено, что возможность взаимодействовать с планшетами как с новым оборудованием и выполнение задания, созданного при помощи ИКТ, положительно сказались на активизации познавательной деятельности школьников: они с большим

усердием приступали к решению вопросов, искренне старались найти верный ответ/верные ответы [5].

В задании «Хронологическая линейка», представленном на интерактивной доске, необходимо было выстроить в правильном порядке единицы времени, подобрав на некоторые из них корректные примеры (например, год – 2021, месяц – декабрь). Благодаря включению в выполнение этого задания ИКТ удалось осуществить межпредметную связь с рядом других дисциплин начальной школы, а также ввести новые единицы времени в систему уже имеющихся у школьников знаний. Задание выполнялось фронтально с последующей проверкой по образцу.

Задание на распределение строилось так: учащимся предлагался ряд математических неравенств с единицами времени (например, «1 сутки > 26 часов», «2 года < 25 месяцев»), которые необходимо было распределить по двум колонкам: «верно» и «неверно». Задание выполнялось в парах, поэтому учащиеся могли обсудить свои предположения и выбрать верный способ решения, распределив прикосновением руки предложенные неравенства в нужные колонки.

Посредством такого задания удалось создать условия для развития коммуникативных и регулятивных умений школьников, что вкупе с включением в деятельность ИКТ определило их продуктивность во время работы. Следует отметить, что 80% учащихся выполняли задания с интересом, успешно применяли новое знание о единицах времени.

На этапе закрепления, ближе к концу урока, учитель использовал еще одно авторское средство, оформленное при помощи программы SMART Notebook. Оно представляло собой игру под названием «Звездная математика» и предназначалось для промежуточного контроля знаний по изученной теме. Интерактивная игра делилась на несколько этапов – станций: «Сказки и время», «Острый взгляд», «Мудрая математика», «Быстрая математика», «Воспоминания о Земле», «В гостях у Часометрии», «Веселая математика».

На каждой станции было расположено задание, предназначенное для фронтальной работы с возможностью использования интерактивной доски.

1. «Сказки и время»: ученикам требовалось ответить на вопросы по знакомым литературным произведениям, используя в своей речи изученные единицы времени. Например, на вопрос «Сколько часов показывали часы, когда волшебство Феи Крестной рассеялось?» необходимо было дать ответ «12 часов».
2. «Острый взгляд»: на слайде вразнобой были представлены названия месяцев, которые ученикам необходимо было назвать в хронологическом порядке, начиная с января и заканчивая декабрем. В рамках этого задания была реализована межпредметная связь с предметом «Окружающий мир».

3. «Мудрая математика»: ученики должны были закончить пословицы и поговорки о единицах времени, предварительно посовещавшись. В рамках этого задания была реализована межпредметная связь с предметами «Окружающий мир» и «Литературное чтение».

4. «Быстрая математика»: задание на слайде заключалось в сравнении единиц времени между собой. Учащиеся по очереди выходили к интерактивной доске и ставили пропущенные знаки (>, <, =) в математические неравенства с величинами.

5. «Воспоминания о Земле»: ученикам требовалось назвать время, которое на Земле в разных странах показывали в тот момент часы. В своей речи школьники должны быть использовать слова «четверть» и «половина». Изображения часов демонстрировались на доске.

6. «В гостях у Часометрии»: ученики при помощи заранее подготовленного раздаточного материала (изображение часов, часовой и минутной стрелок из картона) показывали зашифрованное в презентации время. Задание было направлено на введение и закрепление знания о новых единицах времени в системе общих знаний школьников.

7. «Веселая математика»: ученикам предлагалось решить логические задачи, преподнесенные в шуточном формате. В условиях задач использовались изученные единицы времени. Например: «Когда Вася поливал огород правой и левой рукой, он справился за 3 часа. Сколько времени понадобится Васе на полив огорода, если он будет работать левой и правой рукой?».

После окончания математической игры учитель подсчитал результаты и вручил классу грамоту Настоящих Знатоков. Отдельно были выделены учащиеся, проявившие активность во время выполнения заданий на станциях.

Тематические фоны и анимация, наличие игровой фабулы-сюжета и иные особенности авторского средства обучения, созданного при помощи ИКТ, удачно подчеркнули его содержание, сделали более значимым и интересным для учеников [5]. Более 85% обучаемых активно участвовали на всех этапах игры, а по завершению задали вопросы о возможности ее повторения на других уроках математики. Результаты проверочной работы по теме «Единицы времени» подтвердили, что учащиеся усвоили знания. Авторские средства обучения на основе ИКТ оказались эффективными помощниками в активизации познавательной деятельности школьников, которая проявлялась в их стремлении отвечать на вопросы, обсуждать и уточнять различные понятия и способы действий, а также в желании отвечать у доски и делиться своими рассуждениями при решении математических заданий с одноклассниками.

Следует отметить, что при создании и реализации авторских средств обучения были учтены все выделенные нами требования, что позволило

применить их без вреда для мотивации и здоровья детей. Напротив, благодаря соблюдению требований возросла польза от эксплуатации авторских средств обучения на уроке ОНЗ: он прошел более продуктивно, интересно, учащиеся продемонстрировали усвоенные знания и подчеркнули, что их настроение на протяжении всего урока оставалось положительным.

Авторские средства на основе ИКТ отражают дух современности, помогают педагогу идти в ногу со временем, отвечая на вызовы XXI века. Образовательный процесс для младших школьников при условии использования авторских средств обучения становится более эффективным; увеличиваются скорость восприятия, понимание и глубина усвоения массивов информации.

Впрочем, необходимо помнить: в любом аспекте важна не только оформительская сторона, но и содержательная. Учителю, как и прежде, важнее всего обеспечить ученику качественные знания, помочь постичь нашу действительность. Но использовать для этого следует обновленный обучающий инструментарий. Именно «при таком педагогическом подходе формируется личность, которая в будущем будет способна творчески решать возникающие перед ней проблемы» [3: с. 7].

Итак, настоящим исследованием показана роль авторских ИКТ-средств в обучении математике с точки зрения возможности активизации познавательной деятельности учащихся. Выявлены преимущества авторских средств на основе ИКТ перед иными формами обучения, одно из которых – возможность реально визуализировать любую информацию. Определены трудности включения подобных инструментов в процесс обучения математике, и, как следствие, требования к их внедрению. На примере авторских разработок к теме, созданных с использованием программы SMART Notebook, рассмотрены виды заданий для младших школьников и результаты работы с ними.

Литература

1. Валлон А. Психическое развитие ребенка. – М.: Академия, 2012. – 205 с.

2. СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях». – М.: Феникс, 2017. – 62 с.

3. Муртазина Н.А.Особенности применения учебных моделей на уроках математики в современной начальной школе // Начальное образование. – 2008. – № 3. – С. 24-27.

4. Шукшина С.Е., Ходакова Н.П., Муртазина Н.А. Теоретические и методические аспекты естественно-научного образования детей 5-11 лет в условиях развития информационного общества: монография. – Ульяновск: Зебра, 2020. – 115 с.

5. Яриков В.Г. Информационные технологии на уроках в начальной школе. – Волгоград: Учитель, 2008. – 75 с.

Д.Р. Мухутдинова,
студент Московского городского педагогического университета
преподаватель ГБОУ «Школа №444»
E-mail: muhutdinovadr@schmos444.ru

КАК ФОРМИРОВАТЬ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОЙ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО МАТЕМАТИКЕ?

В данной статье освещены условия формирования у младших школьников познавательного интереса к математике во внеурочной дистанционной деятельности.

Ключевые слова: познавательный интерес, младший школьник, математика, дистанционное обучение, внеурочная деятельность.

Получение знаний это одна из важнейших задач в жизни любого человека. После окончания обучения в образовательном учреждении бывшие школьники должны иметь все навыки и умения, необходимые для жизнедеятельности в будущем, обладать «готовностью к интенсивной самостоятельной работе, самообучаемостью» [4: с. 94]. Приобрести эти качества возможно только при условии заинтересованности человека в том, чем он занимается, при условии практической востребованности накопленных знаний и опыта [там же]. Приоритетное значение в достижении поставленных целей занимает учебно-познавательная деятельность.

Для младших школьников особую роль играет мотивация учения. В самом начале обучения ее основу составляет интерес к школе и учению как новому виду деятельности вообще. В ситуации, когда педагог постоянно поддерживает этот интерес, у младшего школьника постепенно развивается интерес к приобретению новых знаний.

Принято считать, что весьма нелегким для усвоения предметом является математика. Это связано с тем, что овладение математическими знаниями связано с определенным уровнем развития способности к анализу, синтезу, отвлечению, обобщению, сравнению, классификации и др. Дети нередко испытывают трудности в овладении вышеназванными операциями мышления. При этом, на страницах ФГОСа отражены такие требования к освоению

программы начального образования, как овладение приемами логического мышления, умением устанавливать причинно-следственные связи, рассуждать и т.п. Там же, в характеристике (портрете) выпускника начальной школы читаем, что это ученик любознательный, активно и заинтересованно познающий мир.

Таким образом, формирование познавательного интереса у младших школьников, в данном случае на уроках математики, имеет огромное значение. Познавательный интерес понимается как избирательная направленность личности, обращенная к предметной стороне области познания и процессу познания [1: с. 11]. Познавательный интерес возникает вследствие активизации познавательной деятельности и связан с мотивацией учения. Различные аспекты формирования и развития познавательного интереса у обучаемых неоднократно рассматривались в трудах таких авторов, как: Б.Г. Ананьев, В.Б. Бондаревский, Н.Г. Морозова, В.М. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, Г.И. Щукина и др. Несомненно, идеи педагогов-исследователей и практиков получили свое отражение и в школьном обучении.

Но как пробудить и поддерживать вышеназванные процессы у детей 7–11 лет, родившихся и живущих в окружении цифровых технологий, в мире, где есть ответы на все вопросы и где нужно только уметь найти необходимую информацию [4: с. 96]? Как заинтересовать детей поколения А (альфа) в обучении, если приоритетное значение для них имеет не столько обладание знанием, сколько его «практическая применимость» [5: с. 4]. Ответы на эти вопросы следует искать в обновленной роли учителя и цифровой дидактике, сменившей привычную традиционную [там же].

Было выдвинуто предположение: проведение дистанционной внеурочной деятельности по математике способствует формированию познавательного интереса в соответствующей области при следующих условиях:

1) дистанционные внеурочные занятия проводятся поэтапно: подготовительный этап (анонсирование предстоящего занятия, ознакомление с темой и необходимыми для работы материалами); основной этап (внеурочное занятие); завершающий этап (обсуждение в чате итогов занятия);

2) дистанционная внеурочная деятельность осуществляется с соблюдением требований к подобной деятельности [1], [3], при учете особенностей развития обучаемых;

3) применяются современные способы организации деятельности обучаемых (например, используются различные программные продукты, в том числе мультимедиа; применяются игровые приемы и технологии).

Внеурочная деятельность в настоящей статье рассматривается как ключевой процесс в формировании познавательного интереса и мотивации к

обучению у детей 7–11 лет. Но обратимся не к особенностям обучения вне уроков, а именно к деятельности.

Понятие деятельности – процесс активного взаимодействия субъекта с миром, в ходе которого субъект удовлетворяет любую свою потребность [2: с. 347]. Под активностью понимается всякий важный процесс деятельности человека, который имеет для него непосредственное значение. Именно удовлетворение потребностей в новых знаниях и способах действий имеет для изучаемой темы значение.

Здесь наблюдается связь интересов и мотивов обучаемых с их познавательной деятельностью как жизненной необходимостью. Поэтому применение деятельности внеурочной, как благодатной почвы для формирования и развития познавательного интереса к обучению математике является целесообразным и обоснованным.

Цифровизация образовательной среды позволяет педагогам организовать внеурочную деятельность в дистанционном формате, использовать цифровые технологии для планирования и контроля результатов обучения. С учетом структуры познавательного интереса (Г.И. Щукина) внеурочную деятельность по его формированию можно строить поэтапно в рамках каждого занятия.

Как начало работы выделим подготовительный этап. На данном этапе целесообразно оповестить обучаемых о предстоящем занятии. Предложить им красочное объявление, презентацию, мультимедиа-рекламу, вызывающие непосредственный интерес к новым занимательным фактам, алгоритмам действий, которые предстоит узнать. Также для привлечения внимания, помимо наглядности можно предложить: проблемные ситуации и вопросы; название предстоящей игры с правилами для предварительного ознакомления и др.

На основном этапе занятия следует организовать работу, содержание которой пробудит у детей интерес к существенным характеристикам объектов изучения. Эта стадия наивысшей активности участников внеурочной деятельности. Школьники оперируют имеющимися у них знаниями и опытом, при этом применяют интуицию и догадку в решении учебно-практических задач.

Завершение работы предполагает обсуждение результатов деятельности (в чате, форуме и др.), которое обращает внимание обучаемых на причинно-следственные связи, закономерности, а также достижения. Эта стадия позволит школьникам осознать свойства и отношения изучаемых объектов и процессов.

В эмпирической части исследования проводились внеурочные дистанционные занятия по математике с экспериментальной группой учащихся. Работа осуществлялась с применением цифровых платформ Zoom и Microsoft teams. У данных платформ выделяют следующие преимущества: онлайн-занятия продолжаются не более 40 минут; есть возможность заниматься с применением

удобных гаджетов; функция «демонстрация экрана»; функция виртуальной доски; применение чата для взаимодействия; возможность управлять учащимися (включать/выключать звук); возможность записи онлайн- занятий.

Младшие школьники не пропускали мероприятия, проявляя активный интерес к ним. В процессе дистанционной внеурочной деятельности были рассмотрены такие темы, как: «От истории человечества к истории чисел»; «О многообразии величин»; «Математика и математики»; «Тайны магических квадратов»; «Волшебные ключи от задач» и др.

Из наблюдений обнаружено, что дети проявляли желание участвовать в предстоящем занятии (проходили регистрацию), рассуждали по поводу того, что скрывается за темой, о чем пойдет речь. Таким образом проявлялся *интеллектуальный* показатель познавательного интереса.

В ходе занятий отмечены яркие проявления у детей таких эмоций и чувств, как: удивление, любопытство, любознательность, радость от открытия, или решения, а также юмор и ирония. Школьники выражали свои эмоции в мимике, жестах, словах. Таким образом можно говорить об *эмоциональном компоненте* как показателе познавательного интереса.

Окончание занятия нередко вызывало у участников огорчение, а также вопросы о том, когда будет следующая встреча, по какой теме. Звучали предложения: «Давайте еще поиграем (поговорим)!» Подобные реакции демонстрируют волевой компонент – показатель познавательного интереса. Предварительный анализ всех данных, полученных в процессе эмпирического исследования, показал, что дистанционная внеурочная деятельность в определенных условиях способствует формированию познавательного интереса и дальнейшему его развитию у младших школьников за счет перехода на уровень интереса к учению (в области математики).

Литература

1. Дроздова Т.В. Дистанционное обучение: необходимые и достаточные условия эффективной реализации // Современное образование. – 2017. – № 1. – С. 172–195. DOI: 10.7256/2409-8736.2017.1.22044 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=22044

2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. [Leontiev, A.N. (1975). – 347 с.

3. Муртазина, Н. А. К вопросу об организации внеклассной работы по математике в современной начальной школе / Н. А. Муртазина // Педагогические науки. – 2010. – № 5(44). – С. 36–38.

4. Шукшина, С. Е., Муртазина Н.А. 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

5. Шукшина С.Е., Ходакова Н.П., Муртазина Н.А.Теоретические и методические аспекты естественно-научного образования детей 5-11 лет в условиях развития информационного общества: монография. – Ульяновск: Зебра, 2020. – 115 с.

Е.А. Новикова
студентка Московского Городского педагогического университета
E-mail: novikova.ka@mail.ru

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена развитию познавательного интереса младших школьников на уроке русского языка. В статье рассматривается квест-технология как средство развития познавательного интереса, описаны виды квеста, преимущества использования технологии, предложен план организации Веб-квеста «В поисках существительных» на уроке русского языка.

Ключевые слова: младшие школьники, урок русского языка, познавательный интерес, квест-технологи.

Формирование познавательного интереса младших школьников — одно из главных целей современной педагогики. Грамотное построение урока, направленное на развитие интересов ребенка еще в начальной школе, ведет не только к повышению мотивации учения к какому-либо определенному школьному предмету, но также и успешности к учению в целом. Развитие познавательного интереса на уроке русского языка – это формирование позитивного отношения к самому предмету, также, как и проявление желания к познанию тонкостей языка, овладение языковой и речевой грамотностью. Поэтому так важно начинать формировать познавательный интерес на уроках русского языка, уже начиная с начальной школы.

Существует большое разнообразие трактовок познавательного интереса в педагогической литературе. По мнению Г.И. Щукиной, познавательный интерес

– избирательная направленность личности, обращенная к области познания, ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями. Н.Г. Морозова утверждает, что данный вид интереса состоит в активном эмоционально-познавательном отношении человека к миру [3: с. 89].

Таким образом, можно утверждать, что познавательный интерес – сложный процесс отношения человека к окружающему миру, а также к области овладения знаниями.

Г.И. Щукина выделяет следующие особенности познавательного интереса: поисковый характер, окрашивание эмоциями, стремление к продуктивной деятельности [4: с. 315].

Развитие познавательного интереса – сложная задача для педагога, поэтому очень важно использовать наиболее эффективные методы, соответствующие возрастным особенностям для решения такой задачи. Отметим, что к подобным средствам можно отнести различные виды игр (дидактические, интерактивные), проблемные задания, квесты и иные формы проведения занятия, побуждающие интерес. Рассмотрим одно из таких средств.

Квест – это педагогическая технология, которая включает в себя проблемные задания и элементы ролевой игры. Квест-технология часто используется современными педагогами, так как она дает возможность охватывать как отдельную тему, так и провести обобщающую работу в рамках одной дисциплины, а также может выступать, как междисциплинарное мероприятие.

Использование квеста способствует эффективному усвоению учебного материала, систематизации новой информации, воспитанию и развитию качеств личности, получению практических навыков, активизации познавательной деятельности [2: с. 62].

В зависимости от сюжета квесты могут классифицироваться на линейные, штурмовые и кольцевые.

Линейный квест – процесс прохождения квеста построен на прохождении заданий по цепочке, то есть решение одного задания ведет к выполнению другого и так до завершения всего квеста;

Штурмовой квест – участники квеста получают различные подсказки, при этом последовательность выполнения заданий участники могут выбирать сами;

Кольцевой квест – данный вид квеста построен по принципу «линейного», но сам квест замкнут. Команды стартуют с разных заданий, которые в итоге будут завершающими для каждой из команд [2: с. 62].

По форме проведения квесты также подразделяют на «Живой» и «Веб-квест». Термин «Веб-квест» был введен в 1995 году Берни Доджем, профессором образовательных технологий Университета Сан-Диего (США). Веб-квест в

педагогике представляет собой выполнение заданий с использованием ИКТ-технологий (в том числе и Интернет) и предполагает развитие аналитических навыков, оценки и систематизации информации с использованием сети Интернет. Живой квест напоминает по форме ролевую игру, но не имеет ранее заготовленного сценария, не предполагает использование различных интернет-ресурсов или устройств, направлен на развитие коммуникативных навыков и взаимодействия [1: с.143–144].

Таким образом, опираясь на вышеперечисленные факты о квест — технологиях, можно сделать вывод о том, что это довольно эффективное средство по развитию познавательного интереса младших школьников. Квест позволяет расширить кругозор обучающихся, систематизировать полученные знания, развить познавательный интерес и воспитать личность младшего школьника в игровой деятельности.

На уроках русского языка педагогу необходимо не только добиться усвоения материала учащимися начальной школы, но также и развить познавательный интерес к познанию особенностей языка. Для достижения этой цели целесообразно использовать квест-технологии, так как с его помощью можно осветить одну или несколько тем.

Так, например, при завершении темы «Имя существительное» (УМК «Школа России» Канакина, Горецкий, 2 класс, 2 часть) можно предложить детям прохождение Веб-квеста «В поисках существительных». По сюжету квеста принцесса Существительное отправляется в путешествие. В дороге она пишет письмо принцу Глаголу из соседнего царства. Но Злая Волшебница заколдовывает письмо таким образом, что все существительные из письма исчезают. Письмо невозможно отправить. Необходимо помочь принцессе найти недостающие существительные, чтобы отправить письмо принцу.

Участникам квеста необходимо на каждой станции волшебного путешествия выполнить задания, а после их выполнения получить карточки с существительными, которые потребуются для выполнения последнего задания.

Могут быть предложены следующие варианты станций и заданий:

1. Станция «Помощь пастуху». Задание: отыскать только одушевленные предметы, изображенные на картинке, чтобы помочь пастуху собрать разбежавшихся животных.

2. Станция «Говорящая птичка». Задание: заменить каждую группу одним словом, чтобы птичка отдала игрокам листочек с существительным. Например, костюм, юбка, пальто – это одежда.

3. Станция «Объявление». Задание: исправить ошибки в небольшом объявлении. Например: «Пес барбос нашел потерянные Очки Бабушки софии. Нашедшему просьба обратиться к принцессе карамельке».

4. Станция «Помоги бабушке Софии». Задание: распределить предметы быта и продукты на полки в зависимости от числа существительного. Например, могут использоваться слова: вилки, кастрюля, чайник, сливки.

5. Станция «Таня и мячик». Задание: на картинке – пары предложений со сходными по форме существительными и глаголами. Чтобы помочь Тане выловить из реки мячик, нужно узнать, какое из слов является существительным. Например: «Не плачь, мамочка! Плач младенца был слышен издалека».

6. Станция «Письмо». Задание: по группам составить письмо, которое бы могла написать принцесса принцу Глаголу, используя собранные в ходе квеста существительные.

Проведение Веб-квеста по данной теме позволит закрепить знания обучающихся о существительном, его признаках, об изменении по числам, повторить изученные орфограммы, а также развить интерес к изучению русского языка за счет игрового элемента. Стоит, однако, отметить, что нецелесообразно частое проведение подобных мероприятий, так как у обучающихся может выработаться привыкание к подобному роду деятельности. Тогда они будут воспринимать это как новый и интересный способ изучения материала, что не приведет к развитию уровня познавательного интереса. Необходимо грамотно составлять план по внедрению таких мероприятий в учебный процесс, чтобы чередовать с традиционными методами проведения занятий.

В заключение хочется отметить, что квест выступает как эффективное средство развития познавательного интереса младших школьников и на уроках русского языка есть возможности для его использования.

Литература

1. Бадулина О.И. Проблема реализации воспитательных и развивающих возможностей предмета «Русский язык» в начальной школе: взгляды профессора М.Р. Львова // Школа будущего. – 2017. – №1. – С. 18–23.

2. Новикова Е.А., Порохова А.А. Основы обучения лексикологии младших школьников при помощи квестов // Известия ИППО МГПУ. – 2021. – №1. – С. 141–149.

3. Семибратова Т.Н. Квест-технологии как средство активизации познавательной деятельности обучающихся // Образование. Карьера. Общество. – 2019. – №3(69). – С. 62–63.

4. Соколовская И.Н., Кивилева А.А. К определению сущности понятия «познавательный интерес» в педагогике // Царскосельские чтения. – 2015. – №19 том II. – С. 89–92.

5. Черемкина О.П., Сокорутова Л.В. Формирование познавательных интересов у младших школьников // StudNet. – 2020. – №2. – С. 313–319.

П.А. Продан,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: lukyanovapolina@yandex.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ДОСКОЙ PADLET В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СОЧИНЕНИЮ-ОПИСАНИЮ

Статья посвящена описанию организации работы по обучению младших школьников сочинению с использованием онлайн-доски Padlet. В статье охарактеризованы виды заданий для подготовки к написанию сочинения, а также представлены преимущества данной работы по сравнению с традиционным способом обучения.

Ключевые слова: обучение сочинению, младший школьник, доска Padlet, сочинение-описание.

Обучение созданию письменных высказываний традиционно является одним из основных направлений работы по развитию речи. Актуальность данной работы отражена и во ФГОС НОО третьего поколения: в описании результатов по учебному предмету «Русский язык» (п. 43.1.1.) в разделе «письмо» указано, что предметные результаты должны обеспечивать осознание учащимися цели и ситуации письменного общения; создание небольших текстов (сочинений) по соответствующей возрасту тематике (на основе впечатлений, литературных произведений, сюжетных картинок, просмотра фрагмента видеозаписи). В Примерной рабочей программе начального общего образования по предмету «Русский язык» говорится о том, что обучающийся научится во втором классе – составлять текст из разрозненных предложений, частей текста, в третьем классе – создавать небольшие письменные тексты; в четвертом классе – создавать небольшие и письменные тексты для конкретной ситуации письменного общения (письма, поздравительные открытки, объявления и др.); писать (после предварительной подготовки) сочинения по заданным темам.

В трудах современных ученых-методистов подробно описана работа над обучением детей сочинению-описанию. Выделяются следующие этапы работы над сочинением: накопление материала; отбор и расположение материала; словесное, речевое оформление, т. е. составление самого текста, его запись, совершенствование, самопроверка и проверка учителем [2: 135].

Для работы над сочинением-описанием рекомендуются различные приемы: например, прием создания речевой ситуации, с помощью которого развивается умение отбирать языковые средства в соответствии с задачей высказывания и стилем речи [3: 395; 5], приём составления загадок-описаний [4]

и т.д. Наиболее разнообразные упражнения над текстом-описанием, на наш взгляд, представлена в книге В.И. Воробьевой и С.К. Тивиковой, посвященной работе над сочинением по картине. Предлагаемые задания авторы соотносят умениями, которые формируются у детей в ходе этой работы [1]:

1) умение определять тему, основную мысль и изобразительные средства: рассматривание картины без предварительной установки учителя; рассматривание картины под музыкальное сопровождение;

2) умение выполнять (на соответствующем возрасту уровне) целостный анализ картины: выбор названия картины из предложенных учителем нескольких заголовков; прогнозирование по заголовку содержания и темы картины);

3) обогащение словаря учащихся (работа с карточками контекстуальных синонимов; работа со словарём настроений, художественных терминов; подбор слов по определенным микротемам (напр., черты характера) и др.);

4) умения воспринимать и воссоздавать тексты, тематически связанные с содержанием картин (творческие диктанты с определенным изменением текста-образца, различные виды пересказа, переконструирование текстов-образцов и др.);

5) умение создавать сочинения по картине на основе образца (создание сочинений-миниатюр по картине на основе ключевых слов или словосочетаний; прогнозирование возможного продолжения начала сочинения; написание сочинения на основе модели определенного типа текста (повествования, описания, рассуждения) и др.);

6) комплексные коммуникативно-речевые умения (сочинения по сюжетным картинкам / по одной картине; описание героя картины / места действия; сочинения на основе фотомонтажа и др.).

Рассмотрим традиционный порядок работы с сочинением-описанием по картине. Урок начинается с вводной беседы по вопросам учителя. Затем обучающиеся рассматривают картину, анализируют ее содержание, подбирают слова, которые помогут описать то, что происходит на картине и передать ее настроение. На следующем этапе происходит обсуждение содержания сочинения, лексическая подготовка и коллективное составление плана текста. Далее – орфографическая подготовка, озаглавливание, запись текста [5].

В условиях активного использования цифровых ресурсов проведение работы по обучению сочинению несколько усложняется, однако может быть не менее продуктивным. Привлечь внимание и удержать интерес школьников позволяют новые виды упражнений и необычные задания. Приведем пример такой работы, обратившись к уроку подготовки к сочинению-описанию с использованием онлайн-доски Padlet https://ru.padlet.com/dashboard.

В основе данного занятия – традиционный урок подготовки к сочинению-описанию природы. Однако для данной работы учитель подбирает не только картины, но и фотографии. Учащиеся рассматривают изображения, анализируют их, формулируют мысли и ассоциации, которые появляются при внимательном изучении природы на фотографии. Далее ученики читают заранее подобранный учителем и подходящий к данной фотографии или составленный самим учителем «образцовый» текст, который становится для учеников примером, опорой для создания собственного текста. Дети анализируют его содержание, структуру, выразительные средства. На дом детям даётся задание подобрать картину или сделать собственную фотографию природы (пейзажа), подготовиться к ее описанию. На уроке обучающиеся пишут сочинения, после чего учитель проверяет их, даёт рекомендации по улучшению и организует работу по редактированию. Далее работы размещаются на онлайн-доске Padlet. Учащиеся получают не только доступ к работам всего класса, но и возможность оценивать сочинения друг друга: ставить «like», писать комментарии. Конечно, перед использованием цифровых средств обучения с возможностью выразить свое мнение надо проводить подготовительную работу с учащимися. Так, учитель заранее описывает цель написания комментариев под постами с сочинениями, напоминает о вежливом общении и о том, что критика должна быть обоснованной, а реакция на нее – адекватной, спокойной.

Перечислим преимущества описанной работы на онлайн-доске Padlet. Во-первых, обучающиеся могут видеть работы друг друга, выкладывая их в общий доступ и дополнять картиной (фотографией), которым пользовались во время создания своего текста. Таким образом, все участники смогут не только прочитать сочинение, но и рассмотреть основу, по которой оно создавалось.

Во-вторых, опираясь на работы одноклассников, ученик может пополнять свой словарь новыми языковыми средствами. Позаимствованные фразы, вводные слова, синтаксические конструкции могут пригодиться младшему школьнику для последующих письменных работ.

В-третьих, интерактивная форма работы имеет метапредметное значение. С помощью заданий на онлайн-доске обучающиеся смогут развить необходимый в современном мире навык – печатать текст на клавиатуре, будут тренироваться вести беседу в онлайн-режиме, корректно высказывать свое мнение.

В-четвертых, родители смогут наблюдать за тем, как пишут работы их дети. Это положительно повлияет на отношение родителей к процессу цифрового обучения, т.к. оно предоставляет гораздо больше возможностей для всех участников процесса.

Таким образом, за основу работы на онлайн-доске Padlet берется традиционная система обучения сочинению, однако с помощью этого

инструмента педагог имеет возможность внести разнообразие в сам процесс, повысить мотивацию, интерес детей к данному виду работы, и, следовательно, эффективность формирования связной письменной речи младших школьников.

Литература

1. Воробьева В.И. Сочинения по картинам в начальных классах / В.И. Воробьева, С.К. Тивикова. – Тула: Родничок, 2006. – 220 с.
2. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников: Пособие для учителя – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
3. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для вузов / Т. И. Зиновьева [и др.]; под ред. Т. И. Зиновьевой. – М.: Юрайт, 2021. – 468 с.
4. Саломатина Л.С. Обучение младших школьников созданию письменных текстов разных типов (повествование, описание, рассуждение) на уроках русского языка в начальной школе / Л.С. Саломатина. – М.: Прометей, 2016. – 300 с.
5. Щёголева Г.С. Система обучения связной письменной речи в начальной школе: Пособие для учителей начальных классов и студентов факультета начального образования – 5-е изд., испр. – СПб.: Первый класс, 2018. – 270 с.

А.А. Разумова,
магистрант Московского городского педагогического университета
E-mail: Irma-Anet@mail.ru

СОЗДАНИЕ ПОДСКАСТА КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена описанию возможностей работы по совершенствованию монологических умений обучающихся средней школы в процессе создания подкаста. Представлена характеристика подкаста как средства совершенствования монологической речи, охарактеризованы задания, соотнесённые с формируемыми умениями.

Ключевые слова: монологические умения, подкаст, обучающиеся средней школы.

Необходимость совершенствования монологических умений обучающихся средней школы определяется требованиями, предъявляемыми к результатам обучения в средней школе: так, в ПООП ООО, п.2, описываются умения, которым учащиеся овладеют в рамках программы «Русский язык»: «выражать себя (свою точку зрения) в диалогах и дискуссиях, в устной монологической речи и в письменных текстах; самостоятельно выбирать формат выступления с учётом особенностей аудитории и в соответствии с ним составлять устные и письменные тексты; создавать устные монологические высказывания объёмом не менее 5–9 предложений; осуществлять выбор языковых средств для создания высказывания в соответствии с целью, темой и коммуникативным замыслом; создавать тексты публицистического стиля в жанре репортажа, заметки, интервью; владеть нормами построения текстов публицистического стиля» [5: с. 33–56].

Безусловно, совершенствование монологических умений эффективно только в процессе реальной речевой деятельности, желательно актуальной и интересной для обучающихся, в нашем случае – подростков. В настоящее одной из самых популярных форм транслирования информации является подкаст: она активно входит в жизнь детей, но еще редко используется в современной средней школе как прием методической работы.

Понятие «подкаст» относительно новое в отечественной журналистике: история русскоязычных подкастов в установившемся сейчас виде началась в 2005 году. В большинстве своем они или являются звуковым воспроизведением информационных сообщений и репортажей, или выложенными в интернет интервью, однако постепенно в российском медийном пространстве появляются примеры подкастов, которые актуализируют общественно значимые проблемы, не связанные с информационной повесткой [1: с. 112]. Авторы книги «В голос! Нескучное руководство по созданию подкаста» М. Козинаки, Е. Спащенко определяют подкаст как аудиоблог одного или нескольких людей, а подкастинг – как процесс создания такого блога [3: с. 34]. Авторы подчеркивают, что подкаст – это информационный продукт, аналог радиопередачи в сети Интернет, который можно прослушать на компьютере, ноутбуке, плеере или смартфоне. Главное – многообразие обсуждаемых тем. С точки зрения жанра, по замечаниям Е.А. Воиновой и Е.В. Сивяковой, подкасты являются или звуковым воспроизведением информационных сообщений и репортажей, или выложенными в интернет интервью [1: с. 4]. Сказанное позволяет определить «подкаст» как информационный продукт в виде аудио-передачи, сделанный профессионально или любительски, размещенный на страничке Интернета, в блоге, часто на общественно значимую тему.

В работах вышеназванных авторов выделяются следующие основные свойства подкаста: возможность отложенного и повторного прослушивания [1: с.1]; личностно-ориентированный формат, который базируется на устойчивом интересе аудитории к теме подкаста, к личности ведущего [3: с. 34]; необходимость создания инфополя, описывающего тренды той или иной области знания или деятельности [3: с. 37].

Очевидно, что при создании подкаста важную роль играет монологическая речь ведущего, поэтому именно работу над подкастом целесообразно использовать для совершенствования монологических умений школьников.

В работах современных ученых-методистов, преподавателей-практиков [2; 3; 4] предложены упражнения, способствующие как формированию монологических умений школьников, так и непосредственно знакомящие учащихся с терминологией и спецификой подкаста: придумать концепцию будущего подкаста, подготовить рассказ о вашем подкасте, смоделировать структуру подкаста и др. [3: с. 115–135]. Приведем примеры.

Задания аналитического характера:

1) осознание специфики текстов публицистического стиля разных жанров: анализ тематики, содержания, структуры, языковых средств текстов различных передач; анализ по всем указанным критериям с точки зрения удовлетворения запросов целевой аудитории [2: с.10];

2) сопоставительный анализ нескольких текстов для выделения в них признаков того или иного публицистического жанра, средств выразительности: определение различий в подаче материала, в средствах создания эффекта присутствия; формулирование различий жанров: новости и репортажа, репортажа и интервью и т.д.; аргументированный выбор жанра для заданной ситуации и т.д. [2: с. 14–15].

Задания творческого характера:

1) подбор тем, материала для подкаста:

- анализ личного опыта: подумайте над тем, какие личные истории могли бы стать темой для подкаста? О чем бы вы хотели рассказать вашим слушателям, какими мыслями поделиться? Какие проблемы вас волнуют? Если в истории задействованы другие люди, Т.В. Ковган настоятельно рекомендует автору поразмышлять над тем, не обидит ли их подкаст-история, не причинит ли она им вред [2: с. 62];

- «мозговой штурм»: в форме групповой работы обучающимся предлагается придумать идеи для школьного видеоблога [2: с. 107];

2) подбор аргументов и контраргументов для предложенного вопроса, суждения (игра «Дуэль»): например, «Кем лучше быть – ребенком или взрослым?» Хочется ли вам быстрее вырасти, чтобы иметь больше

возможностей и свободы? Или вы не прочь как можно дольше побыть ребенком, чтобы не взваливать на свои плечи груз взрослой ответственности и забот? Такое упражнение не только развивает умение понимать чужую точку зрения, но и позволяет реализовать диалогичный вид подкаста, подразумевающий спор с оппонентами [2: с. 82];

3) составление устного рассказа о личной истории: расскажите о крошечном эпизоде вашей жизни, который может быть интересен другим ребятам [2: с. 62].

Подчеркнём, что приведенные задания будут побуждать обучающихся к высказыванию на актуальные для них вопросы, проблемы, тем самым повышая эффективность формирования монологической речи.

Задания, направленные на совершенствование правильности и выразительности звучащей речи: произнесение скороговорок (отработка дикции), работа с орфоэпическими словарями, озвучивание текстов, сконструированных с учётом различных типичных произносительных трудностей (совершенствование правильности речи); чтение стихотворений, тематических текстов, разыгрывание сценок (совершенствование интонационной выразительности речи) [4: с. 39].

Таким образом, использование подкаста в практике работы по совершенствованию речевой деятельности на уроках русского языка, в кружке журналистики в современной средней школе может стать эффективным средством совершенствования монологических умений обучающихся.

Литература

1. Воинова Е.А., Сивякова Е.В. Подкаст как новый формат публичной коммуникации в условиях цифровой медиасреды // Социально-гуманитарные знания. 2018. № 12. URL: https://clck.ru/d6fAy (дата обращения: 23.02.2022).

2. Ковган Т. В. Журналистика для начинающих. 8–9 классы // учебное пособие для общеобразоват. организаций. – М.: Просвещение, 2021. – 128 с.

3. Козинаки М., Спащенко Е., Птицева О., Степанова А., Христолюбов С. В голос! Нескучное руководство по созданию подкаста. М.: Издательство «Манн, Иванов и Фербер», 2020. – 280 с.

4. Ладыженская Т.А. Школьная риторика: 5 класс: Учебное пособие для общеобразовательной школы. В 2 ч. – М.: Издательство «С – Инфо»; «Баласс», Издательство «Ювента», 2013. – 170 с.

5. Примерная рабочая программа основного общего образования для 5–9 классов образовательных организаций. Русский язык / М-во просвещения Рос. Федерации. – М.: Инст. стратегии развития образ., 2021. –129 с.

М.В. Трофимчик,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: masha.trofim4ick@gmail.com

ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К ПРЕДМЕТУ ИЗУЧЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ

В статье рассматриваются преимущества использования на уроках математики информационно-коммуникационных технологий как средств формирования интереса к предмету. Автор описывает деятельность учителя начальных классов по использованию онлайн-платформ при изучении математики.

Ключевые слова: младший школьник, интерес, познавательный интерес, образовательные онлайн-платформы.

К настоящему времени педагоги накопили значительный опыт в организации учебного процесса. Однако школьная практика обнаруживает увеличение количества учащихся, у которых отсутствует желание учиться. Это может происходить по ряду причин, среди которых: рост умственных нагрузок и интенсивности обучения в условиях информатизации всех сфер науки и общества, трудности в усвоении содержания учебной дисциплины и др. Очевидно, что необходимо формировать и развивать у школьников устойчивый интерес к изучаемому предмету, а также решать вопросы, связанные с включением мер, стимулирующих активность обучаемых на протяжении каждого урока.

Интерес – понятие, которое неоднократно рассматривалось в науке и до сих пор привлекает внимание педагогов-исследователей и практиков. Методологическую основу изучения интереса составляют психолого-педагогические труды таких ученых, как: С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, Г.И. Щукина, Н.Г. Морозова и многих других.

По мнению Н.Г. Морозовой, интерес проявляется в положительных эмоциях по отношению к определенной деятельности, в наличии мотива, идущего от выполняемой деятельности. Интерес – достаточно сложное и многогранное понятие. Важнейшей его областью является познавательный интерес, который включает в себя все функции интереса, как психического образования, избирательный характер, наличие эмоционально волевых и интеллектуальных процессов.

В исследованиях учёных Г.И. Щукиной, Н.Г. Морозовой определены стадии развития интереса: любопытство – первоначальная стадия, вызванное внешними, иногда внезапными обстоятельствами, привлекающее внимание ребёнка; любознательность – состояние личности, которое характеризуется стремлением человека проникнуть за пределы увиденного; познавательный интерес – характеризуется познавательной активностью, где существенное место занимают познавательные мотивы. Они помогают проникновению личности в основные связи между изучаемыми объектами. На этой ступени интерес пробуждается к деятельности (например, к изучению математики), человек становится её субъектом. И еще одна стадия развития интереса – теоретический интерес: изучение теоретических вопросов, которые выступают инструментами познания, что характеризует человека как субъекта, творческую личность [1].

Таким образом, познавательный интерес как важнейшая составляющая интереса вообще, может рассматриваться в качестве важнейшего мотива учения, эффективного средства обучения. Благодаря познавательному интересу ребёнок лучше усваивает самостоятельно полученные знания, чем знания, предоставленные учителем в завершенном виде. В связи с этим ведутся поиски новых, учитывающих современную действительность, способов обучения, которые активизировали бы мысли школьника, стимулировали к самостоятельному поиску и приобретению той или иной информации. Подобные цели закреплены и в федеральном стандарте начального образования.

Общеизвестно, что такой предмет как «Математика» достаточно сложный, с точки зрения умственных затрат. Удерживать интерес обучаемых на уроках и во внеурочной деятельности получается не всегда. Поэтому, наряду с классическими методами предлагается включать в процесс обучения информационно-коммуникационные технологии (далее ИКТ), которые занимают все более значимое место в сфере образования.

Сегодня в традиционную схему «учитель-ученик-учебник» встраивается понятие «компьютер» и его возможности в плане коммуникации и программного обеспечения, который развивает интеллектуальные способности ребенка, воспитывает его волевые качества: самостоятельность, сосредоточенность, целеустремленность. Масштабное применение компьютерных технологий в течение последних лет свидетельствуют об их положительном воздействии на развитие базовых психофизиологических особенностей школьников [4: с. 66].

Разумно будет предположить, что ИКТ позволяют развить у учащихся интерес к обучению. Однако, их влияние на уровень интереса младших школьников к конкретному учебному предмету (например, к математике), изучено недостаточно. Одним из доказательств этого факта является отсутствие обоснованных и опытным путем проверенных научных разработок по указанной

теме. Нередко педагоги выражают мнение, что применять ИКТ нецелесообразно. Оправданием выступает использование ими привычных наработанных методик, неумение работать с различными компьютерными программами из-за дефицита времени на их освоение, отсутствие постоянной технической поддержки [3].

При каких условиях развитие у младших школьников интереса к математике с использованием информационно-коммуникационных технологий будет успешным?

С опорой на результаты теоретического анализа методологических основ темы исследования и практического опыта, были выделены следующие условия: 1) педагог использует образовательные онлайн – платформы для подготовки материалов по ознакомлению с математическим содержанием на различных этапах его изучения; 2) материал, подготовленный с применением онлайн – платформ, отличается разнообразием форм и предполагаемых видов деятельности, а также внешней привлекательностью и положительной эмоциональной окраской; 3) при организации деятельности по работе с материалами, на основе ИКТ (онлайн – платформ) учитываются индивидуальные и психофизиологические особенности развития школьников.

С учетом опыта школьной практики, были выбрали для анализа следующие программы – онлайн – платформы:

1. LearningApps.org. С помощью этой программы можно создавать большое количество заданий и упражнений для самопроверки. В арсенале сервиса имеются не только тесты, но и другие полезные инструменты: решение кроссвордов, выстраивание хронологических цепочек и т.д.

2. Canva. Данная программа позволяет облегчить процесс подготовки к уроку. Специально для учителей на сайте есть шаблоны презентаций, конспектов, планов уроков.

В результате опроса учителей начальной школы (12 чел.) было выявлено, что не все (5 чел.) знают и используют предложенные программы. Остальные педагоги не применяют данные ресурсы. По их мнению, урок проще проводить с помощью обычной доски, учебника и тетради.

Также в одном из четвертых классов, где учитель иногда использует средства ИКТ, было проведено анкетирование учащихся. Цель – выявить уровень развития интереса к предмету «Математика». После обработки данных, получены следующие результаты: из 32 обучаемых 12 учеников (38%) дали положительный ответ на вопрос «Нравится ли вам математика?», остальные ученики (62%) ответили отрицательно. 18 (56%) человек в классе считают этот предмет самым сложным из всех. На вопрос «Что в математике интереснее всего», были такие ответы, как: решение примеров и "веселых" задач, игры.

В указанном классе нами была проведена экспериментальная работа при соблюдении выдвинутых ранее условий. Приведем примеры из опыта экспериментальной работы, целью которой являлось повышение уровня интереса к математике у обучаемых посредством применения электронных платформ Canva и LearningApps.org.

В рамках освоения темы «Нахождение нескольких долей целого» (УМК «Школа России») учителю необходимо сформировать у учеников умение находить доли целого числа. Путем совместной работы выводится алгоритм действий: разделить целое на равные доли; узнать значение одной доли; умножить на количество, которое нужно найти. Данным алгоритмом четвероклассники пользуются как памяткой на протяжении всего урока.

В ходе работы с темой у школьников, даже при подробном объяснении, нередко возникают трудности. Анализируя учебник по данной теме, можно заметить, что учащимся предлагаются иллюстрация и правило на этапе ознакомления, а также задания для усвоения и закрепления способа действия. На наш взгляд этого недостаточно, так как общее число учащихся в классе – 32 человека, что оказывает влияние на усвоение материала каждым учеником, в том числе учениками с низкой успеваемостью.

С учетом индивидуальных и возрастных особенностей учащихся 4 класса, посредством программы Canva, был разработан Рабочий лист. Он предназначен для «сопровождения» школьников на всех этапах урока. Рабочий лист – один из «инструментов», предлагаемых онлайн – платформой Canva, отличный способ мотивировать учащихся к изучению нового материала и практиковать полученные навыки.

Создание Рабочего листа по математическому курсу требует большого опыта и знаний не только в области содержания преподаваемого предмета, но и в области оформления продукта. Благодаря программе Canva и профессиональным шаблонам, подготовленным специально для учителей (в том числе и начальной школы), получается экономить время и усилия, необходимые для создания Рабочих листов с нуля. В приложении можно только отредактировать готовые примеры с помощью набора простых средств дизайна, создавая уникальные Рабочие листы для печати, для рассылки ученикам.

Грамотно оформленный Рабочий лист, подготовленный при помощи ИКТ, помог вызвать интерес школьников к изучаемой теме. Он был разделен на условные блоки: «Познавательное задание», «Памятка», «Задание-закрепление» и «Оцени себя». Указанные разделы в их взаимосвязи на Рабочем листе выступают как модель процесса освоения нового знания, другими словами, как учебная модель [2].

Познавательное задание включало в себя проблемное задание, которое использовалось для подведения к теме и, в то же время, служило материалом-подсказкой в открытии нового знания. Данное упражнение предполагало работу с линейкой на отведенном поле и формулировалось следующим образом: «Начерти отрезок 60 мм. Узнай, сколько миллиметров в пяти шестых долях этого отрезка». Во время выполнения данного задания ученики понимали название темы, которой будет посвящен урок, а также при помощи системы наводящих вопросов от учителя интуитивно обозначали алгоритм действий при нахождении нескольких долей целого.

Памятка представляла собой текстовую выкладку, в которой заключались главные правила урока – а именно шаги, которые должен предпринять ученик, чтобы найти несколько долей целого числа. Текстовая выкладка предполагала и некоторое включение ученика в процесс познания: школьник должен был расставить цифры в пустые окошки в хронологическом порядке, чтобы получить правильный порядок действий.

Задание-закрепление было направлено на воплощение теоретических знаний в практические умения. Оно предполагало выполнение учеником ряда заданий на нахождение нескольких долей целого. Информация доносилась до школьника в разной форме – через текст или через изображение (например, изображение кусков пирога).

Заключительная часть Рабочего листа посвящалась подведению итогов по теме и рефлексии **(Оцени себя!)**: деятельности, эмоционального состояния. Благодаря вопросам, составленным заранее учителем, школьник мог самостоятельно вспомнить содержание темы, оценить достижение учебной цели урока при помощи изображения лестницы (поставить себя на одну из 3 ступеней освоения темы: не понял; понял, но не уверен; понял и могу объяснить).

Подобная структура Рабочего листа, а также его наполнение и оформление (стоит отметить, что в оформлении использовалась космическая тематика, так как урок строился в рамках игровой фабулы «Путешествие во Вселенную Математики») способствовали росту интереса учеников к предмету изучения. Возможность самостоятельно выполнять задания Рабочего листа, при контроле своей деятельности, позволила ученикам более глубоко разобраться в материале. Они правильно решили задания, а в рубрике «Оцени себя» отметили свою деятельность и эмоциональное состояние как положительные.

Интерактивная платформа LearningApps.org использовалась учителем на этапе актуализации знаний для организации устного счета (задание на соотнесение карточек с выражениями и их значениями), а также на этапе первичного закрепления полученных знаний. Для повышения интереса к предложенной теме учителем была создана викторина «Кто хочет стать

миллионером?», которая включала в себя вопросы о порядке нахождения нескольких долей целого числа и примеры выполненных заданий. Учащиеся при помощи сигнальных карточек с номерами ответов принимали решение в малых группах (до 4–5 человек), после чего данный вариант выбирался и демонстрировался на доске. Каждая группа имела возможность пройти викторину, чтобы набрать баллы. В конце викторины сравнивались результаты всех групп, определялся победитель.

Таким образом, благодаря подаче материала в игровой и соревновательной формах с применением ИКТ учащиеся живо реагировали на происходящее, охотнее включались в работу. Существенно вырос процент правильных ответов на задания (по сравнению с уроками, где ИКТ средства не применялись или применялись редко).

После серии уроков математики с использованием ИКТ был проведён повторный опрос среди учеников, который показал, что интерес к математике увеличился: 20 (63%) учеников ответили, что оказывается данный предмет «не такой уж и сложный». На вопрос «Что вам понравилось на уроках больше всего?» учащиеся ответили, что было интересно выполнять математические задания: рассуждать, вычислять, решать задачи, строить чертежи и т.п., а также, что время каждого урока протекало незаметно.

Современный педагог не только «транслятор истины», готового результата, а сотрудник, организатор напряженной работы обучающихся по решению творческих задач. [5: с. 7] Возможности ИКТ позволяют вывести учебный процесс на качественно новый уровень, открывают новые перспективы и для педагога, и для учеников. Как показал опыт, тема, которая многим учащимся представлялась сложной, оказалась доступной и понятной, благодаря использованию онлайн – платформ (сейчас их существует большое количество: kahoot, quizizz, worldwall, quizlet и другие.)

Итак, в ходе экспериментального изучения опыта развития у младших школьников интереса к математике посредством ИКТ, были проверены условия, при которых данная работы оказалась успешной.

Использовались онлайн – платформы для разработки материалов к уроку математики, а также работы с ними в интерактивном режиме. Деятельность обучаемых была разнообразной по форме (работа по алгоритму, игра, викторина и т.п.) и видам деятельности (работа с инструментами электронных приложений – Рабочим листом; обучение, закрепление, самоконтроль и др.).

Материалы для работы отличались яркостью, привлекательным для младшего школьника оформлением, и вызывали положительные эмоции.

При организации процесса изучения математического содержания учитывались индивидуальные и психофизиологические особенности развития

обучаемых. Работа на основе онлайн – платформ не занимала все время урока, но проводилась на различных его этапах. У школьников была возможность выбора типа инструментария онлайн – платформ, например: Рабочий лист можно было заполнять как в электронном, так и в «материальном» формате.

Литература

1. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. – М.: Знание, 2009. – 246 с.

2. Муртазина Н.А. Особенности применения учебных моделей на уроках математики в современной начальной школе // Начальное образование. – 2008. – № 3. – С. 24–27.

3. Муртазина Н.А.Учебные модели как содержание электронных информационных ресурсов и их применение в обучении младших школьников математике // Дошкольное образование — развивающее и развивающееся. – М.: Обруч, 2014. – С. 23–26.

4. Муртазина Н.А., Ходакова Н.П., Шукшина С.Е. Актуальные проблемы дошкольного и начального математического образования и информатики: Монография. – Ульяновск: Зебра, 2019. – 111 с.

5. Шукшина С.Е., Ходакова Н.П., Муртазина Н.А. Теоретические и методические аспекты естественно-научного образования детей 5-11 лет в условиях развития информационного общества: Монография. – Ульяновск: Зебра, 2020. – 115 с.

О.И. Бадулина,
кандидат педагогических наук, доцент;
доцент Московского городского педагогического университета
E-mail: obadulina@mail.ru
Т.А. Иванова,
магистрант Московского городского педагогического университета
E-mail: bog.tinatin@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается проблема формирования орфографической грамотности младших школьников.

Ключевые слова: младшие школьники, орфографическая грамотность.

Формирование орфографической грамотности – это одна из актуальных проблем, стоящая перед школой на протяжении всего её исторического развития. Орфографическая грамотность является составной частью общей языковой культуры, залогом точности выражения мысли и взаимопонимания.

Важность задачи формирования орфографической грамотности подчёркивается во ФГОС начального общего образования, где указывается, что ученик должен обладать грамотной устной и письменной речью, а также представлениями о нормах русского языка [5].

К сожалению, проблема орфографической грамотности касается не только учащихся, но и взрослых. Анализ результатов образовательной акции «Тотального диктант», которая проходит в нашей стране с 2004 года, говорит о низком уровне орфографической грамотности нашего населения. Приведём некоторые данные. В 2021 году в акции приняли участие 675 198 человек из 59 стран 732 городов. В Волгограде диктат писали 300 человек, 15 из них получили «отлично», что составляет всего 5% от общего количества. В Тюмени участвовали 170 человек, пятерка всего 1. В северной столице 5293 человек написали «Тотальный диктант», 225 из них не допустили ни одной ошибки, но

это всего лишь 4,2 % участвующих. В Москве диктант написали 7200 человек, 361 человек справились на «отлично», это 5% принявших участие в акции. Можно сделать вывод, что высоким уровнем грамотности обладают примерно 5% взрослого населения [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Статистика итоговых контрольных диктантов за начальную школу показывает, что у 27% учащихся высокий уровень орфографической грамотности, у 28% - средний и у 45% младших школьников ниже среднего и низкий уровень овладения орфографической грамотностью. Это свидетельствует о том, что почти половина младших школьников не овладевает достаточным уровнем грамотности в начальной школе.

В нашем исследовании мы диагностировали орфографическую грамотность младших школьников в двух классах одной из московских школ.

На первом этапе учащиеся второго класса писали контрольный диктант.

Дер_во

Корни прикр_пляют дер_во к з_мле. Они дают ему пищу. Корни служат опорой против вьюги, ветра и бури. Ствол н_сёт на себе сучья с ветками и листьями. Он проводит сок. Сучья и ветки н_сут на себе листья, цв_ты и пл_ды. Они жадно пьют сок.

В работе принимали участие 24 ученика. По итогам выполнения диктанта было определено три уровня орфографической грамотности: высокий, средний и низкий.

Критерии: высокий уровень орфографической грамотности имеют дети, которые допустили 1–2 ошибки; средний уровень – дети, допустившие 3–4 ошибки; низкий уровень – дети, допустившие 5 и более ошибок.

Анализ результатов показал: 4 ученика имеют высокий уровень орфографической грамотности, 7 учеников – средний уровень, 13 учеников – низкий уровень.

На втором этапе учащиеся 4 класса писали словарный диктант, который включал в себя 15 слов.

Алфавит, город, дорога, жёлтый, иней, карандаш, лягушка, морковь, народ, облако, пенал, рисунок, ученик, фамилия, яблоко.

В зависимости от количества правильно написанных учащимися слов, респонденты были условно поделены на 3 группы.

Высокий уровень орфографической грамотности – 13–15 верно написанных слов; средний уровень – 8–12 верно написанных слов; низкий уровень – менее 7 слов.

Результаты словарного диктанта: 9 учеников имеют высокий уровень грамотности, 8 учеников – средний уровень, 7 учеников – низкий уровень.

Анализ результатов диктантов показывает, что у большинства учащихся орфографическая грамотность находится на среднем и низком уровнях развития, следовательно, орфографические навыки у испытуемых недостаточно развиты. Данные результаты свидетельствуют о необходимости целенаправленной работы по формированию орфографической грамотности младших школьников и более тщательному изучению данной проблемы.

Проблема грамотного письма не нова и с давних пор волновала многих ученых. Первоначально большой вклад в методику грамотного письма внесли М.В. Ломоносов, А.Х. Востоков, Ф.И. Буслаев, И.И. Срезневский, Я.К. Грот и другие. Особеннно ценный вклад внёс К.Д. Ушинский, который создал последовательную теорию формирования навыков правописания. Следует отметить, что и К.Д. Ушинский, и его последователи С.Д. Бархударов, Н.А. Корф, Д.И. Тихомиров, являлись представителями грамматического напрвления. Они внесли в методику русского языка много нового: изучили структуру орфографичкского действия, построили алгоритмы решения грамматико - орфографических задач, исследовали причины и типы ошибок.

Лингвистические основы русского правописания и их влияние на методические подходы к обучению орфографии исследованы в работах Н.И. Шереметевского, Н.С. Рождественского и других учёных. Методические рекомендации по повышению уровня орфографической грамотности младших школьников на разных этапах обучения сформулированы в работах М.М. Разумовской, М.Р. Львова, М.С. Соловейчик и других авторов.

По мнению М.Р. Львова, на пути к успеху в обучении орфографии, важно развивать у ребенка такие познавательные процессы, как восприятие, память, мышление, речь и нельзя недооценивать каждый из этих процессов. Особое внимание в формировании грамотного письма он уделял фонематическому слуху, который формируется в дошкольном детстве и выполняет смыслоразличительную фунцию. Возникает он в процессе целенаправленного восприятия (аудирования) и говорения. Формированию фонематического слуха способствуют: хорошая речевая среда, проведение фонетического, звукобуквенного и морфемного анализа, развитие дикции, выразительное чтение, проговаривание, упражнения в словообразовании и словоизменении.

Многими учёными (П.С. Жедек, С.Ф. Жуйков, М.Р. Львов, М.М. Разумовская и др.) отмечается, что результат овладения орфографической грамотностью напрямую зависит от способности ставить и решать орфографические задачи, которые имеют следующий алгоритм решения:

1. Мотивационная ступень: осознание потребности решения учебной задачи, постановка цели, возникновение познавательного интереса.

2. Ориентировочная ступень: привлечение теоретического знания, необходимого для проверки.

3. Операционно-исполнительская ступень: выполнение действий по правилу, по алгоритму, получение и формулирование результата.

4. Контрольно-оценочная ступень: самопроверка, уточнения – если они необходимы – самооценка решения учебной задачи [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

М.Р. Львов уделял существенное значение первой ступени – мотивационной. По его мнению, обучение грамоте нужно выстраивать так, чтобы деятельность учащихся была вызвана мотивами и потребностями. Ребёнок должен хотеть научиться грамотно писать, а для этого ему нужно осознать практическую значимость урока [4].

Перед учителем стоит непростая задача, ведь основной мотиватор в образовательной среде, именно он. Педагогу необходимо увлечь ребёнка, удержать его внимание. Создать такую атмосферу в классе, которая будет заряжать на успех. Каждый ребёнок должен чувствовать удовлетворение от учебного процесса, поэтому важно создавать «ситуацию успеха». Из-за боязни допустить ошибку, ребенок может потерять веру в себя и проявлять негативизм в отношении всего предмета, педагогу нужно поощрять даже маленькие положительные шажки «на пути к орфографической грамотности» [1].

Одной из важнейших причин низкой грамотности обучающихся является отсутствие сформированности орфографического навыка. Орфографический навык – это сложный навык. Он создается в процессе длительных упражнений и основывается на более простых навыках и умениях, а именно: 1) навык письма; 2) умение анализировать слово с фонетической стороны; 3) умение устанавливать морфемный состав слова и вычленять из слова орфограмму; 4) умение подвести орфограмму под соответствующее ей правило.

Ещё одной из причин низкой грамотности считается неумение «видеть» орфограммы. При несформированной орфографической зоркости, даже если ребенок хорошо знает правила, но не может «увидеть» орфограмму в процессе письма, возникает высокая вероятность допущения ошибок.

Формировать орфографическую зоркость можно при выполнении упражнений разного рода: чтение, письмо, диктанты, переписывание, разбор слов по составу и многое другое. В методике преподавания русского языка выделяются несколько групп орфографических упражнений, которые способствуют орфографической грамотности. Приведём некоторые примеры.

1. *Списывание*. Данное упражнение активизирует внимание, развивает память, успешно запоминаются часто употребляемые слова. При списывании необходимо использовать определённую технологию: прочитай орфоэпически и

орфографически, повтори, выдели орфограммы, прочитай повторно, пиши, диктуя себе, проверь. Можно использовать осложнённое списывание (с заданиями). Очень важно использовать данное упражнение систематически.

2. *Письмо с проговариванием*. Известный психолог Н.И. Жинкин отводил главенствующую роль кинестетической (артикуляционной) памяти речевого аппарата в формировании грамотности. Он полагал, что в основе грамотного письма лежит запоминание правописания через моторику произношения: Учёный отмечал, что орфографическое проговаривание производится замедленно и слогораздельно, с чётким произнесением каждого слога.

3. *Комментируемое письмо.* Комментируемое письмо тождественно орфографическому разбору. При комментировании достигается более высокий уровень самоконтроля, так как ученик не просто фиксирует, а объясняет правописание с помощью правил. Комментированное письмо развивает мышление, память, внимание; приучает говорить четко, лаконично, обоснованно; у детей постепенно вырабатывается орфографическая зоркость.

4. *Диктант.* В практике начальной школы чаще всего проводится проверочный или контрольный диктант. Сейчас можно услышать мнение, что диктант – это вчерашний день методики, поскольку обычный диктант является довольно искусственной формой, ведь в жизни мы редко пишем что-то под диктовку. Однако в традиционной методике русского язык существует большой выбор обучающих диктантов: выборочный диктант, распределительный диктант, свободный диктант, восстановленный диктант, выборочно-распределительный диктант, предупредительный диктант, диктант с обоснованием, объяснительный диктант, диктант по аналогии, диктант «Проверяю себя», зрительно-слуховые диктанты, самодиктант или письмо по памяти творческий диктант и др.

Наши наблюдения в практике показывают, что учителя начальной школы довольно редко используют виды обучающих диктантов, а жаль, поскольку потециал этого упражнения в формировании орфографической грамотности достаточно велик. Для успешного проведения диктантов имеет значение подбор текста, его объём и несомненно учёт эмоциональнго состояния детей.

Замечательный прием, развивающий умение находить орфограмму, использовали в учебниках русского языка (В.В. Репкин, С.В. Ломакович, М.С. Соловейчик и др.). Данный прием позволяет детям осознанно пропускать буквы в тех словах, где орфограмма находится в слабой позиции, таким образом, дети пишут только те буквы, в написании которых они уверены.

В процессе обучения грамотному письму младших школьников необходимо использовать занимательный материал, орфографические игры и конкурсы, олимпиады и выставки, викторины и турниры, творческие работы.

Важным направлением в работе по формированию орфографической грамотности младших школьников является работа над ошибками. Исправление и предупреждение ошибок прогнозирует дальнейшее обучение, а выяснение причин ошибок повышает осознание образовательного процесса.

Причины ошибок: бедность словаря (не может найти проверочное слово); слабая орфографическая зоркость (не видит «ошибкоопасное место»); низкий уровень сформированности умения проводить морфемный анализ слова.

В процессе нашего исследования мы определили условия формирования орфографической грамотности младших школьников: хороший фонематический слух, умение ставить и решать орфографические задачи, орфографическая зоркость, систематические упражнения в совершенствовании орфографических навыков, и, что особенно важно, понимание социальной роли орфографии, которая может быть достигнута лишь в коммуникативных ситуациях, при написании сочинения, письма и т.д. Приступая к изучению орфографии, дети должны осознать, что списывание, диктант – не самоцель, что в жизни орфография необходима для общения, для точности речи.

Учитель современной начальной школы имеет возможность использовать в своей практической работе инновационные технологии: компьютер, мультимедийный проектор, интерактивная доска и т.п., оптимизирующие учебно-воспитательный процесс. На уроках русского языка он может применять: электронные учебники; наглядные пособия; презентации учебного материала; видеофильмы и видеоклипы, авторские и созданные учителем и учащимися; аудиофайлы, авторские и созданные учителем.

Мы считаем, что без целенаправленной организованной творческой деятельности со стороны учителя, предполагающей активное использование инновационных технологий в процессе обучения, без систематического повторения материала, невозможно достичь оптимизации работы по формированию орфографической грамотности младших школьников.

Таким образом, процесс формирования орфографической грамотности младших школьников будет эффективным, если: определены компоненты орфографической грамотности и их основные характеристики; спроектирована и реализуется специальная система задач и заданий; организована поисково-исследовательская деятельность обучающихся; осуществляется контроль динамики отдельных компонентов функциональной грамотности.

Литература

1. Бадулина О.И. Проблема реализации воспитательных и развивающих возможностей предмета «Русский язык» в начальной школе: взгляды профессора М.Р. Львова // Школа будущего. – 2017. – №1. – С. 18–23.

2. Бадулина, О.И. Эмоциональное благополучие детей в образовательном процессе // Ребёнок в образовательном пространстве мегаполиса: сборник материалов II межрегиональной научно-практической конференции (15 апреля 2015 г., МГПУ). – СПб.: НИЦ АРТ. – 2015. – С. 445–449.

3. Жедек П.С. Методика обучения орфографии // Теоретические основы обучения русскому языку в начальных классах / Под ред. М.С. Соловейчик. – М.: Просвещение. – 2011. – 302 с.

4. Львов, М.Р. Правописание в начальных классах / М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1990. – 361 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден Приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897) [Электронный ресурс] // Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. – Режим доступа: http:w.w.w. минобрнауки.рф (дата обращения 03.02.2022).

Н.И. Наумова,
кандидат педагогических наук, доцент;
доцент Пензенского государственного университета
E-mail: Gipnozzz@yandex.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МИНИ-ИССЛЕДОВАНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье раскрывается методики работы по организации лингвистического мини-исследования с привлечением функционального подхода к изучению языка, а также приемов кейс- и Scrum-технологий.

Ключевые слова: лингвистическое мини-исследование, начальная школа, функциональный подход в обучении, кейс-метод, Scrum-доска.

Согласно требованиям ФГОС НОО третьего поколения, у младшего школьника должно быть сформировано умение «проводить по предложенному плану несложное лингвистическое мини-исследование» [2: с. 32].

Мини-исследование характеризуется как короткое исследование, которое направлено на решение какой-то небольшой частной проблеме. Оно включает сбор информации (поиск сведений), её обработку с применением соответствующих методов, обобщение полученного материала и формулирование выводов. Для лингвистического мини-исследования характерным является решение познавательной проблемы, которое опирается на

сбор фактов языка, их обработку с применением таких мыслительных операций, как наблюдение, анализ, языковой эксперимент, классификация, обобщение. Чаще всего лингвистическое мини-исследование проводится при знакомстве младших школьников с новыми сведениями о языке.

В данной статье, направленной на обогащение практики организации лингвистического исследования на уроке, мы хотели бы остановиться на современных подходах и технологиях, применение которых будет способствовать совершенствованию методики работы по его проведению.

Организация мини-исследования имеет смысл, если его выполнение детьми является по возможности самостоятельным. Самостоятельность исследования достигается при условии, если дети объединены в группы и опираются на предложенные учителем материалы, помогающие детям организовать исследование. Указанным требованиям отвечает образовательная кейс-технология. Её основные характеристики известны: в основу данной технологии положена жизненная (или приближенная к жизненной) ситуация, она дает толчок к пониманию проблемы; учащиеся анализируют проблему и совместными усилиями вырабатывают решение.

Для организации такого обучения разрабатывается кейс – комплект информационно-методических материалов, подобранных и скомпонованных учителем. Он включает: 1) описание ситуации; 2) характеристику проблемы, задачи; 3) материалы и инструкции учителя по выполнению задания.

На основе общей модели кейса нами была предпринята попытка разработать вариант кейса для организации лингвистического мини-исследования. Первый вопрос, на который нам предстояло ответить: какой может быть ситуация, подводящая к познавательной проблеме? Ответ на этот вопрос подсказывает функциональный подход к изучению языка. В чем его суть? В соответствии с данным подходом путь познания языка идет в направлении от ситуации речи и содержащейся в ней потребности выразить мысль к поиску и изучению средств, предназначенных для её выражения [1: с. 218]. При функциональном подходе внимание привлекается к пользованию языком в различных жизненных ситуациях.

Организуя мини-исследование с применением функционального подхода, учитель опирается на создание различных речевых ситуаций: 1) условия ситуации описываются, детям дается задание сказать, сочинить, написать…; 2) ситуации, в которых дети сталкиваются с отрицательным языковым материалом, а речевая задача заключается в коррекции высказываний: нужно помочь (иностранцу, малышу, первокласснику и др.) правильно оформить мысль, а затем, наблюдая над языковыми фактами, осознать правило языка, которое дети

применили, опираясь на свой речевой опыт; 3) жизненные ситуации пользования языком, описанные в художественных и учебно-познавательных текстах.

Дети решают задачу, находят нужные средства, используя свой речевой опыт, в результате чего изучаемые средства, формы и структуры появляются тогда, когда в них возникает потребность. По отношению к этим средствам формулируется познавательная задача: какими свойствами они обладают / каковы закономерности построения формы, структуры и т.п. Сам процесс познания носит рефлексивный характер, он направлен на осознание того, что применяется ребенком в речевой деятельности при решении речевых задач.

Конкретизируем сказанное примерами.

Дается описание условий: глядя на афишу, представить и описать, что будут делать звери в цирке. Затем представить себя сидящим в цирке и соответственно изменить высказывание, а затем представить, как рассказываешь об этом после представления. Какие изменения глаголов помогли показать различие ситуаций во времени? Какими свойствами обладают эти формы?

Другой пример: речевая задача возникает на основе «отрицательного» языкового материала. К картинке составлено три предложения: *Над душистыми цветами кружились бабочки. Над душистыми цветами кружились пчелы. Над душистыми цветами кружились стрекозы.* При прочтении этих высказываний дети замечают, что считать их удачными нельзя. Очень много повторений одного и того же. Но это можно поправить, так как в опыте детей есть такая структура, которая позволит им выразить эту мысль короче, с помощью одного предложения: *Над душистыми цветами кружились бабочки, стрекозы, пчелы*. Какие свойства, особенности у составленного предложения? Этот проблемный вопрос разрешается в ходе наблюдения.

Пример ситуации, опирающейся на текст. Предлагается фрагмент текста В. Драгунского, в котором описана ситуация с заложенным носом. Герой рассказа не мог произнести некоторые звуки, заменял их другими. Детям предстоит ответить на вопрос: какие звуки произносятся с участием носа.

Кейс, применяемый для организации лингвистического исследования, кроме описания речевой ситуации и вытекающей из неё познавательной проблемы, может включать: план исследования, задания-помощники, организующие поведение наблюдений, инструкции по проведению языковых опытов, рекомендации по оформлению выводов. Работая с кейсом, дети выполняют ряд самостоятельных шагов: знакомятся с речевой ситуацией, решают речевую задачу; осмысливают познавательную проблему, которая направлена на выявление свойств языковых единиц; проводят мини-исследование по плану, предложенному учителем, опираясь на задания-помощники, оформляют результаты исследования в форме схемы или таблицы.

На наш взгляд, когда лингвистическое мини-исследование детей организуется на основе специально подготовленного кейса, всем участникам образовательного процесса, необходим инструмент, отражающий ход их работы. Этим инструментом может быть Scrum-доска, элемент, заимствованный из Scrum-технологии. Поясним данные понятия. Scrum-технология разрабатывалась как технология управления проектами, но отечественными педагогами была адаптирована к образовательному процессу, и в частности, к изучению предметного содержания. Согласно данной технологии, дети информируются об одной из задач (например, освоить учебный материал одного из разделов), а также сроках и форме внешнего контроля по её выполнению (контрольный тест, контрольная работа и т.п.). Они самостоятельно проходят этап планирования работы, её выполнения, взаимопроверки качества выполненной работы, выполнение контрольной работы. Для визуализации деятельности детей и контроля со стороны учителя в данной технологии используется такой инструмент, как Scrum-доска. Scrum-доска представляет собой ватман или другой вид поверхности с расчерченными рядами столбцов (возможен и электронный вариант доски): «План», «В работе», «Проверка» «Сделано» / «Готово» – и стикерами с выполняемой задачей. На старте школьники, работая в группах, планируют работу, помещая стикер в колонку «План», а далее по мере продвижения переставляют стикеры из колонки «План» в колонку «В работе» и приступают к выполнению заданий и т. д. Учитель наблюдает за перемещением стикеров на импровизированной Scrum-доске и предпринимает соответствующие действия.

Описанный выше вариант Scrum-доски был адаптирован нами применительно к организации лингвистического исследования и приобрел следующий вид: *Изучаем проблему / В работе / Готово / Проверка / На контроль*. При выполнении исследования дети в выделенных пространствах с помощью стикера отмечали вид работы, который выполнялся в данный конкретный момент. Так, появление стикера в поле «Изучаем проблему» означало, что дети работают над осмыслением речевой ситуации, решением речевой задачи и осознанием формулировки исследовательского вопроса. Если стикер оказывался в колонке «В работе», то это означало, что дети проводили исследование по предложенному плану и оформляли результаты исследования (как правило, это либо заполнение схемы, либо таблицы). Об окончании работы над исследованием свидетельствовало перемещение стикера в колонку «Готово». Далее работа в группе организовывалась с привлечением учебника: дети читали определение и проводили взаимопроверку его понимания по вопросам, которые они задавали друг другу. Стикер в это время находился в

колонке «Проверка». И как только стикер перемещался в колонку «На контроль», дети получали доступ к выполнению теста на проверку знаний.

Литература

1. Львов М.Р. Русский язык в школе: История преподавания. – М.: Вербум-М, 2007. – 331 с.

2. Примерная рабочая программа начального общего образования. Русский язык (для 1-4 классов образовательных организаций) – М., 2021. – 99 с.

Л.С. Трегубова,
кандидат педагогических наук, доцент;
доцент Московского городского педагогического университета
E-mail: tregubova.l@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ

В статье рассматривается проблема начального языкового образования. Автор отмечает важность использования социокультурного подхода на уроках русского языка в условиях многоязычия, рассматривает содержание социокультурной компетенции. В статье содержатся рекомендации по реализации данного подхода на начальном этапе языкового образования в процессе межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, языковое образование, социокультурный подход, социокультурная компетенция.

В современном поликультурном образовательном пространстве большое внимание уделяется формированию у обучающихся представлений о культуре и традициях своей страны и страны изучаемого языка, воспитанию толерантного отношения к культуре разных стран, развитию способности соблюдать в процессе межкультурной коммуникации образцы и нормы поведения в обществе. Учеными высказывается мысль о необходимости поддержки языкового и культурного многообразия в обществе, а также развития многоязычия отдельной личности с целью её успешного участия в межкультурном взаимодействии с представителями иных лингвоэтнокультур [1]. Решение этих вопросов связано с реализацией социокультурного подхода в общей системе языкового образования.

В рамках социокультурного подхода осуществляется формирование социокультурной компетенции учащихся, которая, по мнению ученых, играет одну из важнейших ролей в современном образовании [3]. В состав данной компетенции входят такие компоненты: когнитивный, коммуникативный и социокультурный. Когнитивный компонент предполагает приобретение базовых знаний о культуре, традициях и менталитете разных народов, о вербальных и невербальных средствах общения. В связи с этим Н.Д. Гальскова указывает на важность приобщения учащихся к «языковой культуре мира» носителей изучаемого языка. В соответствии с содержанием коммуникативного компонента у учащихся формируется умение применять полученные знания в различных ситуациях межкультурного общения. Социокультурный компонент направлен на принятие чужого образа жизни, разрушение укоренившихся в сознании людей стереотипов [1: с. 70].

На основе социокультурного подхода в процессе языкового образования в условиях многоязычия у школьников развивается способность решать следующие учебно-познавательные задачи: распознавать и классифицировать различные явления и факты культуры; выявлять общие и отличительные признаки социокультурных феноменов; выделять и описывать нравственные и эстетические составляющие в объектах культуры; осуществлять поиск социокультурной информации; строить оценочные суждения и т.д. [2].

С целью реализации данного подхода целесообразно использовать в качестве дидактического материла на уроках русского языка тексты разных жанров. В процессе прочтения текстов происходит обогащение словаря учеников лексическими единицами русского языка, развитие синтаксического строя речи. Текстовой материал позволяет осуществлять практическое ознакомление учащихся, которые плохо владеют русским языком, с правилами конструирования разнообразных синтаксических единиц; расширять запаса этих конструкций в их речи, формировать умения точно и грамматически правильно использовать данные единицы языка в процессе общения [4: с. 92].

Приведем примеры заданий, предполагающих организацию работы над текстами.

Задание 1. Это интересно!

Прочитай текст. О каком дереве говорится в тексте?

Для русского человека нет дерева милее и роднее. Это символ России. Множество поэтов посвятили ей свои стихи, а народ – песни. И, наверное, не только потому, что она растёт в нашей стране повсюду: от Заполярья до южных границ. Возможно, потому, что именно берёза вызывает у нас чувства, созвучные щедрой и отзывчивой русской душе (Л. Горюшкина).

Чем является берёза для русского человека?

Расскажи, какие деревья растут у тебя на родине?

Знаешь ли ты, какое дерево является символом этих государств: Армении, Белоруссии, Украины, Азербайджана?

С л о в а д л я с п р а в о к: *гранат, персик, дуб, калина.*

Задание 2. Учимся вместе.

Узнай у родителей, какое дерево у вас на родине считали священным. Какие обряды были связаны с этим деревом? Расскажи об этом в классе.

При выполнении данного задания в целесообразно познакомить учащихся со значением слова *обряд.*

<Тайна слова> *Обряд* – это определенные действия, которые выполняются в важные моменты жизни человека. Например, обряды могут быть связаны с рождением ребенка, свадьбой, религиозными праздниками.

Задание 3. Народные промыслы России.

Прочитай загадки.

Разноцветные подружки
Любят прятаться друг в дружке.
Эта роспись – просто чудо,
Голубая вся посуда.
Роспись с синим завитком
Манит русским васильком.
Выросла золотая травка на ложке,
Распустился красный цветок на плошке.

Чтобы отгадать загадки, прочитай текст о русских народных промыслах.

Народные промыслы России

Россия славится народными промыслами. Народные промыслы – это произведения искусства, выросшие из древних деревенских ремёсел. Они дают нам знания об истории, культуре, о характере наших предков.

Самый известный во всём мире вид народного промысла России – матрёшка. Идея подобной игрушки пришла к нам издалека – из Японии. Там тоже существует подобная разборная игрушка.

Старинным русским народным промыслом является Хохлома – яркие изделия из древесины (чаще всего посуда). Хохломская посуда расписана золотыми листьями, ярко-красными цветами, ягодами, птицами или черным орнаментом.

Название этого народного промысла связано с селом Гжель, которое находится недалеко от Москвы. Гжель – это красивая посуда, игрушки в виде птиц или животных, декоративные статуэтки. Белые изделия из гжели расписаны только одной синей краской.

Что ты узнал о народных промыслах России?

Знаешь ли ты, какими народными промыслами богата твоя родина?

Расскажи об одном из них.

Задание 4. Прочитай текст.

9 мая – день Победы. Это великий праздник для всего русского народа. Нет в России семьи, которую война обошла стороной. Поэтому в этот день в каждой семье вспоминают тех, кто в боях за Родину отдал свои жизни. Вспоминают тех, кто трудился в тылу для победы нашей страны. Мы говорим слова благодарности ветеранам войны, тем, кто еще жив.

В этот день принято приносить цветы к памятникам воинской славы, на могилы погибших солдат. В Москве на Красной площади проходит военный парад в честь победы над фашистской Германией.

Какой праздник россияне отмечают 9 мая?

Расспроси членов своей семьи, есть ли у тебя родственник, который принимал участие в Великой Отечественной войне.

Расскажи о нем своим одноклассникам [5: с. 46].

Следует отметить, что тексты подобного содержания расширяют представление детей о русском менталитете, оказывают положительное влияние на совершенствование их речевой деятельности, помогают адаптироваться в окружающей их действительности.

Таким образом, использование социокультурного подхода в процессе языкового образования в условиях многоязычия будет способствовать приобщению учащихся-инофонов к культуре русского народа, формированию представлений о духовных и нравственно-этических ценностях и ориентирах.

Литература

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. 336с.

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. Латухина М.В. Понятие социокультурной компетенции в обучении английскому языку // Молодой ученый. – 2014. – № 20 (79). – С. 725–727.

4. 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.

5. Трегубова Л.С. Речевой задачник дошкольника / Л.С. Трегубова, Л.В. Хаймович, Л.В. Ассуирова. – Ростов н/Д: Феникс, 2019. – 157 с.

Т.С. Архипова,
студент Московского городского педагогического университета
arkhipova.tatyana95@yandex.ru

ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются труды методистов по вопросам обучения младших школьников диалогическому общению в курсе русского языка. Особое внимание уделяется учебному диалогу.

Ключевые слова: диалогическое общение, учебный диалог, технология проблемно-диалогического обучения.

Поиск путей обучения школьников диалогическому общению является одним из актуальных направлений методических исследований (Н.С. Александрова, А.В. Богданова, З.М. Васильева, Ю.Д. Гакаме, Н.С. Жуйкова, Т.И. Зиновьева, А.С. Львова, М.Г. Маликова, Е.Л. Мельникова, В.В. Савенкова).

Т.И. Зиновьева отмечает, что «в статусе первоочередной выделяется задача повышения уровня овладения устно-речевой деятельностью современными младшими школьниками, которые, не владея в должной мере комплексом умений слушания и говорения, вовсе избегают диалогического общения, обсуждения проблем, возникающих в их повседневной коммуникативно-речевой практике. Причины подобного положения объясняются сложившимися в практике начального языкового образования традициями, согласно которым большее значение придается вопросам формирования навыков письменной речи. Умения устной коммуникации формируются подчас стихийно, практика невнимания к слушанию и говорению как видам речевой деятельности нередко сопровождает человека всю жизнь» [4: с. 27–28].

По мнению многих методистов (Н.С. Александрова, З.М. Васильева, Ю.Д. Гакаме, Н.С. Жуйкова, А.С. Львова), на начальном этапе формирования диалогических умений диалогу следует учить как средству общения.

При разработке методических решений в качестве научной базы целесообразно использовать понятие «учебный диалог». В публикациях методистов даны разные трактовки понятия «учебный диалог»: по мнению М.В. Каминской, «… это субъект-субъектное взаимодействие учителя и учащихся, также самих учащихся, которое перерастает в продуктивное учебное сотрудничество при организации внутригрупповой дискуссии в ходе постановки и решения учебных задач» [5: с. 16]; по мнению В.В. Савенковой, «… это особая

форма обучения, с помощью которой обеспечивается движение его участников к общему для всех познавательному результату» [7].

З.М. Васильева отмечает, что на уроках русского языка учебный диалог применяется для выполнения лингвистических заданий. В процессе диалогического общения реализуется коммуникативно-развивающая функция обучения, дети учатся совместной работе в группе, в паре [2].

Значительный интерес представляет разработанная Е.Л. Мельниковой технология проблемно-диалогического обучения, суть которой заключается в следующем: при изучении учебного материала перед школьниками ставится учебная проблема, затем имеет место поиск решения данной проблемы, открытие новых знаний по заранее приготовленной учителем схеме диалога. Автором выделены два вида диалога: побуждающий диалог, который характеризуется, как стимулирующие реплики-противоречия, помогающие учащимся творчески подходить к решению учебной задачи; подводящий диалог, который является системой вопросов и заданий для обучающихся. [6: с. 5].

В многообразии методических решений проблемы обучения диалогическому общению мы выделяем позицию методиста З.М. Васильевой.

Представляется весьма значимым утверждение З.М. Васильевой о том, что развитие связной диалогической речи младших школьников протекает успешно при условии практического усвоения ими различные типы диалогических единств. Сначала учащиеся знакомятся с образцами диалогических единств; на следующем этапе происходит обучение построению и говорению отдельных реплик; на завершающем этапе младшие школьники овладевают умением составлять целые мини-диалоги. Последующее развитие диалогических умений осуществляется в процессе выполнения ситуативных заданий [2].

З.М. Васильевой предложена **методика развития связной диалогической речи детей, имеющих общее недоразвитие речи**. Автором выделены этапы обучения, предложены конкретные эффективные задания.

На первом этапе имеет место вопросно-ответная форма речи, которая служит носителем информации и побуждает учащихся к ответным репликам. Дети обучаются построению (формулированию и озвучиванию) вопроса на основе осознания проблемы диалога [2]. Приведем примеры.

Игра «Невпопад».

Смысл игры заключается в том, что на заданный учителем вопрос ребенку необходимо ответить неправильно; если ответ признается правильным, то этот ученик выбывает из игры. Приведем пример вопроса и правильного ответа:

- *Ты сегодня ходил в магазин?*
- *Я ищу ручку.*

Игра «Продолжи диалог».

Дети читают диалог, затем придумывают его продолжение, например:

– *Вадим, что ты сейчас делаешь?*
– *Я клею модель.*

Игра «Снежный ком».

Цель – обучение распространению предложений.

Учитель предлагает рассмотреть сюжетную картинку и составить по ней предложение. Ученик составляет первое предложение, а каждый следующий ученик добавляет в данное предложение по одному слову. Так предложение «растет» как снежный ком.

Игра «Волшебный мешок».

В данной игре мешочек может быть заменен коробочкой, в которую ребенок опускает руку, ощупывает предмет, старается понять и описать, что именно находится в его руке. Потом ребенок вынимает этот предмет, и все решают, правильно ли ученик назвал и описал предмет.

На втором этапе обучения младших школьников диалогу (этап назван «Обобщение») обеспечивается общение детей с друг другом, внимание уделяется развитию невербального мышления. На этом этапе обучения рекомендуется проводить коммуникативные игры. Приведем примеры.

Игра «Где мы были, мы не скажем, а что делали, покажем».

Дети выбирают животное для того, чтобы его изобразить при помощи позы, мимики и жестов, а другие дети должны отгадать, какое это животное.

Игра «Увидел – показал – назвал, назвал – увидел – показал».

С помощью вопросов детям дается неверная динамическая характеристика предметов, изображенных на картинках. Соотнесение изображения предмета и вопроса, содержащего его неверную динамическую характеристику, помогает детям осознать, что предмет характеризуется действием.

Приведем примеры таких вопросов:

– *Автомобиль плавает?*
– *Утюг прыгает?*

Третий (заключительный) этап – «Совершенствование усвоенных навыков». На этом этапе рекомендуется использовать ***сюжетно-ролевые игры,*** которые помогут детям выразить собственные переживания, реализовать какие-либо замыслы. Предполагается, что на данном этапе имеет место переход от усвоенных учебных сюжетов к самостоятельному построению учащимися собственных сюжетов и диалогов [2].

Предложенная З.М. Васильевой методика может быть реализована в период обучения грамоте на основе основной общеобразовательной программы.

Практическое овладение школьниками диалогическими умениями поддерживается работой, направленной на осознание представлений о диалоге, а также – проверкой степени усвоения приобретенных представлений и умений.

Вслед за Т.И. Зиновьевой, мы считаем целесообразным применять для оценивания уровня овладения школьниками изучаемым материалом тестовые задания. Приведем пример **тестового задания по теме «Диалог и монолог».**

1. Продолжите высказывание: «Диалог – это...»: а) ...разговор двух или нескольких лиц; б) ...речь одного лица; в) ...вопросы и ответы. 2. Продолжите высказывание: «Монолог – это...»: а) ...разговор двух или нескольких лиц; б) ...речь одного лица; в) ...вопросы и ответы. 3. Продолжите высказывание: «Монолог и диалог похожи тем, что...»: а) ...это связная речь; б) ...в них одинаковое количество предложений; в) ...их создают одинаковое количество участников общения. 4. Продолжите высказывание: «Монолог и диалог различаются: ...»: а) ...они используются в разных ситуациях; б) ...в них разное количество предложений; в) ...в них разное количество собеседников [3: с. 19].

Литература

1. Александрова, Н.С., Жуйкова, Н.С. Педагогические условия организации учебного диалога младших школьников на уроках русского языка // Проблемы современного педагогического образования. – 2019(63–1). – С. 16–18.

2. Васильева, З.М. Развитие связной диалогической речи у детей младшего школьного возраста с ОНР – [Электронный ресурс] URL::http://festival.1september.ru/authors/100-522-165 (дата обращения 03.02.2022).

3. Зиновьева, Т.И. Изучение темы «Диалог и монолог» на основе цифровых ресурсов // Начальная школа. – 2021. – № 11. – С. 16–20.

4. Зиновьева, Т.И. Методическая система развития речевой деятельности на основе принципа ориентации на риторический идеал // Начальная школа. – 2020. – № 9. – С. 27–30.

5. Каминская, М.В. Педагогический диалог в деятельности современного учителя / М.В. Каминская. – М.: Смысл, 2003. – 284 с.

6. Мельникова, Е.Л. Технология проблемного диалога как средство реализации ФГОС/ Е. Л. Мельникова // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – №9. – С. 3 – 8.

7. Савенкова, В.В., Гакаме, Ю.Д. Учебный диалог как средство межличностного взаимодействия// VI Международная студенческая научная конференция– [Электронный ресурс] URL: http://www.scienceforum.ru/2014/761/1338 (дата обращения 05.02.2022).

А.А. Кошевая,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: delinaa@yandex.ru

ПОИСК МЕТОДИЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ В АСПЕКТЕ ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ

В статье приводятся результаты анализа научных трудов, посвященных разным аспектам проблеме обучения речевому этикету младших школьников в аспекте их социализации.

Ключевые слова: речевой этикет, младшие школьники, социализация.

Для современного общества характерны процессы нарастания интенсивности и расширения сфер коммуникации, выдвижения коммуникативной компетенции человека в ряд наиболее востребованных навыков и компетенций XXI века [3]. Потребность общества во всесторонне развитой личности граждан побуждает исследователей разных научных областей к поиску эффективных способов и средств решения задач воспитания и развития личности. Одним из таких средств является речевой этикет – эталон вежливого коммуникативного поведения, основы которого закладываются в детстве, в том числе – в рамках обучения речевому этикету в образовательном процессе.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта, в качестве одного из результатов обучения русскому языку предстает сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателю общей культуры и гражданской позиции человека.

Наблюдение образовательного процесса современной начальной школы позволяет констатировать: состояние речевой культуры младших школьников близко к кризисному, в том числе – в аспекте владения правилами речевого этикета, что не позволяет решать задачи социализации обучающихся [3].

Анализ научной литературы, предпринятый с целью выявления достижений науки в области обучения речевому этикету в аспекте социализации младших школьников, показал, что этими вопросами занимались многие методисты (А. А. Бондаренко, Е.А. Зырянова, Е. Ю. Никитина, Н.А. Купина).

Касаясь вопроса о значении обучения речевому этикету, ученые утверждают: ребенок «присваивает часть социального речевого опыта народа, овладевает культурно-речевыми эталонами, характерными для среды проживания. Введение словесных формул речевого этикета во взаимодействие

ребенка с окружающими его людьми способствует формированию эмоционально позитивно заряженного коммуникативного поля» [4: с. 375].

Оказалось, что у современных методистов нет единого понимания проблемы выбора подходов к организации образовательного процесса в области обучения речевому этикету. Так, Е.А. Зырянова, Т.И. Зиновьева отмечают, что обучение младших школьников речевому этикету на уроках русского языка с наибольшей результативностью происходит при условии реализации в образовательном процессе аксиологического и коммуникативного подходов, а также принципа ориентации на идеал [4]. Мы избираем именно эту точку зрения, делаем вывод о необходимости реализации в обучении аксиологического (ценностного) подхода, что актуализирует задачу содействия обучающимся в практическом овладении ими понятиями, представляющими истинные ценности человеческого общества – «вежливость», «вежливое общение», «уважение к людям». Реализацию коммуникативно-деятельностного подхода в обучении речевому этикету мы видим в применении таких коммуникативных приемов и форм работы: решение коммуникативных задач проблемного характера, анализ и разыгрывание речевых ситуаций, работа в паре, в малой группе.

Принцип ориентации на идеал является одним из ключевых в работе по духовно-нравственному воспитанию обучающихся, в методической науке как принцип ориентации на речевой (риторический) идеал – идеал «прекрасной речи» (А.К. Михальская) и идеал речевого поведения, которым необходимо следовать. «Реализация … принципа ориентации на риторический идеал позволит обеспечить достижение обучающимися осознанности первоначальных представлений о риторическом идеале, что положительно скажется на овладении умениями слушания и говорения, умениями в области диалога и монолога, на становлении ценностного отношения к хорошей речи» [3: с. 30].

Вопрос о целях и задачах обучения речевому этикету получил освещение в работах Н.Е. Богуславской, А.А. Бондаренко, Т.И. Зиновьевой, Н.А. Купиной. Так, Н.Е. Богуславская и Н.А. Купина и определяют задачи обучения этикету достаточно традиционно: в плане обогащения и активизации словаря тематической группы речевого этикета, а также – в плане овладения детьми умением выбирать нужную формулу с учетом ситуации общения (где, когда, с кем именно говоришь). Методист А. А. Бондаренко в статье «Речевой этикет в современной школе» отмечает, что ознакомление с речевым этикетом в начальной школе означает получение представлений об элементарных нормах речевого поведения в разных коммуникативных ситуациях [1].

В публикациях Т. И. Зиновьевой цель определяется во взаимосвязи с задачами: «цель обучения речевому этикету состоит в формировании у младших школьников умений адекватного использования единиц речевого этикета в

различных ситуациях общения для эффективного достижения целей коммуникации. Задачи обучения речевому этикету: формирование коммуникативной грамотности учащихся в области речевого этикета, что предполагает знание предназначения, норм и функций речевого этикета; а также понимание причин конфликтов, возникающих в ситуациях учебного и бытового общения; формирование умения осмысливать свою коммуникативную практику (анализировать собственное речевое поведение и поведение собеседника, замечать ошибки в своей и чужой речи); формирование навыка ответственного речевого поведения, его корректировки; обучение эффективному использованию речевого этикета в различных ситуациях общения» [4: с. 378].

Вопрос о содержании обучения речевому этикету с позиций аксиологического и коммуникативного подходов освещен Т.И. Зиновьевой, которая содержание определяет в рамках четырех направлений работы. Так, в качестве первого направления указывается формирование ценностных ориентиров в области человеческого общения; второе направление отводится работе по становлению у детей представлений о речевом этикете как средстве выражения уважительного отношения к людям; третье направление работы предусматривает обогащение словарного запаса учащихся в области речевого этикета; наконец, четвертое направление предусматривает обучение выбору уместной речевой единицы с учетом речевой ситуации [4: с. 378].

Исследователь А.В. Кубарева содержание обучения связывает с приемами работы, применение которых и помогает усвоить то или иное содержание. Так, автор выделяет следующие позиции: ознакомление младших школьников со словами, конструкциями и оборотами, которые используются в ситуациях повседневного общения; анализ и разбор определенной ситуации общения с применением наглядных методов и приемов; обсуждение ситуации с целью формирования умения ориентироваться в условиях ситуации общения и выделять её компоненты; изучение образцов речевого и неречевого поведения участников; определение примерного объема диалога, количества реплик адресата и адресанта, их последовательность, разбор необходимых для общения формул; формулирование заданий для создания обучающимися этикетного диалога; проигрывание речевой ситуации [5: с. 248].

Вопрос об эффективных приемах обучения речевому этикету в трудах Т. И. Зиновьевой рассматривается в связи с проблемой повышения мотивации к освоению правил вежливого общения. В ряду таких приемов: исторические справки; беседы нравственно-этического характера; конкурсы-экспромты; решение коммуникативных задач; анализ нарушений культуры общения; турниры вежливости; обучение этикету телефонного разговора [4: с. 380].

Методически целесообразной, близкой нам предстает позиция А.М. Петраковой, которая обосновывает необходимость создания условных ситуаций общения, что имеет значение для социализации личности младшего школьника, поскольку способствует его включению в ситуации общения и адекватному отбору языковых средств в зависимости от коммуникативно-речевых условий. При этом приближение условий обучения к реальным условиям будет максимально стимулировать непосредственность высказываний учащихся [6: с. 100].

Сказанное свидетельствует об активном научном поиске методических решений проблемы обучения речевому этикету в аспекте социализации личности современных младших школьников. Задача педагога – адекватный выбор того или иного решения, сделанный с учетом совокупности факторов – конкретного класса, контингента обучающихся и др.

Литература

1. Бондаренко, А. А. Речевой этикет в современной школе // Начальная школа. – 2015. – № 1. – С. 21–28.

2. Зиновьева, Т.И. Изучение темы «Диалог и монолог» на основе цифровых ресурсов // Начальная школа. – №11. – 2021. – С. 16–20.

3.Зиновьева, Т.И. Методическая система развития речевой деятельности на основе принципа ориентации на риторический идеал // Начальная школа. – №9. – 2020. – С. 27–30.

4. Зиновьева, Т.И. Обучение речевому этикету // Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2022. – С. 374–380.

5. Кубарева, А. В. Развитие у младших школьников умений речевого этикета в контексте проблемы социализации личности // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте проблемы социализации личности: Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов (1 марта 2018 года) / Сост. и отв. ред.: Т.И. Зиновьева. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2018. – С. 246–250.

6. Петракова, А.М. Обучение младших школьников речевому этикету в аспекте социализации личности // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте проблемы социализации личности. Материалы научно-практической конференции преподавателей, аспирантов / Сост. и отв. ред.: Т.И. Зиновьева. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2018. – С. 98–101.

Е.Е. Хейфец,
аспирантка Московского городского педагогического университета
E-mail: Katherine.heifetz@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ «REELS» ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПУНКТУАЦИИ В 7 КЛАССЕ

В рамках современного образовательного процесса учителям русского языка необходимо не только транслировать свои знания детям, но и владеть навыками использования современных технологий. Цель одна – удерживать внимание юных умов в процессе получения и усвоения знаний в области пунктуации. В рамках статьи мы рассмотрим работу с инструментом Reels.

Ключевые слова: образование, клиповое мышление, Reels, пунктуация.

Беда двадцать первого века, быстро распространившаяся среди молодежи, – это клиповое мышление. С активным внедрением социальных сетей и интернета, возможностью бороздить в глубинах Всемирной сети, проходя по гиперссылкам, мышление юного поколения сократилось и углубилось одновременно. Больше не требуется запоминать большой объем информации, достаточно иметь в запасе нужную ссылку или грамотно сформулировать запрос в браузере [4: с. 235].

Может быть, перевести «беду» в сильную сторону? Сначала обратимся к определению «клиповое мышление». Клиповое мышление – от англ. clip, «фрагмент текста», «вырезка» – тип мышления, при котором человек воспринимает информацию фрагментарно, короткими кусками и яркими образами, не может сосредоточиться и постоянно перескакивает с одного на другое. Таким людям сложно работать с большими объемами материалов и тексов. Корни данного термина лежат в понятии «клиповой культуры», введенном Элвином Тоффлером, американским философом и социологом, в 1980 году в своей работе «Третья волна». До России эта тенденция дошла в девяностые, когда отечественные статичные картинки были смещены большим объемом музыкальных клипов и рекламы с динамичной нарезкой.

Школьники как никто другой восприимчивы к клиповому мышлению, так как к первому классу у каждого есть собственный телефон для связи с друзьями и родителями, что создает проблемы в общении со сверстниками и старшими – дети в большинстве своем не играют в подвижные игры, не обсуждают значимые события, на переменах играют в приложения на устройстве. Согласно исследованиям Американской академии педиатрии, 40% современных детей и

подростков находятся в гаджетах около 7 часов в день, даже общаясь в мессенджерах с родителями, пребывая в соседних комнатах [2: с. 81].

Один из вариантов совершенствования педагогической деятельности в современных условиях – это использование видеоматериалов Reels в ходе урока. Reels впервые появился в Instagram в 2021году в качестве ответа Tic Tok на медиа новшества. Reels – опубликованное короткое видео длиной до 60 секунд, которое может увидеть любой пользователь [3: с. 197].

Клиповое мышление в современных условиях – это данность, реальность, но, к сожалению, не очень радостная. Наша задача – научить детей мыслить, рассуждать, анализировать, делать адекватные выводы, устанавливать и выявлять причинно-следственные связи. Вопрос: как? Предлагаю начать с использования современных технологий, которые будут ближе для восприятия нашей целевой аудитории.

Учителю необязательно вести свой аккаунт в Instagram в качестве эксперта, достаточно использовать сервис для сьемки короткометражных видео. Reels заточен под поколение с преобладающим клиповым мышлением: фоновая музыка, возможность комбинировать кадры, включать дополнительный видеоряд и накладывать озвучку. Таким образом, медиа файл получается ярким и динамичным, от него не устают дети. Если мы еще ориентированы на читающую публику, можно добавить полное описание теории к видеоряду. Несомненный плюс Reels от видео уроков в том, что лектору не обязательно быть с лицом «в камере», для восприятия достаточно кадрового ряда. Еще одно преимущество данного инструмента заключается в том, что в производстве он намного быстрее, чем полнометражная запись лекции на YouTube [3: с. 197].

С несомненной пользой Reels мы столкнулись во время дистанционного обучения, когда дети за компьютером на уроке могли проводить не более 35 минут, из которых всегда 5 – организационные моменты и время на подключение всего класса к конференции. Вместо 10 минут на объяснение материала учителем и отправлением слайда с теорией из презентации, требуется всего минута, задействованная с помощью Reels, который открывается через привычную функцию демонстрации экрана. Также данное видео скачать на телефон и пересмотреть неограниченное количество раз в нужные ученику моменты. Как показала практика, времени на отработку материала остается на 7-9 минут больше, убирая затраты времени на возможные технические неполадки.

Таким образом, поскольку овладение пунктуационными умениями играет огромную роль для работы с текстом как с точки зрения анализа текста, так и с точки зрения текстопроизводства, мы должны при изучении таких морфологических единиц, как причастие и деепричастие, обратить внимание на

особенности обособления причастий с зависимыми словами, а именно причастных оборотов, а также деепричастий и деепричастных оборотов.

Обратимся к примеру. При подготовке урока по теме «Причастный оборот» (7 класс) мы не только разрабатываем конспект, но и снимаем видео.

Предлагаем следующий ход урока: видео по технологии Reels, задание для самостоятельной работы с последующей коллективной проверкой, выполнение упражнений из учебника, пояснение домашнего задания.

Работа в видео строится по таким направлениям: актуализация знаний и объяснения материала новой темы.

Актуализация знаний.

Вспомним, что такое причастие. Это самостоятельная часть речи, которая обозначает признак предмета по действию. Несмотря на то, что тоже можно задать вопрос «какой?», «какая?», «какие?», мы знаем, что причастие – это глагол плюс прилагательное, проявляющийся во времени [1: с. 36].

Чтобы актуализировать знания школьников о причастии и отделить причастия от прилагательных, предлагаем детям для анализа два словосочетания, которые затем реконструируем в предложение:

Летучие семена деревьев и летящие семена с деревьев. Где прилагательное, а где причастие? Да, «Летучие» – это прилагательное. Семена (какие?) летучие, те, что разносятся ветром. А вот во втором случае *семена* (какие? что делающие?) *летящие* – это причастие, так как оно образовано от глагола. И ещё это причастие может «обрастать» зависимыми словами: *Семена, быстро летящие под порывами ветра с деревьев, похожи на стаи насекомых*.

Какой мы можем сделать вывод? Верно, что причастие может быть не только одно, но и с зависимыми словами, которые вместе образуют причастный оборот. Он будет так же являться в предложении определением.

Новая тема – «Причастный оборот и знаки препинания при причастном обороте».

Давайте прочитаем предложения и назовем причастия. Какое существительное они определяют? В каких предложениях причастие имеет при себе зависимое слово? На каком месте по отношению к определяемому существительному находится причастие с зависимым словом?

1. Опавшие листья укрывали поляну.

2. Опавшие с тополя листья укрывали поляну. Листья, опавшие с тополя, укрывали поляну [1: с. 36].

В первом предложении *опавшие* является причастием, которое определяет существительное *листья*. Мы можем обратить внимание, что в этом предложении запятых нет.

Во втором предложении мы видим причастие с зависимым словом *опавшие (с чего?) с тополя.* Если мы поставим границу между причастием с зависимым словом и существительным, которое оно определяет, то увидим следующее – *опавшие с тополя* | листья укрывали поляну. Мы можем заметить, что запятой здесь тоже нет, так как причастие с зависимым словом стоит перед существительным!

Если мы расставим границы в третьем предложении – листья, | *опавшие с тополя* |, укрывали поляну – то обнаружим, что причастие с зависимыми словами, стоящее в середине предложения, выделяется запятыми с двух сторон!

Подводя итоги, мы можем сделать ряд выводов: 1) причастие с зависимыми словами называется причастным оборотом; 2) причастный оборот в предложении является одним членом предложения – определением; 3) в зависимости от нахождения причастного оборота в предложении меняется расстановка знаков препинания:

- |……| , ….
- …. ,|……| , ….
- …. ,|……|.

На этом моменте видео заканчивается, переходим к заданию для самостоятельной работы на уроке.

Задание. Давайте самостоятельно проанализируем ряд предложений, найдем причастия и причастные обороты, обозначая их границы, аргументируем постановку запятой/запятых или их отсутствие.

1. Небо усыпанное звёздами опустилось на верхушки спящих елей.
2. *Наступает золотая осень приносящая дожди.*
3. *Замёрзшие за ночь цветы оживали.*

Ответ:

1) *Небо, |усыпанное звёздами|, опустилось на верхушки спящих елей.* Причастный оборот *усыпанное звездами* находится в середине предложения после определяемого слова, поэтому выделяем оборот запятыми с двух сторон.

2) *Наступает золотая осень, |приносящая дожди|.* Причастный оборот *приносящая дожди* стоит в конце предложения после определяемого слова, следовательно, запятая только перед оборотом.

3) |Замёрзшие за ночь| цветы оживали. Причастный оборот расположен перед определяемым существительным, а значит запятая не ставится!

Далее предлагаем ученикам выполнить номера 85 и 86 из учебника М.Т. Баранова и Т.А. Ладыженской, направленные на отработку определения границ причастных оборотов и расставку знаков препинания. Предложения делим порционно, вызывая по 2 школьника к доске, пока остальные работают в своих

тетрадях. По окончании работы остается время на выдачу домашнего задания на закрепление пройденной темы и объяснение его задания.

Подводя итоги, отметим: 24 ученика из 31 скачали видео Reels для повторного просмотра; 26 школьников справились с домашним заданием, причем 15 из них не допустили ни одной ошибки. Процент успешности выполнения проверочной работы по теме «Причастие» в данном классе вырос на 14%, а именно: с 68% до 82%.

Литература

1. Баранов М.Т. Русский язык. 7 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч. 1. / [М.Т. Баранов и др.] – 3 -е изд. – М.: Просвещение. – 2021. – 176 с.

2. Палладино Л.Д. Краткое содержание книги: Максимальная концентрация. Как сохранить эффективность в эпоху клипового мышления. – Москва: Изд-во «Смарт Ридинг», 2018. – 178 с.

3. Ростовская А.М. Озвучь мечту. – М.: Изд-во «Бомбор», 2021. – 288 с.

4. Тоффлер Э. Третья волна. – Санкт-Петербург: Изд-во «АСТ», 2009. – 235 с.

А.И. Лаврентьева,
кандидат педагогических наук, доцент;
доцент Московского городского педагогического университета
oizf@yandex.ru

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ВОСПРИЯТИЕ РЕЧИ ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ

В статье обсуждаются некоторые лингвистические факторы, определяющие восприятие речи детьми в ситуации двуязычия.

Ключевые слова. Лингвистические факторы речевого и лингвистического развития ребенка, лингвистические и психолингвистические универсалии, восприятие речи, двуязычие.

В настоящее время нормой онтогенеза языковой способности принято считать двуязычие. Это утверждение является справедливым для детей, овладевающих русским языком как неродным в условиях поликультурной среды современного образовательного учреждения. Ребенок, осваивающий русский язык как неродной, извлекает материал для собственного металингвистического анализа из речи окружающих, и прежде всего из речи педагогов. Анализу речи в процессе метаязыковой деятельности предшествует восприятие речи как один из важнейших видов речевой деятельности. В связи с этим встает вопрос о стратегиях, которые целесообразно использовать педагогу в процессе порождения собственной речи, в особенности, если реципиентами оказываются дети, для которых русский язык не является родным. Несомненно, сам процесс восприятия текстов детьми мигрантов, для которых русский язык не является родным, в значительной степени обусловлен влиянием лингвистических и лингвокультурологических факторов (Т.И. Зиновьева, А.И. Лаврентьева 2015 [1]). Иначе говоря, в условиях этого процесса важную роль следует отводить двум аспектам: особенностям грамматического устройства и механизмам организации смыслов в пределах родного языка реципиентов.

Очевидно, что в рамках обозначенной проблемы нам важно не столько пролить свет на обусловленные культурными особенностями или индивидуальные стратегии речевого поведения носителя языка, сколько на универсальные стратегии использования языка в речи (как родного, так и неродного). Иными словами, в процессе порождения текста следует ориентироваться на лингвистические и психолингвистические универсалии, которые носят надкультурный характер.

В ходе поиска и определения принципов организации такого рода текстов следует опираться прежде всего на достижения лингвистики универсалий, коммуникативного синтаксиса и теоретической семантики.

Остановимся на одном из указанных аспектов.

Исследователи отмечают, что некоторые процессы реализации грамматического устройства языка как в устной, так и в письменной речи носят универсальный, «надэтнический» характер и имеют в связи с этим общечеловеческое значение. Эти закономерности отражают общие нейропсихологические и нейролингвистические механизмы как порождения, так и восприятия речи. Среди такого рода универсалий выделяется, например, ***универсалия, касающаяся реализации в рамках высказывания (как единицы речи) актуального членения предложения (как единицы языка)***: обратный порядок слов (инверсия) может служить в качестве средства выражения субъективной модальности в любом естественном человеческом языке.

В связи с этим приоритетным в области синтаксиса явилось коммуникативное направление, или учение об актуальном членении высказывания (В. Матезиус, Г.А. Золотова и др.). Коммуникативный синтаксис позволяет анализировать информацию, актуальную для участников коммуникации в определенных коммуникативных условиях. Любое высказывание, будучи реализацией в речи предложения как единицы языка, состоит из уже известной говорящему и слушающему информации (темы) и новой информации, во имя передачи которой и строится высказывание в соответствии с коммуникативным намерением говорящего (рема). Ясно, что коммуникативным центром высказывания является рема, поэтому высказываний «без ремы», или высказываний «с нулевой ремой», не существует. Использование автором текста (в данном случае педагогом) специальной лексики (*именно, как раз, очень, особенно* и др.), несомненно, окажет существенное влияние на эмоционально положительное восприятие информации, в том числе, ребенком, овладевающим неродным языком.

Обратимся теперь к следующему выделенному нами аспекту.

Значительная роль в исследовании проблемы восприятия текстовой информации традиционно отводится семантическому компоненту. Известно, что

выдающийся отечественный психолингвист А.М Шахнарович считал семантический компонент центральным, «стержневым» компонентом языковой способности носителя языка (А.М. Шахнарович 1991 [5]). Это, безусловно, справедливое мнение: если естественный язык дает нам возможность структурировать знания об окружающем мире и порождать смыслы, то прежде всего мы обращаемся не к фонетике или морфологии, а именно к семантике. Иначе говоря, имеем дело с содержанием, а не с формой представления знаний о мире или выражения собственного отношения к сообщаемому.

Следовательно, проблема восприятия семантики в настоящее время привлекает огромный интерес и титанические усилия исследователей – как психологов, лингвистов и психолингвистов, так и методистов. Особую сложность на этом пути составляет обоснованная необходимость различения значения и смысла. Дело в том, что значение представляет собой языковую категорию. Реализация же языковых значений в речевой деятельности позволяет проявиться *смыслу*. Или даже *смыслам*, так как в зависимости от условий речевой ситуации и индивидуального речевого опыта говорящего и слушающего языковое значение «обрастает» различными коннотациями.

Здесь мы имеем в виду не только и не столько адекватное понимание значений слов, сколько адекватную интерпретацию смысла данной лексической единицы в окружении других единиц подобного рода.

Если же обратиться к методам исследования семантического компонента языковой способности, можно заметить, что абсолютное большинство из них, воплощаясь в конкретных экспериментальных методиках, обращено к анализу понимания языковых значений. При этом, к сожалению, нередко остается в стороне вопрос об употреблении этих же языковых средств тех или иных коммуникативных условиях.

Именно поэтому мы задались вопросом о том, существуют ли методики исследования лексикона носителя языка, которые могут позволить убедительно представить восприятие им слов в речевой деятельности «на уровне смысла».

Оказалось, что это прежде всего свободный ассоциативный эксперимент. Среди адекватных реакций, проявляющих семантическую связь слова-реакции со словом-стимулом в языковом сознании, у носителей различных языков довольно часто встречаются так называемые универсальные ассоциативные реакции, свидетельствующие об универсальных стратегиях ассоциирования. Универсальный характер стратегий ассоциирования, несомненно, занимает не последнее место среди психолингвистических универсалий. Если же обратиться к блестящей концепции Л.В. Сахарного об ассоциативной структуре любого типа (ассоциативное поле, ассоциативная цепь, ассоциативная пара, причем последняя представляет для нас в данный момент особый интерес) как о

свернутом акте предикации (Л.В. Сахарный 1989 [4]), для нас яснее станут те элементы коммуникативных ситуаций, которые приобретают особую актуальность для носителей любого языка. Представление о любой ассоциативной структуре как о свернутой ситуации – это ***еще одна психолингвистическая универсалия***, ориентироваться на которую в процессе порождения текстов для детей мигрантов из стран ближнего зарубежья нам представляется весьма плодотворной идеей. Универсальные стратегии ассоциирования показывают исследователю, какие именно речевые ситуации оказывают влияние на семантическое развитие человека, владеющего языком и использующего языковую систему в процессе речевой деятельности. Важнейшим источником знаний об универсальных стратегиях ассоциирования, поднимающих участников коммуникации над культурной спецификой восприятия текста, может служить словарь ассоциативных норм. О первом словаре подобного рода для отечественной психолингвистики писал А.А. Леонтьев, который справедливо отмечал: «Сопоставление ассоциативных норм для разных языков показало, что … наиболее частотные стимулы дают … однотипные реакции…» (А.А. Леонтьев 1977 [3]). Такого рода ассоциативные закономерности не меняются от языка к языку. Осуществляя разворачивание текста с опорой на универсальные ассоциативные структуры, мы сможем максимально избежать искажений интерпретации семантики высказывания в процессе восприятия речи адресатом в тех случаях, когда для адресата русский язык не является родным.

Таким образом, материал, который исследователь семантического компонента языковой способности получает в ходе анализа результатов свободного ассоциативного эксперимента, представляет как теоретический «междисциплинарный» интерес (А.И. Лаврентьева 2015 [2]), так и имеет важнейшее прикладное значение: позволяя выявить особенности использования лексических единиц на уровне смысла, он дает возможность разработать принципы отбора слов в процессе порождения текста, направленного на реализацию возможности становления в языковом сознании ребенка новой языковой системы.

Литература

1. Зиновьева, Т.И. Новейшие факторы, определяющие успешность языкового образования детей мигрантов в условиях поликультурной начальной школы города Москвы / Т.И. Зиновьева, А.И. Лаврентьева // Вестник МИРБИС. – 2015. – №4 (4). – С. 61–69.

2. Лаврентьева, А.И. Основы онтолингвистики: теория и практика. Учебное пособие для студентов педагогических университетов / А.И. Лаврентьева. – Москва: Эконом-Информ, 2015. – 125 с.

3. Леонтьев, А.А. Общие сведения об ассоциациях и ассоциативных нормах / А.А. Леонтьев // Словарь ассоциативных норм русского языка. – М., 1977.

4. Сахарный, Л.В. Введение в психолингвистику / Л.В. Сахарный. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – 184 с.

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

М.Г. Маликова,
магистр, ассистент
департамента методики обучения
Московского городского педагогического университета
mmalikova35@gmail.com

ОТРАЖЕНИЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ ИДЕИ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ЭТИКЕТНОМУ ДИАЛОГУ: ВЗГЛЯДЫ УЧЕНЫХ И УСТАНОВКИ ФГОС НОО ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

В статье получила освещение проблема повышения культуры диалогического общения младших школьников, их обучения этикетному диалогу в свете реализации стандартов третьего поколения. Автор обосновывает необходимость реализации в образовательном процессе начальной школы аксиологической идеи, что предполагает опору на принцип ориентации на идеал.

Ключевые слова: стандарт, аксиология, этикетный диалог, принцип ориентации на идеал.

Российское образование сегодня находится на этапе перехода к новому стандарту, в котором предусматривается коренное изменение приоритетов. Становление новой системы образования ориентировано на вхождение России в мировое образовательное пространство, что сопровождается изменениями в педагогической теории и практике учебного процесса.

Демократические процессы, происходящие в обществе, способствуют повышению интереса представителей различных научных областей (социологии, лингвистики, психологии, педагогики и др.) к диалогической речи.

Это объясняется востребованностью обществом ответственной творческой личности, имеющей ценности, владеющей культурой диалогического общения, способной вступить в конструктивное, уважительное обсуждение возникающих в повседневной практике проблем, находить их адекватное решение.

Анализ нормативно-правовых документов позволил выявить общие установки в области исследуемой проблемы обучения младших школьников этикетному диалогу на основе принципа ориентации на риторический идеал.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования третьего поколения (далее – ФГОС НОО-3) отмечается его направленность на становление личностных характеристик выпускника начальной школы, отражающих формирование ценностей многонационального российского общества. В их числе: становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций; формирование эстетических потребностей и чувств; формирование установки на безопасный, здоровый образ жизни; наличие мотивации к творческому труду, работе на результат, бережному отношению к материальным и духовным ценностям. Среди этих характеристик выделим значимую в рамках нашей темы: «доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение» [12: с. 47].

Стандарт устанавливает требования к результатам освоения основной образовательной программы начального образования. В перечне предметных результатов обучения русскому языку выделим значимые в аспекте обучения этикетному диалогу на основе принципа ориентации на идеал. Таковыми являются: «понимание обучающимися того, что язык представляет собой явление национальной культуры и основное средство человеческого общения, осознание значения русского языка как государственного языка Российской Федерации, языка межнационального общения; сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека; овладение первоначальными представлениями о нормах русского языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета; умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач; овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач» [6: с. 47].

В стандарте третьего поколения отражено возрастание ценностного аспекта речевой культуры, применение умений вежливого общения не только в учебных ситуациях, но и в повседневном диалоге [12].

Раскрывая диалогический аспект, вслед за С.В. Брендихиной, мы считаем, что диалог, будучи естественной формой реализации коммуникативной функции языка, ребенку, носителю разговорной речи, более привычен, поэтому позволяет осуществлять обучение речи в контексте идеи К.Д. Ушинского о продолжении «материнской линии», учить «от диалога – к монологу» [3: с. 52].

Выявленные недочеты диалогической речи школьников помогают методистам обнаружить «зону ближайшего развития», рассматриваются в связи с поиском ответа на вопрос о содержании обучения диалогу (это важнейший вопрос методической науки «чему учить?»). Выделим позицию А.С. Львовой, которая рекомендует реализовать в образовательном процессе системный подход, осуществляя обучение по таким направлениям: обучение речевому этикету, формирование умений слушания, развитие интонационных умений, обучение аргументированию [8: с. 24]. Для нас важен факт выдвижения на первый план аспекта обучения речевому этикету, в чем проявляется признание приоритета вежливого общения как базы, основы, фундамента коммуникации.

Широкое освещение получил вопрос о выборе вида диалога, которому следует учить младших школьников. Нам представляется оправданным предложенный А.А. Соколовой подход, состоящий в выделении своего рода пропедевтического, подготовительного этапа, предназначенного для обучения детей различным диалогическим единствам: вопрос – ответ, пояснение и добавление, согласие и возражение, формулы речевого этикета и др.) [11: с. 21]. Первоначальные представления обучающихся о диалогическом единстве имеют общий характер, важны для овладения любым видом диалога, однако нам представляется целесообразным рассматривать диалогическое единство на материале формул речевого этикета.

Значительным потенциалом развития диалогической речи располагает технология риторизации [1: с. 42]. Л.В. Ассуирова считает, что эффективным условием формирования коммуникативной компетентности младших школьников (в том числе − в области диалогического общения) является не только возрождение школьной риторики в рамках одного предмета, но и риторизация всего образовательного процесса в начальной школе [1: с. 43].

Представляется, что риторизация образовательного процесса в начальной школе предполагает внедрение в учебно-воспитательный процесс методов и средств организации диалогического общения субъектов этого процесса, а также – путей и способов осмысления речевого поведения участников.

Проблема обучения этикетному диалогу представлена диссертационным исследованием И.Ф. Бродовой, выполненном на материале жанра «приглашение», применительно к средней школе [4: с. 178]. Актуальность проблемы обучения этикетному диалогу И.Ф. Бродова обосновывает такими

причинами: ролью этикетного диалога в современном демократическом обществе, где имеет место усиление социальной потребности в эффективном контактном общении; спецификой коммуникативно-речевых этикетных умений, отвечающих за создание комфортных условий для гармоничного общения коммуникантов; низким уровнем сформированности этикетных умений у учащихся средней школы; недостаточной разработанностью данной проблемы в современной методической науке [4: с.165]. Значение умений этикетного диалога для развития личности обучающихся И.Ф. Бродова видит в следующем: овладение умением вести этикетный диалог необходимо для эффективной социализации обучающихся, для достижения успеха в повседневном общении, для более успешного решения задач, которые ставят перед собой собеседники в рамках акта коммуникации [4: с.115].

Выделим вопросы методики обучения речевому этикету, которые получили освещение в работах современных исследователей**.** Таковыми являются: обоснование необходимости обучения речевому этикету; выбор подходов и принципов обучения речевому этикету; обоснование условий, обеспечивающих эффективность формирования у школьников представлений и умений в области речевого этикета; указание целей и задач обучения речевому этикету; определение содержания обучения речевому этикету; выбор эффективных приемов обучения речевому этикету [5].

Вопрос обоснования необходимости обучения речевому этикету (важнейший вопрос методической науки «зачем учить?») поднимают многие методисты (А.А. Акишина, Т.И. Зиновьева, Е.А. Зырянова, Е.Ю. Никитина и др.). Выделим аргументы в пользу обучения речевому этикету, с которыми мы безоговорочно согласны: во-первых, изучая правила речевого этикета, ребенок присваивает часть социального речевого опыта народа, овладевает культурно-речевыми эталонами, характерными для среды проживания; во-вторых, овладение формулами речевого этикета оказывает безусловное положительное влияние на развитие личности ребенка – его речи, мышления, духовного мира; в-третьих, определенный уровень представлений и умений в области речевого этикета позволяет ребенку «мягко войти» в пространство культурного речевого взаимодействия людей, обеспечивает возможность нахождения в комфортном, эмоционально позитивно заряженном коммуникативном поле; наконец, овладевая речевым этикетом, обучающиеся приобретают способ выражения доброго отношения к людям, средством избегания конфликтов [9: с. 375].

Эффективность обучения находится в тесной взаимосвязи с вопросом определения ведущих подходов и принципов обучения, в ряду которых аксиологический и коммуникативный в их взаимодействии позволяет осуществлять воспитание у обучающихся ценностного отношения к категориям

«уважительное отношение к людям», «вежливость», «речевой этикет» [7: с. 200]., «правила и нормы речевого поведения», «образцы речи» в процессе решения актуальных коммуникативно-речевых задач в области речевого этикета. Сказанное объясняет выдвижение в качестве важнейшего принципа обучения принципа ориентации на речевой идеал, который является одним из ключевых в духовно-нравственном воспитании, трактуется как идеал речевого поведения, общий образец, которому необходимо следовать. Внедрение данного принципа позволит выделить ряд способов, необходимых для решения коммуникативно-речевых задач, а также способ осознания ценности диалогического общения.

Литература

1. Ассуирова Л.В. Процесс риторизации в школе / Л.В. Ассуирова // Пушкинское слово. Формирование филологической культуры: Сб. статей под ред. Л.В. Голубцовой. – М.: Департамент образования, 2015. – С. 42–48.

2. Барышков, В.П. Аксиология: Учебное пособие. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. – 65 с.

3. Брендихина, С.В. Особенности детской речи, ее использование на уроках русского языка // Начальная школа. – №5. – 2001. – С. 52–57.

4. Бродова И.Ф. Обучение ведению этикетного диалога на уроках русского языка: Дис. ... канд. пед. наук / Ирина Федоровна Бродова: 13.00.02: Москва, 1998. – 170 с.

5. Зиновьева, Т.И., Антонова, Т.Н. Достижения методической науки в области обучения школьников диалогу: исторический аспект // Вестник ГУУ. 2013. – №9. – С. 275–283.

6. Зиновьева, Т.И., Маликова, М.Г. Речевая культура педагога как ресурс социализации обучающихся поликультурной школы // Среднее профессиональное образование. – 2018. – № 9. – С. 38–40.

7. Ильин, В.В. Аксиология. — М.: Изд-во МГУ, 2005. – 216 с.

8. Львова, А.С. Диалогическое общение: лингво-риторический и психолого-педагогический аспекты: Монография /А.С. Львова. – М., 2011. – 98с.

9. Методика обучения русскому языку в начальных классах: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т.И. Зиновьевой. М.: Издательство Юрайт, 2016. – 255 с.

10. Михальская, А.К. Русский риторический идеал и современная публичная речь: к проблеме речевой агрессии // Вестник Литературного института им. А.М. Горького. – 2012. – №1. – С. 12–28.

11. Соколова, А.А. Методика обучения диалогу детей шести-семи лет: автореф. дис. … канд. пед. наук /Алевтина Анатольевна Соколова. – Екатеринбург, 2017. – 24 с.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] / М-во просвещения Рос. Федерации. – М.: 2021. – 59 с.

Е.С. Бельц,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: ms.nazarenko@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются возможности организации работы в области нравственного воспитания младших школьников на уроках русского языка. Автор предлагает использовать потенциал словарной работы на материале лексико-тематическая группа «человеческие отношения».

Ключевые слова: нравственное воспитание, младшие школьники, лексико-тематическая группа «человеческие отношения».

Актуальность проблемы нравственного воспитания школьников обусловлена требованиями нового Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, которые ориентируют педагога на «приобщение обучающихся к российским традиционным ценностям, включая культурные ценности своей этнической группы, правилам и нормам поведения в российском обществе» [4: с. 16].

В Примерной рабочей программе воспитания для общеобразовательных организаций отмечается: «в основе духовно-нравственного направления воспитания лежат ценности человека, дружбы, семьи, сотрудничества» [3: с. 3].

Важнейшим аспектом этой деятельности предстает работа со словом, развитие лексической стороны речи младших школьников, столь значимой для решения задач воспитания всесторонне развитой личности ребенка. По мнению основоположников методической науки Ф.И. Буслаева, В.А. Добромыслова, К.Д. Ушинского, работа по обогащению словаря учащихся, позволяет «через слово ввести дитя в область духовной жизни народа, в сознательное обладание сокровищами родного языка» [цит. по: 1: с. 336].

В работах современных методистов (Е.С. Антоновой, М.Т. Баранова, Т.И. Зиновьевой, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, Г.И. Сниткиной и др.) отражены достижения методической науки в области обучения младших школьников

лексике: уточнена трактовка понятия «словарная работа»; обосновано значение словарной работы; названы цели и задачи обогащения словарного запаса младших школьников; указаны источники пополнения словаря; определены принципы отбора лексического материала для проведения словарной работы; выделены эффективные приемы объяснения значений слов.

По мнению ученых-методистов в области обучения русскому языку (М.Т. Баранова, М.Р. Львова, Т.А. Ладыженской, Т.Г. Рамзаевой и др.), реализация названных методических идей в практике начальной школы обеспечивает не только достаточный уровень развития словаря обучающихся, но и способствует успешному решению задач нравственного воспитания.

Учет взглядов методистов позволил нам предложить методическое решение задачи осуществления нравственного воспитания обучающихся на уроках русского языка, в процессе изучения лексики тематической группы «человеческие отношения». Понятие «лексико-тематическая группа» в лингвистике трактуется как «классы слов, объединенные одной и той же типовой ситуацией или одной темой, при том, что общая идентифицирующая сема для них не является обязательной» [2: с. 79].

Теоретико-методологические основы обучения таковы: 1) реализация аксиологического (ценностного) подхода в обучении, который рассматривается как способ реализации процесса обучения в аспекте его ориентирования на общечеловеческие ценности, коими предстают человеческие отношения; 2) внедрение коммуникативного подхода, который представляет собой деятельность общения, регулирующей взаимоотношения участников образовательного процесса (их человеческие отношения); 3) реализация принципа следования нравственному примеру, что предлагает возможную модель выстраивания отношений ребенка с людьми, с самим собой, образец ценностного выбора, совершенного значимым другим. Пример как метод воспитания позволяет расширить нравственный опыт ребенка, побудить его к внутреннему диалогу, пробудить в нем нравственную рефлексию, продемонстрировать реальную возможность следования нравственному идеалу.

В качестве иллюстрации представим конспект урока опытного обучения.

Урок 2. Тема урока: Слова-друзья (синонимы).

Цель: сформировать представление о словах-синонимах, входящих в лексико-тематическую группу «человеческие отношения».

Задачи: сформировать умение подбирать синонимы к словам тематической группы «человеческие отношения».

Ход урока:

I. Актуализация знаний.

– Здравствуйте, уважаемые ученики! Рада вас видеть сегодня на уроке в хорошем настроении. Предлагаю посмотреть друг другу в глаза, улыбнуться. Предлагаю вспомнить, чему именно мы научились на прошлом уроке? (Мы узнали лексическое значение некоторых слов.) Что это были за слова? (Слова тематической группы «человеческие отношения».) Как именно мы узнавали значение слов? (С помощью толкового словаря). Почему словарь называется толковым? (Он толкует, объясняет значение слов.)

II. Постановка учебной задачи.

– Сегодня перед нами стоит важная задача – познакомиться с новыми словами, узнать их лексическое значение, научиться подбирать к ним синонимы. Друзья, к нам пришли гости – наши добрые знакомые фиксики Симка и Нолик. Предлагаю их поприветствовать! Кто хочет лично представиться, назвать свое имя, сказать добрые слова в их адрес гостя? (Добрый день, меня зовут Мария! Рада вас видеть!). В школе, где учатся Симка и Нолик, синонимы не изучают, но им хочется научиться подбирать к словам синонимы. Предлагаю помочь им.

III. Повторение. Уточнение представлений о словах-синонимах.

– Друзья, предлагаю вспомнить, какие слова мы называем так: «слова-друзья»? (Это слова-синонимы). Верно! Что же это за слова? Объясните. (Это разные по звучанию и написанию, но близкие по значению слова). Правильно! Как вы считаете, для чего нужны слова-друзья? (Они делают нашу речь богаче.) Верно! Мы с вами знаем, что в толковом словаре можно найти лексическое значение слова. А есть ли словарь, в котором мы сможем найти синонимы к слову? (Да, есть). С помощью какого словаря мы найдем синоним к слову? (С помощью словаря синонимов). Верно! Как надо искать синонимы к слову в словаре? (Сначала находим букву, на которую начинается искомое слово, потом находим само слово, наконец, читаем напротив слова его синонимы). Согласна! Симка и Нолик благодарят, сообщают: они поняли, как искать синонимы к слову.

IV. Выполнение упражнений. Формирование умения подбирать синонимы к словам тематической группы «человеческие отношения».

– Друзья, посмотрите на доску. Что мы видим? (Картинки доброго и злого человека). Симка и Нолик предлагают поиграть с ними в игру. Вам нужно воспользоваться словарем синонимов и подобрать к прилагательным «добрый» и «злой» синонимы. Затем – разместить найденные слова под картинками.

– Друзья, Симка и Нолик спрашивают, какие слова мы «отдали» доброму человеку? Прочитайте. (*Хороший, добродушный, сердечный, любезный*). Согласна! А какие слова «отданы» злому человеку? Прочитайте. (*Плохой, ужасный, мрачный, нехороший, грозный*). Правильно! С каким человеком вы бы хотели дружить? (Дружить надо с добрым, надежным человеком). Что значит «быть надежным человеком»? (Это человек, которому можно довериться).

Важно ли для вас, что ваш друг – надежный человек? (Да, ему можно рассказать свои тайны и секреты.) Симка и Нолик с вами согласны.

– Предлагаю послушать стихотворение и обнаружить слова-синонимы.

Мы с приятелем вдвоём
Дружно, весело живём...
Я иду… и он шагает,
Я смеюсь – хохочет он.
Если грустно мне бывает,
Он печалится со мной.

– Итак, какие слова-синонимы вы услышали? Назовите. (*Дружно – весело, иду – шагает, смеюсь – хохочет, грустно – печалится*).

– Когда мы говорим о характере и поведении человека, мы нередко вспоминаем и повадки зверей, птиц. Их характеры хорошо известны из сказок. Какое качество человека приходит нам на ум, когда говорим о лисе? (Хитрая.) О зайце? (Трусливый.) Какой в сказках орёл? (Бесстрашный.) Медведь? (Неуклюжий). Тюлень? (Ленивый). Сова? (Мудрая). Обратите внимание, слова, называющие качества зверей из сказок, написаны на карточках, которые лежат перед вами. Вам необходимо подобрать слова-синонимы к названным качествам.

– Предлагаю проверить выполнение задания – прочитать пары слов-синонимов, называющих качества человека или животного в сказке (*Хитрый – лукавый, трусливый – пугливый, бесстрашный – смелый, неуклюжий – неповоротливый, ленивый – вялый, мудрый – умный*). Отлично!

– Симка и Нолик раздали вам карточки, на каждой из них написано одно слово, обозначающее качество человека. Фиксики предлагают вам сыграть в игру, которая называется «Найди слову пару». Прочитайте слово на своей карточке, встаньте, идите спокойно по классу и читайте, какие слова написаны на карточках ваших одноклассников, ищите своему слову пару (синоним).

– Друзья, если вы нашли пару своему слову, сядьте вместе с одноклассником за любую парту. Предлагаю проверить, нет ли ошибок. Пожалуйста, приготовьтесь читать пары слов-синонимов по цепочке. (*Добрый – хороший, злой – грубый, заботливый – внимательный, смелый – храбрый, неуклюжий – неповоротливый, ленивый – вялый, смешной – веселый, вежливый – тактичный, добрый – сердечный, скромный – тихий, трудолюбие – старание, надежный – ответственный, честный – правдивый, доверять – верить, ласковый – нежный*). Молодцы!

V. Подведение итогов. Рекомендации для самостоятельной работы.

– Друзья, скажите, какие именно слова-синонимы вам больше запомнились: те, что называют добрые качества зверей из сказок, людей, или те, что называют качества злых зверей из сказок, человека? (Запомнились добрые

слова). Ответьте, чему вы научились на уроке? (Мы научились подбирать синонимы к словам тематической группы «человеческие отношения».)

– Симка и Нолик сказали мне, что расскажут о нашем уроке в своей школе фиксиков. Предлагаю и вам рассказать дома вашим близким о нашем уроке, показать им, как искать синонимы с помощью толкового словаря. До встречи!

Таким образом, специально организованная работа с лексикой тематической группы «человеческие отношения» положительно сказывается на достижении целей нравственного воспитания младших школьников.

Литература

1. Зиновьева, Т.И. Работа над словом как единицей речи // Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для вузов / Т.И. Зиновьева [и др.] – М.: Издательство Юрайт, 2022. – 340 с.

2. Пепеляева, Е.А. О проблеме выявления состава и границ лексико-тематических групп семантического поля «человек» (на материале русского языка) / Е. А. Пепеляева, О. В. Соболева // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. – 2019. – № 4. – С. 79–85.

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

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] / М-во просвещения Рос. Федерации. – М.: 2021. – 59 с. URL: file:///C:/Users/nasty/OneDrive/Документы/FGOS_NOO_3_pokolenia.pdf. (дата обращения 22.01.2022)

В.С. Ерохина,
магистрант Рязанского государственного университета
им. С.А. Есенина
E-mail: erokhina.vika@mail.ru

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ НАПИСАНИЮ СОЧИНЕНИЙ

В статье представлены способы и условия развития коммуникативно-речевых умений младших школьников на уроках русского языка посредством написания сочинений.

Ключевые слова: коммуникативно-речевые умения, сочинение, младший школьник, универсальные учебные действия.

Современная система школьного образования в корне отличается от традиционной. В связи с изменениями в общественной, экономической и других сферах жизни поменялся подход к содержанию, организации обучения. В настоящее время заслуживают особого внимания регулируемые федеральными стандартами универсальные учебные действия (УУД) школьников, цели и задачи образования. Одной из основных задач на уроках русского языка является формирование языковой личности ребёнка, которое затрагивает возрастной период, соответствующий обучению в начальных классах. Здесь перед учителем стоит важная миссия: способствовать развитию речи, чувства языка и воспитать бережное отношение к языку как к народной ценности, части культуры.

На первый план в современном мире выступают коммуникативные умения, которые совершенствуются с помощью различных речевых средств, в т.ч. и с применением ИКТ. Среди них выделяют умения вести диалог, слушать и понимать собеседника. На наш взгляд, уроки русского языка обладают широким спектром возможностей для развития данных качеств личности младшего школьника. Они соотносятся с метапредметными УУД, которые координируют речевую деятельность детей, внутреннюю, обращённую к самому себе, и внешнюю, представленную в устной или в письменной форме.

Великим достижением обучающихся за курс начальной школы является овладение именно письменной речью. Ведь она сложна тем, что выражается передачей информации с помощью букв, служащих обозначением звуков, слов, предложений и сверхфразовых единств, подчинённой правилам русского языка. Письменная речь строго регламентирована, абстрактна и развёрнута [2: с. 49].

Коммуникативно-речевые умения, которыми овладевают обучающиеся младших классов, имеют внутреннее и внешнее языковое оформление. Например, точная интонация, правильное произношение относятся к внешним явлениям, а к внутренним – навык определения лица, числа и др. Когда школьнику удаётся применять в совокупности языковые единицы в определённых, подходящих ситуациях, то его учебная деятельность приобретает продуктивный и творческий характер.

Что касается коммуникативно-речевых умений относительно работы с текстом, то среди них можно выделить умение выделять микротемы, определять основные компоненты его содержания, композицию, применять изобразительно-выразительные средства языка и иную лексику для полноты информации, редактировать составленный текст. Все они развиваются в тесной взаимосвязи.

Многие отечественные методисты в своих работах подробно изучили вопрос развития коммуникативно-речевых умений школьников.

А.В. Текучёв в «Методике русского языка в средней школе» определяет круг главных речевых умений учеников, связывает умения с формулировкой ответа на поставленный вопрос, изложенного в устной или письменной форме, пересказом текста, созданием собственного и построением плана [3: с. 297].

Также развитию речи школьников уделяет большое внимание Т.А. Ладыженская. Методист определила ряд следующих условий по формированию коммуникативно-речевых умений обучающихся: 1) понимание педагогом того, что освоение детьми норм русского литературного языка также значимо, как и изучение правописных. Ученики должны чётко осознавать значение терминов «культура», «культура речи» и «культурный человек», их взаимосвязь; 2) осмысление школьниками понятия «норма», т.е. изучение правил, например, акцентологических, наблюдение за её употреблением (ошибочным или правильным) в языке; 3) развитие автоматического запоминания той или иной нормы путём многократного повторения правильного варианта; 4) выполнение заданий, направленных на развитие речевых умений, которые в дальнейшем будут сформированы в навыки [1: с. 23].

На наш взгляд, наиболее ценным и продуктивным среди упражнений является написание сочинений. В ходе выполнения данного задания дети восполняют свой словарный запас, усваивают нормы лексической сочетаемости, нормы правописания и др., проще говоря, развивают навык связной речи. В начальных классах большое внимание уделяется созданию текстов следующих традиционных видов: повествование, описание, рассуждение.

Работа над сочинением должна проводиться систематично. Точная последовательность действий предполагает развитие коммуникативно-речевых умений: раскрывать тему; согласовывать текст с основной мыслью; выстраивать определённую композицию; грамотно формулировать свои мысли; совершенствовать созданный текст.

Первые творческие работы младшие школьники пишут под руководством учителя. Они носят обучающий характер. Самые элементарные тексты школьники составляют на основе своего жизненного опыта. Как правило, такие сочинения бывают небольшими по объёму, в них рассказывается о событии, которое постепенно развивается по ходу повествования. Сюжет может быть таким: подкормка зимующих птиц, участие в спортивном состязании и т.д.

Чтобы в конечном итоге получить готовый продукт, сочинение, учителю необходимо организовать работу, основанную на принципе перехода от более простого материала к более сложному. Подготовку следует начинать с устных заданий. Уже с первого класса часто включаются в учебный процесс такие

распространённые упражнения, как ответы на вопросы, посвящённые какой-либо определённой тематике; подбор заголовков к сюжетным картинкам; работа с деформированным текстом; составление предложений по сюжетным картинкам; устный рассказ по картинке, прочитанному произведению, наблюдаемому событию (в т.ч. с выражением впечатления, оценки).

Младшие школьники учатся формулировать свои мысли последовательно под чутким руководством педагога. Представленные варианты заданий имеют творческий характер, т.к. обучающиеся создают новый, индивидуальный продукт. Учитель координирует, регулирует очерёдность вопросов, чтобы «подвести» детей к верным ответам и построению связного высказывания.

На наш взгляд, хорошую вспомогательную функцию в плане развития речи школьников выполняет дидактический материал. Например, демонстрационные материалы: различные изображения (фото, сюжетные, предметные картинки, репродукции картин, комиксы, коллажи), диафильмы, видеофрагменты.

Первый и второй год обучения в школе соотносится с составлением на уроках русского языка текстов повествовательного и описательного характера.

Первый тип речи строится на основе последовательных, связанных между собой действий, представляющих своего рода «ряд кадров». Благодаря грамотно подобранному перечню вопросов учителя о каком-либо событии (например, по теме «Как я учился кататься на коньках»), школьники могут восстановить более полно и ярко картину всего происходящего. Они озвучивают свои мысли, выстраивая высказывание в положенном порядке. Также великую помощь здесь оказывает построение плана рассказа, который служит опорой для детей.

Таким образом, обучающиеся не только развивают свою собственную речь, а также вызывают эмоциональный отклик у одноклассников на изложенное выказывание. Это и есть видимая сторона коммуникации между школьниками.

Для организации сочинения-описания широко применяется метод наблюдения. Т.к. в текстах такого типа присутствует обилие прилагательных, учитель должен на этапе подготовки предложить школьникам задание на подбор тематических слов-признаков к слову-предмету. Например, листва – жёлтая, золотая, багряная, сухая и т.д. Такие ряды педагог фиксирует на доске для лучшей наглядности, а ученики выбирают подходящее слово для описания.

В третьем и четвёртом классах включаются элементы рассуждения в задания по составлению собственных высказываний. На этапе подготовки целесообразно показать обучающимся образцы текстов-рассуждений и упрощённую схему построения композиции этого вида сочинения, план. Коммуникативно-речевые умения при создании устных и письменных высказываний проявляются через доказательства предположений школьников, формулирование выводов из наблюдений. На наш взгляд, проведение

нестандартных уроков, таких как диспуты и суды, могут способствовать наилучшему развитию перечисленных компетенций.

Таким образом, работа по формированию коммуникативно-речевых умений младших школьников при обучении написанию сочинений имеет свои особенности. Основным и общим умением для каждого типа текста будет точное раскрытие темы, т.к. от её понимания зависит в дальнейшем вся работа по созданию своего собственного высказывания в устной или письменной форме.

Литература

1. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся [Текст] / Т. А. Ладыженская. – Москва: Педагогика, 1975. – 255 с.

2. Самыгин, С.И. Психология и педагогика: учебное пособие [Электронный ресурс] / Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин, В. Е. Столяренко. – М.: КноРус, 2016. – 474 с. – URL: https://book.ru/book/920509 (Дата обращения: 01.02.2022).

3. Текучев, А.В. Методика русского языка в средней школе: [Учебник для пед. ин-тов по спец. N 2101 «Рус. яз. и лит.»] / А.В. Текучев. – 3-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1980. – 414 с.

А.Р. Жалялетдинова,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: aygulraufovna@gmail.com

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К УРОКУ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается проблема развития у младших школьников интереса к уроку русского языка посредством лингвистических игр. Представлены примеры лингвистических игр для младших школьников.

Ключевые слова: младшие школьники, интерес, урок русского языка, лингвистическая игра.

Активная познавательная деятельность ребенка обеспечивает его успех в обучении, эмоциональное благополучие, прочность полученных им знаний, умений и навыков. Неотъемлемой частью познавательной активности является сформированный интерес к учебному предмету. Именно интерес оказывает большое побудительное влияние на процесс и результат обучения.

Проблема развития интереса к уроку русского языка появилась достаточно давно, однако до сих пор она до конца не решена. Исследования показывают, что в эпоху цифровизации меняется психофизиологическое состояние детей. В связи с этим становится еще трудней поддерживать интерес детей к учебным предметам, это также приводит к снижению качества образования.

В стандарте нового поколения все так же остается актуальной задача обеспечения проявления уважения и познавательного интереса к русскому языку, желания его изучать, при этом необходимо раскрывать потенциал личности ребенка на максимально возможном уровне.

В психолого-педагогических исследованиях понятие «интерес» рассматривается с разных сторон: как осознанная потребность (Л.И. Божович, В.Н. Мясищев, А.В. Петровский и др.); как деятельность сознания, направленность внимания (А.Н. Леонтьев, В.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн, Г.И. Щукина); познавательный интерес – как важнейший мотив обучения (Т.К. Панкратов, А. К. Маркова, Н.Г. Морозова и др.).

В своём исследовании понятие «интерес» мы рассматриваем в рамках концепции Н.Г. Морозовой. Психолог в своих исследованиях описывала интерес как «…важную личностную характеристику школьника и как целостную познавательно-эмоциональную позицию школьника к учению». В основе ее концепции лежат положительные эмоции. То есть, интерес ребёнка к обучению, непосредственно к тому или иному предмету, к самостоятельной творческой деятельности будет реализовываться лишь тогда, когда обучение будет соединяться с радостью познания [5].

Рассматривая проблему развития интереса, необходимо обратиться к методам обучения, которые базируются на передовых представлениях детской психологии. Таким эффективным средством является игра. На значение игры в учебном и воспитательном процессе обращали внимание классики педагогики и психологии В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко и К.Д. Ушинский, З. Фрейд, Г.И. Щукина. Обобщая их основные идеи, мы понимаем, что игра нужна человеку в любом возрасте, а детям она тем более необходима.

Наши наблюдения в практике начального обучения, опросы детей и родителей показывают, что учебный предмет «Русский язык» является одним из сложных, неинтересных, скучных предметов для младших школьников. В этой связи педагогу следует искать новые способы обучения русскому языку, которые позволят сделать его познание увлекательным и занимательным [1].

Такому познанию может способствовать лингвистическая игра как часть учебного процесса. Она способна увлечь ребенка, вывести умения ученика на уровень мыслящей, творческой личности. В процессе игры легче усвоить основные лингвистические понятия [2].

Лингвистическая игра рассматривается в научной литературе как одна из разновидностей дидактических игр. Применяя дидактические игры на уроках, педагог открывает перед ребенком возможность самостоятельного поиска знаний за счет собственных усилий, что способствует включению познавательного интереса и раскрытию детского лингвистического потенциала. Более того, с точки зрения содержательной наполненности игра раскрывает особенности функционирования и устройства языка, скрывающихся при повседневном употреблении [4].

Основной классификацией лингвистических игр принято считать классификацию по тематическому принципу: фонетические, морфологические, орфографические, лексико-фразеологические, синтаксические.

Такие игры могут быть использованы на разных по типу уроках, на разных этапах урока. Приведем примеры таких игр.

Фонетические игры. «Звуковой художник». Учитель предлагает детям помочь Кисточке нарисовать пейзаж, но в словах, называющих предметы, в именах персонажей должен быть определенный звук, например [м`]. На слайде будут представлены картинки, задача детей – назвать слова, которые не нужно рисовать Кисточке, тогда эти картинки пропадут. Игру можно провести, используя программу Power Point. «Фонетическая цепочка». Учитель называет слово, дальше дети по очереди должны продолжить цепочку так, чтобы конечный звук каждого слова совпадал с начальным звуком следующего за ним слова. На платформе LearningApps фонетические игры можно организовать, используя такие формы представления как «Классификация» и «Найти Пару».

Морфологические игры. «Чепуха». В игре нужно придумать смешные предложения, в которых, например, перепутаны предлоги. Ученики ищут ошибку, исправляют ее. «Скажи наоборот». Учитель бросает мяч и называет действие, ребенок, поймавший мяч, возвращает мяч, называя противоположное действие. Метаграммы, например «Как лиса добралась до норы».

Лексико-фразеологические игры. «Переводчик». Каждому ребенку выдается слово, кому-то устаревшее, кому-то его современное произношение. Необходимо найти пару. Победит тот, кто раньше найдет такое сочетание. «Путаница». Детям должны найти пословицы, зашифрованные в анаграммах.

Орфографические игры. «Кто быстрее наполнит топливные баки ракеты». На доске учитель прикрепляет бумажные ракеты со словарными словами. Дети делятся на команды. По очереди (в виде эстафеты) вписывают букву в слова, начиная с последнего. «Ребусы-орфограммы».

Синтаксические игры. «Отгадаем знаки». Учитель читает предложения, делая паузы в конце предложений. Дети молча руками изображают нужный знак, который они заранее закодировали.

Лингвистическая игра оказывает целенаправленное воздействие на внимание и активность обучающихся, решает учебные и воспитательные задачи, активизирует мотивационные и познавательные ресурсы школьника, раскрывает индивидуальность ребенка, обеспечивает эмоциональное благополучие [3].

Литература

1. Бадулина О.И. Проблема реализации воспитательных и развивающих возможностей предмета «Русский язык» в начальной школе: взгляды профессора М.Р. Львова // Школа будущего. – 2017. – №1. – С. 18–23.

2. Бадулина, О.И. Внеурочные занятия по филологии как средство социализации личности младшего школьника // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте проблемы социализации личности: Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов (1 марта 2018 года) / Сост. и отв. ред.: Т.И. Зиновьева. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2018. – 412 с. – С. 39–44.

3. Бадулина, О.И. Эмоциональное благополучие детей в образовательном процессе // Ребёнок в образовательном пространстве мегаполиса: сборник материалов II межрегиональной научно-практической конференции, 14–15 апреля 2015г., Москва, МГПУ. – СПб.: НИЦ АРТ. – 504 с. – С. 445–449.

4. Старостина, Л. И. Лингвометодический потенциал лингвистических игр // Литературоведение, лингвистика и коммуникативистика: тенденции современных исследований: Материалы II Всероссийской заочной конференции. – Уфа: Башкирский государственный университет, 2018. – С. 165–166.

5. Стрелова, О. Ю. Концептуализация подходов советских психологов к феномену «познавательный интерес» в 60-х – 80-х гг. XX в // О. Ю. Стрелова, А. В. Гашичев // Вестник Тихоокеанского государственного университета. – 2013. – № 1(28). – С. 265–274.

В.В. Журавлева,
студент Московского государственного педагогического университета
veryaka@mail.ru

ДИСКУССИОННАЯ РЕЧЬ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ АРГУМЕНТАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются образовательные возможности дискуссионной речи в системе формирования аргументативных умений младших школьников. Автор обосновывает важность и целесообразность

проведения работы, направленной на формирование способностей к аргументации в начальной школе, описывает этапы и условия ее успешного осуществления.

Ключевые слова: аргументация, аргументативные умения, дискуссия, формирование коммуникативной компетенции.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования ориентирован на сегодняшний день на внедрение в процесс обучения принципа диалогического общения. Именно диалог выступает сегодня средством, позволяющим заложить и развить основы нравственного воспитания, приобрести опыт социального взаимодействия, способствуя социальной адаптации младшего школьника. Кроме этого, перед образованием сегодня стоят важные задачи обучения и воспитания современных граждан, умеющих эффективно взаимодействовать и общаться в многонациональной среде с носителями различных культур, приходить к консенсусу в самых нестандартных ситуациях. В связи с этим, умение строить диалог, защищать и отстаивать свою позицию, быть убедительным в представлении своей точки зрения является одним из важнейших аспектов общения.

Овладение аргументативными умениями должно начинаться в начальной школе, когда дети учатся устанавливать причинно-следственные связи. Это обучение должно происходить поэтапно: от осознания важности аргументирования к самостоятельному построению аргументативного текста и участию в дискуссионных обсуждениях.

На сегодняшний день формирование аргументативных умений у младших школьников рассматривается как часть формирования коммуникативных УУД, являющихся частью коммуникативной компетенции. Так, недостаточная сформированность аргументативных умений влечет за собой недостаточный уровень сформированности коммуникативной компетенции.

Аргументативные умения – это интеллектуально-коммуникативные действия, направленные на объяснение и доказательство своей точки зрения, а также убеждение своего оппонента. Для успешного осуществления этих действий необходимо овладеть определенным набором знаний.

Процесс формирования аргументативных умений у младших школьников представляет собой развивающееся во времени и в рамках педагогической системы организованное взаимодействие учителя и учащихся, направленное на достижение поставленных целей и задач. Целью этого процесса исследователи считают воспитание личности, способной к аргументированию. Как отмечает Н.И. Махновская, «в основе аргументативных умений лежат знания об аргументации и об определённых способах деятельности» [3: с. 199].

Л.А. Пояркова, Ж.В. Черкашина подчеркивают, что важной задачей учителя в формировании аргументативных умений становится систематичное требование от младших школьников доказательств своих утверждений, что постепенно будет формировать у учеников стремление, а затем и потребность доказывать и обосновывать те или иные положения [4: с. 179].

Современные исследователи отмечают, что реализацию различных приемов и методов формирования аргументативных умений целесообразно организовывать в форме дискуссий, в процессе которых учащиеся приобретают и совершенствуют коммуникативные навыки, учатся аргументировать свои мысли, доводы и совершаемые действия. Дискуссия представляет особый интерес в рамках нашей статьи. Диалог-дискуссия стимулирует умственную деятельность школьников, способствует совершенствованию их речевой деятельности, развитию логического мышления, терпимости и толерантности к чужому мнению, формирует уверенность в своих возможностях. По своей структуре дискуссия близка аргументированию.

А.В. Богданова, А.В. Гусарова в своей работе делают акцент на том, что, прежде всего, младших школьников в рамках урочной деятельности необходимо познакомить с понятием дискуссии и правилами ведения эффективного диалога, позволяющего достигнуть истины, единого мнения в рассуждениях. Ученикам важно дать правильное понимание дискуссии как вида ведения диалога и рассуждения. Для этого авторы считают целесообразным предлагать учащимся анализировать отрывки из разных произведений (например, отрывок из рассказа Н. Носова «Как Незнайка катался на газированном автомобиле») и примеры реальных диалогов, в которых представлены различные варианты споров между действующими лицами [1: с. 186]. В ходе анализа таких текстов детям предлагается объяснить, кто и какие правила ведения спора нарушил, кто был прав, какая позиция в споре является наиболее правильной и убедительной, какое поведение является наиболее эффективным. Таким образом, в подобной работе учащиеся не только знакомятся с основами ведения дискуссии, но и учатся параллельно применять полученные знания, развивая свои аргументативные умения. Однако большинство учебных дискуссий, в рамках которых происходит формирование аргументативных умений младших школьников, проводится относительно изучаемого материала на уроках основных дисциплин общеобразовательной программы.

Л.С. Трегубова, Н.Р. Мирошниченко выделяют основные этапы групповой работы младших школьников на уроке, в рамках которой организуется дискуссия и развиваются аргументативные умения учащихся. Первый этап направлен на подготовку к выполнению познавательной задачи, на котором происходит первичное ознакомление с дидактическим материалом, постановка

проблемы, распределение ролей в группе (например, определение различных точек зрения на проблему и определение тех, кто будет их отстаивать). Второй этап – непосредственная групповая работа (выполнение заданий и организация обсуждения, дискуссии). Третий этап – заключительный, на котором учащиеся оценивают достоверность и логичность аргументации каждого участника, делают выводы, которые затем сравнивают с эталоном (учебником) [6: с. 120]. Именно таким образом в ходе проведения дискуссии происходит построение логической цепочки рассуждений, осмысление новой информации. Педагог может предложить оценить свою точку зрения и дать собственную оценку, сравнивая и подталкивая ученика к нахождению собственных ошибок. Достоинства групповой дискуссии учеников на уроке очевидны, поскольку такая совместная работа приводит не только к формированию положительных качеств обучающихся, но и к развитию их умений аргументировать свою позицию.

Э.В. Криворотова отмечает, что проведение дискуссий в начальной школе возможно и целесообразно проводить на уроках русского языка. Автор приводит примеры развития аргументативных умений младших школьников при изучении грамматических особенностей слова. Во время осуществления морфологического разбора имени существительного возникают ситуации, когда обучающийся относит разбираемое слово к первому склонению, аргументируя это тем, что данное существительное в именительном падеже, в единственном числе имеет окончание –а, что безусловно свидетельствует о правильности предположения, сделанного учеником [2: с. 208].

Анализируя работы М.Е. Татьковой, отметим, что для формирования аргументативных умений с младшими школьниками можно проводить дискуссии в рамках усвоения учащимися знаний о речевом этикете. В качестве примера можно привести ситуацию, когда ученик, принимая активное участие в дискуссии во время работы над проектом «Ты и вежливые Вы», активно отвечает на вопросы, в соответствии с планом учителя: «Во многих странах в отношении родителей, используется вежливое местоимение Вы. А в нашем регионе также обращаются к родителям на Вы?». Либо вопросы могут задаваться в соответствии с определенным типом: «А какое у тебя мнение относительно предлагаемой ситуации», «Можешь ли ты как-то аргументировать свое предложение/ точку зрения?» [5: с. 218].

Использование в методике современного подхода к формированию аргументативных умений при работе с детьми младшего школьного возраста предполагает, что у большинства детей формируются необходимые навыки и сведения о том, что такое дискуссия или спор, о том, какие правила используются в дискуссии, и как она проводится; формируются такие умения, как определение предмета обсуждения, правильная постановка вопроса и формулировка ответа,

предоставление аргументов в ответе, выводов, выполнение требований по соблюдению норм этики в речи; формирование вспомогательных, «инструментальных» умений (развитие внимания, умения слушать).

Таким образом, аргументативные умения – это интеллектуально-коммуникативные действия, направленные на объяснение и доказательство своей точки зрения, а также убеждение своего оппонента. Зачастую процесс формирования аргументативных умений младших школьников осуществляется в рамках занятий по русскому языку и литературному чтению, поскольку в процессе изучения именно этих дисциплин учащиеся знакомятся с основными языковыми и речевыми понятиями, позволяющими грамотно строить собственную речь. Для развития у младших школьников навыков коммуникации, аргументации своих мыслей и совершаемых действий, реализацию различных приемов и методов формирования аргументативных умений целесообразно организовывать на уроке в форме дискуссий. Организация дискуссий на уроках с младшими школьниками должна подразумевать предъявление дидактического материала, максимально стимулирующего учеников к необходимости анализировать, сравнивать, сопоставлять свои точки зрения, делать обоснованные выводы, которые должны быть подтверждены достаточно вескими аргументами, основанными на собственных знаниях.

Литература

1. Богданова, А.В. Обучение диалогу как средство социализации младших школьников / А.В. Богданова, А.В. Гусарова. – Текст: непосредственный // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте проблемы социализации личности: Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов (1 марта 2018 года) / Сост. и отв. ред.: Т.И. Зиновьева. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2018. – С. 186-190.

2. Криворотова, Э.В. Формирование у младших школьников аргументативных умений в процессе обучения грамматическому разбору / Э.В. Кривоторова. – Текст: непосредственный // Актуальные проблемы дошкольного и начального образования: Материалы научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов («Дни науки МГПУ-2015») / Отв. ред. Н.П. Ходакова; А.В. Калинченко. – М.: Издательство: ООО «Издательство "Спутник+" (Москва), 2015. – С. 208-212.

3. Махновская, Н.И. Система обучения аргументативным умениям в курсе риторики в вузе и в школе: дис. …д-ра пед. наук.: 13.00.02 / Махновская Наталья Ивановна. – Москва, 2004. – 395 с.

4. Пояркова, Л.А. Обучение младших школьников доказательству / Л.А. Пояркова, Ж.В. Черкашина. – Текст: непосредственный // Роль науки и образования в модернизации и реформирования современного общества: Сборник статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции (Самара, 06 мая 2020 г.). Стерлитамак: АМИ, 2020. – С. 179-181.

5. Татькова, М. Е. Способы аргументации в сочинениях-рассуждения младших школьников на нравственные темы / М.Е. Татькова. – Текст: непосредственный // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте проблемы формирования у обучающихся навыков и компетенций XXI века: Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов (28 февраля 2019 года) / Сост. и отв. ред.: Т.И. Зиновьева. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2019. – С. 218.

6. Трегубова, Л.С. Использование технологии сотрудничества в процессе изучения синтаксиса в начальной школе / Л.С. Трегубова, Н.Р. Мирошниченко. – Текст: непосредственный // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте проблемы социализации личности: Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов (1 марта 2018 года) / Сост. и отв. ред.: Т.И. Зиновьева. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2018. – С. 120-125.

Н.Д. Камнева,
магистрант Рязанского государственного педагогического университета имени С.А. Есенина
E-mail: nat.kamneva@yandex.ru

УСВОЕНИЕ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ПОЛИСЕМИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье раскрывается основное содержание полисемии как языкового феномена в начальной школе, а также анализируется процесс изучения многозначной лексики младшими школьниками.

Ключевые слова: полисемия, многозначные слова, методика преподавания, обогащение словаря младших школьников.

Развитие речи в начальной школе предполагает формирование и совершенствование речевых умений для развития коммуникативной личности. Значительные возможности русского языка выражаются как в большом количестве слов, так и в разнообразии их значений.

Полисемия – распространенное и естественное явление в языке, поскольку наиболее часто употребляемые слова отличаются многозначностью. Исследования, проводившиеся с использованием полисемии, показывают, что разнообразие и богатство русского языка заключается не в количестве слов, а в том, насколько разнообразны их значения, и как одно и то же слово раскрывается по-разному в зависимости от контекста.

В системе многозначных значений слова выявляются сходства и различия, которые способствуют выработке навыков и умений использования их в спонтанной речи, а также постоянному усвоению знаний о закономерностях сочетаемости слов с прямым и переносным значениями.

Явление многозначности слова изучается такими лингвистами, как В.Н. Немченко, Д.Н. Шмелев, С.А. Горская и др. Эти ученые исследуют полисемантичную лексику и предлагают лучшие лингвистические решения проблемы полисемии слова [1].

Учителю следует учитывать необходимость использования различных эффективных методов разъяснения, обогащения и активизации словаря младших школьников при работе с многозначной лексикой на уроках русского языка в начальной школе.

Проанализировав три существующие учебные программы по русскому языку в начальных школах, мы пришли к выводу о том, что в учебниках под редакцией В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого (УМК «Школа России») заданий, направленных на обучение учащихся многозначной лексике, почти в два раза больше, чем в учебниках Л.Ф. Климановой, Т.В. Бабушкиной (УМК «Перспектива»), а в учебниках М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко (УМК «Гармония») – меньше всего заданий, направленных на изучение многозначной лексики. Мы также увидели, что в учебниках УМК «Школа России» этот вид лексики изучается шире и углубленнее, так как уже в первом классе рассматривается само определение «многозначных слов», а во втором классе младшим школьникам объясняют прямое и переносное значение слова. В учебниках же УМК «Перспектива» внимание учащихся направлено на поиск сходства и различия между значениями многозначного слова. И это может помочь младшим школьникам освоить такой проблемный вопрос, как различение явлений полисемии и омонимии, поскольку имеет место непонимание детьми различия между этими явлениями языка. В учебниках УМК «Гармония» понятие «омонимы» вообще не дается, понятие «многозначные слова» интерпретируется учащимися только в четвертом классе, что значительно затрудняет усвоение этого явления детьми младших классов.

В процессе изучения данного понятия можно выделить показатели и критерии уровня знаний учащихся по теме «Многозначные слова», подобрать к ним диагностические задания.

Упражнения и задания, которые необходимо использовать при разработке и проведении уроков русского языка, таковы: 1) выявление многозначного слова; 2) определение значения многозначного слова в зависимости от контекста; 3) разграничение прямого и переносного значения слов; 4) составление словосочетаний и предложений с каждым значением многозначного слова; 5) углубление понимания значений слов (подбор и анализ синонимов к переносному значению слова, подбор и анализ антонимов к каждому прямому и переносному значению данного слова); 6) выполнение тренировочных упражнений с применением «толкового словаря» (знакомство с толкованиями различных значений данных слов, нахождение многозначных слов, проверка правильности толкования слова, данного самим учеником, умение отличать многозначное слово от омонима).

Например: учащимся нужно найти слово в словаре, указать – слово многозначно или омонимично. Чтобы это доказать, необходимо составить с ними предложения так, чтобы слова использовались в разных значениях. Слова для изучения: *мука, кран, гранат, азбука, зубрить, расправить, худой, коса*.

При использовании рекомендованных упражнений и заданий происходит формирование таких лексических навыков, как определение значений многозначных слов, употребление их в речи; нахождение в тексте слов, употребленных в переносном значении – выбор многозначных слов для их успешного употребления в речи у учащихся увеличится.

При анализе усвоения младшими школьниками полисемантических слов можно сделать следующие выводы: 1) наблюдение за многозначностью слова, как явлением языка, способствует активизации и обогащению словарного запаса учащихся начальной школы; 2) усвоение многозначных слов следует осуществлять на основе установления связи между новыми и уже известными значениями данных слов; 3) при изучении значений многозначного слова следует учить детей выделять его общие и различительные признаки; 4) наиболее продуктивными приемами изучения полисемии в начальной школе являются: определение значения многозначного слова по широкому и узкому контексту; составление словосочетаний и предложений с каждым значением многозначного слова; различие между прямым и переносным значением слов; выполнение упражнений с использованием «Толкового словаря».

Впрочем, в практике начальной школы значение явления многозначности слов очевидно преуменьшается. Особо следует отметить отсутствие преемственности между начальной и средней школой в работе по усвоению

учащимися полисемантических слов. Поэтому проблема изучения явления полисемии, работа с образной стороной слова особенно значима для современной начальной школы.

Литература

1. Галеева, Т.И. Явление полисемии как феномен лингвистики / Т.И. Галеева, С.Х. Казиахмедова, Е.А. Янова // Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология». – 2017. – Т.27, вып.5. – С. 784–794.
2. Зоирова, Ф.У. О лингвистической природе многозначного слова / Ф.У. Зоирова, Э.Р. Хасанов, С.Р. Шейхмамбетов. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 6 (86). – С. 811–814. – URL: https://moluch.ru/archive/86/16326/ (дата обращения: 20.02.2022).
3. Приходько, В.С. Развитие речи учащихся начальных классов при изучении омонимов и многозначных слов / В.С. Приходько // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 6–3. – С. 100–102.
4. Цыбульник, С.С. Проблема разграничения омонимии и полисемии / С.С. Цыбульник // Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XIX Международной научно-практической конференции: в 2 ч. – Изд.: «Наука и просвещение». – Пенза. – 2019. – С. 244–246.

В.С. Кременецкая,
магистрант Московского городского педагогического университета,
учитель начальных классов, ГБОУ «Школа №2120», Москва
E-mail: KremenetskajaVS@mgpu.ru

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются особенности работы педагога по развитию связной речи первоклассников на уроках русского языка. В работе описываются виды упражнений и заданий, на основе которых ученики получают необходимые умения для полноценного речевого общения в различных сферах деятельности.

Ключевые слова: связная речь, урок русского языка, первоклассники.

В настоящее время в программе по изучению русского языка в начальной школе очень важное значение придается формированию у обучающихся

коммуникативных компетенций, развитию речи. В работе над развитием речи ведущим является формирование у учащихся правильной, коммуникативно-целесообразной речи [1].

К моменту поступления в школу дети имеют разный уровень развития речи. Одни уже владеют простейшим монологом для описания окружающих предметов, пережитых событий. Они очень эмоционально и активно общаются друг с другом, охотно делятся с учителем своими новостями и впечатлениями. Другие, напротив, затрудняются выражать свои мысли и чувства, не вступают в общение, отвечают односложно. К сожалению, многие из таких детей не умеют правильно строить предложения. В разговоре допускают речевые ошибки, связанные с неправильным произношением, композиционными недостатками.

Письменные и устные высказывания первоклассников нередко отличаются бедностью мысли и языка.

Поэтому в процессе обучения детей связной речи необходимо создавать на уроке ситуации для развития коммуникативных умений, которые помогут учащимся стать более активными в речевых высказываниях и вызовут у них интерес и желание поделиться своими переживаниями, мыслями и идеями. Для успешного речевого развития первоклассников в работе применяются различные варианты общения педагога и учеников как равноправных участников. Это могут быть диалоги, рассказы, рассуждения, описания и т.п.

По мнению М.Р. Львова, «под связной речью понимается речь, которая организована по законам логики и грамматики, представляет единое целое, имеет тему. Обладает относительной самостоятельностью и расчленяется на более или менее значительные части, связанные между собой» [3].

В период дошкольного детства, а также в начальные годы обучения в школе закладываются основы речевого развития. Именно здесь начинается знакомство с литературным языком, с письменной речью, происходит процесс совершенствования речи.

Методика развития речи многогранна. Это устные сочинения и рассказы, словарные работы и синтаксические упражнения. При проведении занятий по развитию речи педагог помогает ученикам выработать навыки самоконтроля, предупреждения речевых ошибок и их устранения, правильно строить высказывания и проводить отбор лексики при порождении связного высказывания в зависимости от условий речевой ситуации, от коммуникативных намерений говорящих. В последующем это способствует формированию хорошей, грамотной речи. Ориентируясь на коммуникативные условия, в процессе порождения самостоятельного связного высказывания, ребенок производит анализ ситуации с точки зрения актуальной для него информации (А.И. Лаврентьева 2015 [2]).

Остановим свое внимание на особенностях работы учителя по развитию связной речи первоклассников.

В методике начальной школы по развитию связной речи используются виды упражнений, описанные в трудах М.Р. Львова, Т.Г. Рамзаевой [3]. Мы укажем только те, которые наиболее распространены в первом классе в учебниках «Русский язык» разных учебно-методических комплектов: «а) устные рассказы учащихся по заданной теме, по картине, по данному началу или концу, по данному плану или сюжету; б) импровизация сказок».

Помимо данных видов упражнений в связной речи, в первом классе применяются и другие: 1) определение темы, главной мысли, заголовка текста; 2) работа с деформированным текстом.

При составлении детьми устных рассказов на основе иллюстраций учитель может организовать работу следующим образом: предложить внимательно рассмотреть изображение (серию картинок), помочь уяснить сюжет. Учащиеся подбирают название к иллюстрации (или каждому фрагменту серии), а после этого придумывают рассказ и озвучивают его перед классом.

При составлении первоклассниками устных рассказов на основе текстового материала педагог строит работу следующим образом. Дети знакомятся с заданием, учитель помогает осмыслить понимание прочитанного. После этого намечается план рассказа, по которому дети составляют собственные связные речевые произведения.

Во время подготовки первоклассников к импровизации сказок важно работать над средствами выразительности устной речи, такими как основной тон, логическое ударение высказывания, громкость и паузы [5]. С детьми необходимо выстроить план: повторить сюжет сказки, определить характер персонажа и манеру его поведения, а также установить порядок реплик.

Для того чтобы озаглавить текст, детям нужно ознакомиться с ним. Затем, для более точного определения названия, прочитать повторно, под руководством учителя делая акцент на ключевых словах.

Заголовок может отражать как тему текста, так и главную мысль. На это нужно обращать внимание первоклассников, разграничивая понятия «тема текста» и «главная мысль».

Для формирования умения определять главную мысль и тему текста можно предлагать следующие упражнения. Предлагается текст, к которому дана главная мысль. Детям предлагается прочитать текст и определить, правильно ли подобрана главная мысль. Если предложение с заключенной в нем основной мыслью сформулировано ошибочно, необходимо самим сформулировать главную мысль.

Аналогичное упражнение можно применять для формирования умения определять тему текста.

Для формирования интереса к заданиям по развитию связной речи, необходимо создавать речевую ситуацию, использовать приемы занимательного характера: загадки, ребусы, демонстрируемые изображения и другое.

Особое внимание учителю необходимо уделить работе над деформированным текстом, так как данный вид упражнений направлен на формирование умения анализировать прочитанное, строить из отдельных предложений взаимосвязанную конструкцию – текст.

Приведем пример из собственной практики по работе над деформированным текстом. Детям продемонстрировано динамическое изображение «школы лесных зверей». Затем нами было сформулировано задание, в котором уточнялось, что в лесной школе на уроке русского языка звери решили придумать рассказ. Для этого каждый из персонажей записал свое предложение на отдельном кленовом листочке, но подул ветер, и листочки разлетелись. Из-за этого звери-ученики не успели составить текст. Мы обратились к первоклассникам с просьбой расположить предложения в правильном порядке, чтобы получился связный текст.

Представим текст, который должен получиться в данном задании.

Первые лучики солнца показались из-за хмурых туч. В лесу кое-где уже растаял снег. Набухли почки на деревьях, появились подснежники. Совсем скоро наступит весна.

Затем мы предложили детям прочитать все предложения и подумать над тем, какой общей темой они объединены. Ученики определили единую тему – *«Эти предложения о весне».* После этого обучающиеся под нашим руководством нашли первое предложение – начало текста, а потом определили порядок следования остальных предложений. В заключении дети прочитали составленный текст.

Работа над данным видом упражнений эффективна, так как первоклассники усваивают основные признаки понятия «текст»; у детей формируются текстовые умения [4].

Коммуникативная, языковая и лингвистическая компетенция формируются в процессе обучения русскому языку и в совокупности решают задачи речевого развития. Они обеспечивают детям полноценное участие в речевом общении в различных сферах человеческой деятельности.

Литература

1. Архипова Е.В. Основы методики развития речи учащихся: учебник и практикум для вузов / Е.В. Архипова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство «Юрайт», 2022. – 177 с.

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

3. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1987. – 415 с.

4. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для вузов / Под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Издательство «Юрайт», 2021. – 468 с.

5. Методика развития речи на уроках русского языка: Кн. для учителя / Н.Е. Богуславская, В.И. Капинос, А.Ю. Купалова и др.; Под ред. Т.А. Ладыженской. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1991. – 240 с.

В.С. Курсанова,
студент филологического факультета
Оренбургского государственного педагогического университета
E-mail: ververa.kurs@gmail.com

РАБОТА НАД СЛОВАМИ С НЕПРОВЕРЯЕМЫМИ ОРФОГРАММАМИ НА ОСНОВЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Работа с непроверяемыми написаниями слов в начальной школе становится более эффективной при обращении к современным технологиям, в том числе цифровым ресурсам. В статье перечислены онлайн - платформы, сервисы для дидактических игр, конструкторы тестов, которые могут быть использованы для работы над непроверяемой или труднопроверяемой орфограммой. Представлены приемы работы над словами с непроверяемыми написаниями с использованием образовательных онлайн-платформ.

Ключевые слова: современные технологии, слова с непроверяемыми орфограммами, цифровые образовательные ресурсы

Овладение грамотной письменной речью всегда было стратегической линией в обучении русскому родному языку в школе. Формирование орфографической грамотности обучающихся сохраняет приоритетность в

российском школьном образовании, что получает отражение в примерной программе по русскому языку, отражая требования федерального образовательного стандарта третьего поколения.

Сегодня при всем многообразии способов запоминания словарных слов на первый план выходят приемы, связанные с сочетанием традиционных и инновационных видов работ, основанных на использование цифровых технологий [1; 2; 3]. Для повышения качества орфографической подготовки учащихся постепенно следует вводить задания образовательных онлайн-платформ в живую практику преподавания русского языка.

Одной из проблемных зон в достижении требуемого предметного результата у младших школьников остаются непроверяемые орфограммы. Поэтому особое место в деятельности учителя русского языка занимает работа над трудными в правописном отношении словами, к которым невозможно применить современные правила правописания: правильное написание слова связано с успешностью запоминания графического облика слова.

На сегодняшний день можно констатировать, что появилось много интересных цифровых онлайн-платформ, сервисов, образовательных сайтов для работы над русским правописанием. Назовем лишь некоторые: eТреники – конструктор учебных тренажёров; Learningapps; Online Test Pad; Верные слова. Интерактивный учебник русского языка; Русский язык – грамотей; Орфограммка. Веб-сайт.

Рассмотрим приемы работы над правописанием непроверяемых орфограмм на основе образовательных онлайн-платформ, сайтов и цифровых образовательных ресурсов.

1. Прием «этимологический портрет» слова. Информация о происхождении слова помогает запомнить орфографический образ словарного слова, найти вариант, где безударное положение было ударным, сама история слова любопытна для школьника, помогает запомнить его написание. Здесь уместно рассматривать и исконно русские слова, и заимствованные. Приведем примеры: *ватрушка* от *ватра* «огонь»; *ворота* от др. рус. *воръ* «ограда, забор»; *гардероб* заимствованное слово, где *gard* хранение, а *robe* одежда.

Используя этимологический анализ в процессе работы над словарными словами, учитель может воспользоваться таким ресурсом как «Грамота.ру», где публикуются необходимые учащимся разнообразные информационно-справочные материалы. Информацию на сайте можно использовать в дистанционном формате при выполнении домашнего задания.

2. Прием «Окошко, или дырка». До записи словарного слова учащиеся делают пропуск буквы там, где сомневаются или не знают, какую букву писать правильно. Запись слова получается с так называемым «окном», или «дыркой».

Дети записывают слово, пропустив, например, букву безударного гласного и ставя ударение. Вместо пропущенной буквы непременно ставится какой-либо «сигнал опасности», это может быть пустой разрыв слова, или другой знак. Пропуск трудного места – это прием демонстрации сомнительного написания, требующего возвращения потом к слову и заполнения пропущенной буквы. Младшие школьники в процессе работы со словами с непроверяемыми орфограммами развивают орфографическую зоркость.

Сайт https://learningapps.org/12911922 будет очень полезен при использовании приема с пропуском. На сайте представлены различные вариации осуществления данного вида работы над словарными словами. Один из них – найти подходящую букву и, нажав на нее курсором, положить ее в нужную коробку. Помимо этого, данная платформа позволяет различные вариации записи слова с «окошком», например, «пазлы».

3. Прием «Дидактическая игра». Одной из самых интересных игр для работы со словарными словами, рекомендуемая педагогами, является игра «Угадай слово». Ее суть заключается в том, чтобы заполнить лакуны и правильно написать слова. В ответах должны быть слова с непроверяемыми написаниями.

*Как об стенку _____(г**о**рох)*

*Носить воду в _____(р**е**шете)*

*Живут как кошка с _____(с**о**бакой)*

Для выполнения задания в онлайн учитель и учащиеся могут также использовать сайт https://learningapps.org/createApp.php, нажав на кнопку «Викторина с вводом текста».

Можно предложить игру на сайте https://etreniki.ru Криптон. Учащиеся должны собрать из перепутанных букв слово, при этом в основном предлагаются слова с непроверяемыми написаниями.

4. Работа в модулях единой цифровой коллекции образовательных ресурсов. Например, учащиеся работают с модулем по теме «Безударные гласные». Им предлагается выполнить задание с запланированной ошибкой, которое сопровождается рисунком и следующей аудиозаписью: «Сказку о Винни-Пухе нам пересказал Б. Заходер. Одна из героинь этой сказки живет в домике. Она была мудрой и умела писать свое имя. Исправьте ошибку, которую она допустила в объявлении перед звонком и на табличке дома (*сАва, прАшу, Атвета – сова, прошу, нет ответа*)». Затем учащихся можно спросить, какое написание можно проверить, а какое нет.

Таким образом, методика овладения орфографией в последние годы стремительно обогащается новыми видами работ на основе использования цифровых ресурсов, образовательных онлайн-платформ и т.д. Новое поколение

учащихся проводит в онлайн много времени, прекрасно ориентируется в цифровой среде, открыто к цифровому образованию [1].

Мы убеждены, что повышение уровня орфографической грамотности обучающихся вполне возможно связывать с обращением к выполнению заданий, размещенных в цифровых образовательных ресурсах.

Литература

1. Коробкова, К.В. Возможности использования цифровых образовательных ресурсов в учебном процессе / К.В. Коробкова, Е.А. Калиновский // Студенческий научный форум. URL: http://www.rae.ru/forum2012/pdf/2296.pdf

2. Редников, Д.В. Использование современных технологий для повышения качества образования / Д.В. Редников, А.А. Казыханов, Д.Р. Хлестова // Педагогические науки. – 2018. – № 1. – С. 1.

3. Кулаева Г.М. Учим читать цифровой текст на уроках в начальной школе // Начальная школа. – 2021. – № 11. – С. 40–43.

Е.В. Недобой,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: nedoboy2000@mail.ru

ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СЛУШАНИЮ КАК ВИДУ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена проблеме формирования у младших школьников умений невербального общения в процессе обучения слушанию как виду речевой деятельности.

Ключевые слова: младшие школьники, невербальное общение, слушание как вид речевой деятельности.

Слушание как вид речевой деятельности является важнейшим аспектом социализации ребенка, однако в работах методистов в области развития речи обучающихся вопросы обучения слушанию не получили должного освещения.

Между тем, понятие «слушание как вид речевой деятельности» достаточно детально изучено в психолингвистике, описано в научной литературе; получили освещение следующие вопросы: трактовка данного понятия, виды слушания, этапы, барьеры, функции и др. (Т.Г. Винокур, И.Г. Зимняя, А.Н. Леонтьев и др.).

Анализ психолингвистической литературы показал, что слушание (или аудирование) представляет собой рецептивный вид речевой деятельности, включающий восприятие и понимание звучащей речи, т.е. прием (на основе деятельности слухового анализатора) и последующую когнитивную обработку речевого сообщения (высказывания). На эффективность деятельности слушания человека, в том числе школьника, оказывают влияние многие факторы, среди которых – навыки невербального общения. Именно данные психолингвистики составляют основу методических решений в области обучения слушанию.

Многие ученые-методисты (Т.В. Атапина, Е.Г. Бегунова, Т.И. Зиновьева, Л.Е. Тумина и др.) в своих трудах отмечают, что слушание составляет основу для формирования других видов речевой деятельности (говорения, чтения и письма), для усвоения не только знаний, умений, навыков, но и культуры в целом [2].

Следует подчеркнуть, что задача обучения младших школьников слушанию находит отражение в новом Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, согласно которому и Примерная рабочая программа предусматривает целенаправленное обучение слушанию на материале различных типов текстов.

В то же время данные эмпирических исследований сообщают, что у многих школьников навык слушания развит недостаточно хорошо и нуждается в целенаправленной работе по его формированию в обучающем процессе. Так, Т.И. Зиновьева приводит данные, указывающие, что школьниками не осознается до 50% воспринятой на слух информации [2]. Н.В. Кулакова указывает, что 70% младших школьников характеризуются низким уровнем аудирования, 20% – средним и только 10% – высоким; умения слушателя у 80% младших школьников сформированы на низком уровне, у 20% – на среднем, а высокий уровень развития умений слушания автором не был выявлен ни у одного младшего школьника общеобразовательной организации [3].

Препятствием эффективного формирования умений слушателя и невербального общения у младших школьников является ориентированность учителей начальных классов на формирование навыков письма и чтения в большей степени, чем на развитие слушания. Подобный «лингвоцентризм» педагогов негативно сказывается на формировании умений слушания как вида речевой деятельности у младших школьников [2: с. 370].

По мнению методистов (Т.В. Атапина, Е.Г. Бегунова, Н.Н. Валькова, Н.В. Кулакова, Т.И. Зиновьева, Л.Е. Тумина и др.), к умениям слушания как вида речевой деятельности относится широкий круг, комплекс отдельных умений, в их числе: умение понять лексическое значение отдельных слов, смысл сообщения в целом; умение определить тему, главную мысль сообщения; умение выдвинуть предположение о содержании речевого высказывания по заголовку;

умение определить знакомую и новую для себя информацию в услышанной речи; умение оценить степень своего понимания услышанного; умение понять логику рассуждений автора и его позицию; умение интерпретировать невербальные средства общения; умение понять нюансы значения речевого высказывания, придаваемого ему интонационными, пантомимическими и другими невербальными сигналами, транслируемыми говорящим [1; 2; 3].

Для успешного формирования у школьника слушания как вида речевой деятельности важно развивать у него умения невербального общения, которые формально объединяются в две большие группы. Первую группу умений составляют: интерпретация невербальных средств общения, наблюдаемых у собеседника / говорящего, обеспечивает точность восприятия и понимания невербальных сигналов говорящего. Вторую группу умений составляют: использование невербальных средств общения с учетом речевой ситуации на основе осознания своего невербального поведения.

В условиях школьного обучения русскому языку с целью формирования слушания как вида деятельности, должны создаваться условия, позволяющие развивать эти две группы умений невербального общения. Одним из таких условий является использование учителем различного вида упражнений и заданий на развитие умений слушания и невербального общения школьников.

Н.Н. Валькова приводит перечень упражнений, направленных на формирование у учеников начальных классов умений слушания. Методист предлагает учить школьников: сосредотачивать внимание на содержании воспринимаемого на слух высказывания, на отдельных вопросах этого содержания; выделять ключевые слова воспринимаемого на слух текста и смысловые сцепления ключевых слов; отличать существенное от несущественного, основную и детализирующую информацию; удерживать в памяти большое количество фактов (деталей); догадываться о содержании высказывания по заголовку, о строении фразы по началу (по структуре), о значении слова по контексту; делать промежуточный и окончательный выводы в процессе осмысления услышанного; придумать концовку (иногда начало) прослушанного текста; придумать и описать героев высказывания, место событий; инсценировать то высказывание, которое они услышали [1].

Отмечая связь работы в области обучения слушанию с работой в области обучения невербальному общению, методисты (Т.В. Атапина, Е.Г. Бегунова, Н.Н. Валькова, Н.В. Кулакова и др.) приводят упражнения, направленные на развитие умений невербального общения при обучении слушанию.

Приведем перечень таких упражнений: различение смысла речевого высказывания, сказанного с различной интонацией / мимикой /, сопровождаемого различными жестами; оценку уместности использования

отдельных невербальных средств общения в разных ситуациях; называние невербальных средств общения и объяснение их значения в различных речевых ситуациях при устном общении; корректное применение несловесных средств в различных повседневных речевых ситуациях; оценку степени вежливости собеседников соблюдения речевого этикета [1; 3].

Таким образом, применение специальных упражнений, направленных на обучение слушанию и невербальному общению, позволит решить проблему начального образования в области обучения эффективному общению.

Литература

1. Валькова, Н.Н. О возможностях учебного предмета «русский язык» при обучении аудированию / Н.Н. Валькова // Начальная школа. – 2013. – № 4. – С. 29–33.

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

3. Кулакова, Н.В. Развитие аудитивных умений как одного из компонентов лингвистических способностей младших школьников / Н.В. Кулакова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – № 2 (27). – С. 268–272.

Д.Д. Петропавлова,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: petropavlova.darya@yandex.ru

АНАЛИЗ ПОТЕНЦИАЛА УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «ШКОЛА РОССИИ» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВАРЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена обсуждению учебно-методического комплекса «Школа России» с точки зрения формирования словаря младших школьников.

Ключевые слова: словарь, формирование словаря, учебно-методический комплекс, формирование словаря младших школьников.

В современном мире образовательный процесс направлен на решение определенных образовательных задач: получение знаний и успешное их применение в практической деятельности, определение причинно-следственных связей, умение обобщать, систематизировать и дифференцировать полученные

знания; решение воспитательных задач: способствовать совершенствованию коммуникативных навыков, воспитать гуманность, сформировать общекультурные ценности у младшего школьника, заложить положительные качества личности; решение развивающих задач: развить творческие способности, психические качества и свойства, познавательный интерес к процессу обучения.

Овладение младшим школьником общеучебными умениями и навыками, обладание теоретическими знаниями и возможность применить их на практике позволяет обеспечить всестороннее и гармоничное развитие ребенка. На то, как сложится процесс обучения и насколько он будет эффективен, влияет формирование и активизация словаря младшего школьника, именно поэтому так важно уделить внимание этой сфере. От того, на сколько богата и правильна речь ребенка, зависят его возможности в познании окружающей действительности, общение с окружением, умение правильно передать и воспроизвести полученную информацию [1].

Проблема развития словаря остается актуальной во все времена. В условиях поликультурной школы формированию словаря должно уделяться особое внимание: нарушение норм вербальной коммуникации способно спровоцировать появление трудностей в общении младшего школьника и усваивании учебного материала, а также возникновение языкового барьера. Важно создать условия для гармоничного развития учащихся с учетом их культурной принадлежности.

Словарь – это один из компонентов речевого развития ребенка. Для всестороннего развития ребенка, развития его личности ему необходимо уметь свободно владеть словом, основной единицей речи. Л.С. Выготский рассматривал эту единицу – «слово» – как основной феномен мышления, что подразумевает необходимость изучения словаря, а также определяет важность развития познавательной деятельности, расширение представлений об окружающей действительности [5].

Слово имеет свою структуру, которая анализируется с помощью методики компонентного анализа. Структура слова определяется наличием сем – элементарных содержательных единиц [2; 3].

Работа над развитием словаря понимается как процесс, обеспечивающий эффективное овладение словарным составом русского языка. В то время как одна из задач педагога – это выстроить педагогическую деятельность таким образом, чтобы создать оптимальные условия для реализации в речи и совершенствования словаря, а именно, использовать разнообразные упражнения, направленные на его активизацию.

Процесс формирования словаря должен происходить постепенно. Он подвержен влиянию многих факторов, одним из них является речь близкого окружения младшего школьника: общение с родителями, сверстниками. И если в таком случае преобладает низкая культура речи (используются сокращения: «щас», «скока», «ниче», «када», «лан» «бро», «комп», жаргонизмы: «чувак», «клево», «тачка»; совершаются орфоэпические ошибки: позвОнит вместо позвонИт, бантЫ – бАнты, дОговор – договОр, зАнята – занятА,), то ребенок перенимает речевые нарушения, несоблюдение норм. Также имеют влияние и средства массовой информации, художественная и научно-популярная литература, кинофильмы, песни и другие – все это носит общедоступный характер и не всегда проходит цензуру. Но лидирующую позицию занимает сам процесс обучения. При обучении должна проводиться лексико-семантическая работа, целью которой будет являться обогащение словарного запаса младшего школьника новой лексикой, семантическая работа по определению значений понятий, замена жаргонных, диалектных, просторечных слов литературными эквивалентами и сам процесс активизации словаря: перевода лексики из «пассивного состояния» в состояние активного употребления в речи. Разрабатывая конспект урока, педагог должен выстраивать процесс обучения так, чтобы учитывались и использовались задания, направленные на совершенствование словаря.

Нами был проанализирован учебно-методический комплекс: «Школа России» с точки зрения наличия заданий, направленных на обогащение словаря младших школьников, их разнообразия и активизации словарного запаса.

Особенности УМК «Школа России»: приоритет духовно-нравственного развития школьников; личностно ориентированный и системно-деятельностный характер обучения на основе дифференцированного подхода; эффективное сочетание лучших традиций российского образования и инноваций, проверенных практиками образовательного процесса [4].

Учебно-методический комплекс составляют: «Азбука» (Горецкий В.Г., Кирюшкин В.А., Виноградская Л.А. и др. (1 класс) и «Русский язык» (Канакина В.П., Горецкий В.Г.), а также прописи авторов В.Г. Горецкого, Н.А. Федосовой и в дополнение используются «Чудо-прописи» автора В.А. Илюхиной.

Рассматривая период обучения грамоте, можно увидеть, что ведется работа по совершенствованию фонетического слуха, обогащению словаря и речи обучающихся. Уже в самом начале присутствует задание на умение соотнести предметы и назвать обобщающее слово, ведется работа по анализу поговорок и пословиц, авторы предлагают выучить небольшое стихотворение. На страницах можно увидеть отрывок из сказки К.И. Чуковского и вопрос: «Знаешь ли ты, что такое «кубарем»?». Затем ребенку предлагается посмотреть значение

неизвестного слова в словаре. Педагог может предложить выполнить данное упражнение в рамках урока – знакомства со словарем. Например, педагог перед началом занятия выписывает на доску незнакомые для обучающихся слова, спрашивает у них о предположительном лексическом значении каждого слова.

– Ребята, а знаете ли вы, как называется книга, в которой можно найти значение неизвестных нам слов?

Обучающиеся высказывают свои предположения, дают ответ. Затем можно поговорить о видах словарей: рассказать про толковый, орфографический и другие словари.

Далее проводится работа со словарем: происходит изучение структуры словаря, наблюдение за расположением слов в алфавитном порядке; дети выясняют, как удобнее выполнять поиск нужных слов. Затем целесообразно предложить выполнить подобное упражнение, что позволяет ученикам научиться работать с информационным источником, выяснить лексическое значение неизвестного слова, исследовать его в контексте.

На протяжении всего УМК также ведется работа над лексическим значением слов: «Прочитай. Что обозначает каждое слово? Собери слова в ту группу, к которой они относятся» (1 класс); «Что обозначают выделенные слова?», «Прочитайте. Найдите в каждой группе предложений многозначные слова, объясните их значение» (2 класс). Обучающиеся знакомятся со словами, которые имеют несколько лексических значений. «Как вы понимаете значение выражения; в каком значении употреблено слово?», «Объясните значение слова «таволга» (3 класс). Данные упражнения помогают сформировать представления обучающихся о многообразии слов в русском языке: «Определите по лексическому значению пропущенные слова», «Все ли слова вам понятны? Какие их данных слов уже вышли из употребления, а какие появились в современном языке совсем недавно?» (4 класс).

Также присутствуют задания, целью которых является узнать о вежливых словах, а затем закрепить представление о них с помощью разыгрывания сценки: «Прочитай слова. Почему эти слова называют вежливыми? Разыграйте сценку: обратись к товарищу с просьбой дать тебе книгу, ручку или карандаш». Данное задание также можно использовать на уроке в рамках темы: «Вежливые слова».

Изучаются близкие и противоположные по смыслу слова, раскрываются связи между словами («Познакомься с словарями близких и противоположных по значению слов»). Тема происхождения слов является сквозной на протяжении всего курса. В третьем классе большой раздел посвящен изучению лексического значения слова, состава слова («Как вы понимаете выражения: *видимо-невидимо*, *усатые колосья*. В каком значении употреблено слово *хлеб*?»). В четвертом классе в разделе «Слово в языке и речи» продолжается работа со словарем

младших школьников, обучающиеся знакомятся с фразеологизмами, устаревшими словами, происходит изучение синонимов, антонимов, омонимов («Прочитайте. Определите по лексическому значению пропущенные слова»; «Прочитайте. Какие из данных слов уже вышли из употребления, а какие появились в современном языке совсем недавно?»; «Составьте предложение или рассказ по одному из рисунков, употребив соответствующий фразеологизм»).

Учебно-методический комплекс «Школа России» содержит много заданий, доступных и понятных для детей младшего школьного возраста. Содержание заданий разнообразно, принимаются во внимание все направления работы над лексическим значением слова, лексической семантикой.

Литература

1. Зиновьева, Т.И. Современные научно-методические концепции развития речи младших школьников//Начальная школа. – 2017. – №1. – С.40–43.

2. Лаврентьева, А.И. Основы онтолингвистики: теория и практика. Учебное пособие для студентов педагогических университетов / А.И. Лаврентьева. — Москва: Эконом-Информ, 2015. – 125 с.

3. Лаврентьева, А.И. Этапы становления лексико-семантической системы в онтогенезе // Межвузовский сборник работ молодых авторов. – М.: 1995. – С. 57–60.

4. УМК «Школа России». – Текст: электронный // Просвещение: [сайт]. – URL: https://prosv.ru/umk/about/school-russia.html (дата обращения: 04.02.2022).

5. Фазлыева, Э.А. Формирование словаря у детей младшего школьного возраста / Э. А. Фазлыева. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2018. – № 42 (228). – С. 80-81. – URL: https://moluch.ru/archive/228/53197/ (дата обращения: 04.02.2022)

Е.Г. Савельева,
магистрант Московского городского педагогического университета
E-mail: El.Sav.03@yandex.ru

ИНТЕРВЬЮ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙМЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается проблема формирования коммуникативных умений у младших школьников. Обращается внимание на интервью как метод получения информации путем целенаправленной беседы интервьюера и респондента.

Ключевые слова: младшие школьники, коммуникативные умения, интервью.

Одна из актуальных проблем современного образования школьников является формирование коммуникативных умений. Современные дети обладают довольно высоким интеллектом, они способны решать сложные логические задачи, ориентироваться в мире цифровых технологий, свободно обращаться с техникой. Однако, наблюдение показывает, что они все чаще проявляют равнодушие и черствость к окружающим людям, хуже понимают сверстников, отличаются эмоциональной зажатостью и пассивностью в общении. Между тем, готовность и способность человека к общению является одним из главных требований современной жизни.

Общение в современном мире выступает необходимым условием любой деятельности. В общении формируется личность человека, происходит усвоение духовных и культурных ценностей. В общении человек учится понимать не только других, но и самого себя [3].

Важнейшей частью процесса человеческого общения является коммуникация. Коммуникативные умения – это умения, с помощью которых можно устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми на основе внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в ситуациях межличностного общения [4].

Способность человека к полноценной коммуникации предполагает наличие у него развитых коммуникативных умений, проявляющих себя в готовности полноценно взаимодействовать с окружающими людьми, адекватно воспринимать, интерпретировать и передавать получаемую информацию.

Коммуникативные умения школьников рассматривают в своих трудах Г.М. Бушуева, Д.Ф. Ахмерова, Е.А. Киянченко, Т.А. Ладыженская и др.

ФГОС НОО определяет следующие планируемые результаты: умение использовать речевые, информационные и коммуникационные средства для решения коммуникативных и познавательных задач; умение осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устных и письменных формах; умение задавать вопросы, отвечать на них; умение учитывать разные мнения и стремиться к сотрудничеству при различных позициях.

Таким образом, сформировать коммуникативные умения – это значит заложить умение слушать и слышать друг друга, умение строить грамотные речевые высказывания в процессе общения, выдвигать свою точку зрения и аргументировать ее, владеть своей речью для решения социальных задач.

При формировании коммуникативных умений могут возникнуть различные трудности психического или психолингвистического характера. Основными препятствиями для младших школьников при формировании коммуникативных умений являются снижение уровня читательской активности, недостаточный словарный запас, низкий уровень речевого развития, заниженная самооценка, эмоциональная неустойчивость, замкнутость. Одним из эффективных способов формирования коммуникативных умений, по нашему мнению, является включение ребенка в роль интервьюера.

В профессии журналиста интервью является, наверное, одним из самых популярных жанров, эффективным не только при коммуникации взрослых людей, но и детей. Однако вопрос использования интервью как методического приёма в работе по развитию речи младших школьников мало освещен.

Использование интервью обеспечивает «включение» коммуникативных умений ребенка. В процессе интервьюирования младший школьник учится общаться, задавать вопросы и отвечать на них, слышать и слушать собеседника. Кроме того, заметим, что современный интернет полнится популярными блогерами-интервьюерами, которые являются кумирами для многих детей.

Что же может нам, педагогам, дать интервью как способ формирования коммуникативных умений? Роль интервьюера является инициативной, даёт возможность «отступить» от обыденной речи и подойти к коммуникации творчески. Быть успешным интервьюером – это значит уметь вести диалог.

Интервью не является заурядным приёмом в образовательной программе. Несмотря на это, интервью – это приём, который, несомненно, интересен современным младшим школьникам.

В качестве примера приведем интервью, проведенное нами в одной из московских школ. Интервью посвящено выпуску младших школьников из начальной школы и снималось в начале 3-ей четверти 4-го класса.

Проведению интервью предшествовала подготовительная работа.

1. Коллективный выбор ведущего. Оказалось, что выбранный ученик отличается активностью в беседе и артистичностью, он не боится камеры, неконфликтен, может «разговорить» собеседника. Мальчик обладает искренностью, дружелюбием, быстрой речевой реакцией. В связи с этим класс (и учитель) интервьюером выбрали именно его.

2. Планирование интервью заключалось в определении вопросов, которые могли бы быть заданы определённой категории опрашиваемых, поскольку интервью бралось не только у учеников, но и у учителей, родителей.

3. Репетиция перед интервью. Читка вопросов и примерных ответов, возможные затруднения, заминки и их решение.

Проведением данного интервью мы формировали следующие умения: умение задавать вопросы и отвечать на них, умение поддержать диалог, умение осознанно строить высказывание, умение слышать и слушать друг друга.

Далее приводим само интервью.

Интервьюер (И.): Какое самое яркое воспоминание у тебя останется от начальной школы?

Школьник (Ш.): Когда мы становились командой.

И.: А в какие моменты мы становились командой?

Ш.: Момент сплочения происходил тогда, когда нужно было что-то выиграть, решить общую проблему.

И.: Твои воспоминания достаточно ярки, чтобы рассказать о них подробнее?

Ш.: Да, конечно. Например, мы защищали Витю всем классом от нападок ребят из параллельного. Которые кстати потом стали его хорошими друзьями. Но самое яркое командное воспоминание другое. Обучаясь в 3 классе, мы впервые проиграли «Весёлые старты» и не хотели в них участвовать снова, так как они повторяются каждый год. Соответственно в этом году нам было не до них. Но, благодаря активистам нашего класса и нашей классной руководительнице, мы «восстали» из пепла как птица феникс. Мы даже команду так назвали, «Феникс». Мы собрались, нарисовали плакат, придумали девиз, очень много тренировались. И в конечном итоге всех обошли и заняли 1 место. Мы были настоящей командой.

И.: Да, действительно. Это было потрясающе. Для меня, наверно, тоже это будет одним из самых ярких воспоминаний, вызывающем приятные чувства. Спасибо!

Степень сформированности коммуникативных умений в младшем школьном возрасте влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс их социализации и развития личности в целом [2].

Таким образом, использование интервьюирования в образовательном процессе позволяет решать многие педагогические задачи, касающиеся формирования коммуникативных умений, а также способствующие получению более продуктивного результата в творческом рассказывании. Интервью увеличивает уверенность ребенка в себе, в своих способностях, помогает его развитию как личности.

Литература

1. Арефьева, О.М. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных умений младших школьников / О.М. Арефьева // Начальная школа плюс до и после. – 2012. – №2. – С. 74–78.

2. Бадулина, О.И. Внеурочные занятия по филологии как средство социализации личности младшего школьника // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте проблемы социализации личности: Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов (1 марта 2018 года) / Сост. и отв. ред.: Т.И. Зиновьева. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2018. – 412 с. – С. 39–44.

3. Богданова Р.А., Перфильева В.Н. Работа классного руководителя по развитию речи младших школьников // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2009. – № 9. – С. 74–78.

4. Поворознюк О. А. Педагогические условия развития коммуникативной компетентности младших школьников // Современные подходы к повышению качества образования. – Ишим. – 2013. – С. 59–66.

5. Максимова, А.А. Развитие коммуникативных умений младших школьников в сюжетно-ролевых играх / А.А. Максимова // Начальная школа. – 2005. – №1. – С. 30–34.

Л.А. Стельмахова,
аспирант Московского государственного педагогического университета
E-mail: StelmakhovaLA@mgpu.ru

СОЧИНЕНИЕ НА ЭТИЧЕСКУЮ ТЕМУ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается сочинение на этическую тему как форма обучения на уроках развития речи. Автор обосновывает целесообразность использования данной формы для решения задач развития речемыслительных способностей школьников. Преимущество использования такого рода сочинений состоит в интеграции воздействия на когнитивную, речевую и этическую составляющие подготовки ученика.

Ключевые слова: сочинение, этическая тема, начальная школа, развитие речи, речемыслительные способности.

Этическое воспитание детей, направленное на закрепление в их представлениях правильного понимания о добре и зле, справедливости и несправедливости, на формирование у детей нравственных ценностей, на восприятие ими культурного и нравственного опыта предшествующих поколений, на развитие культуры поведения всегда было актуальной проблемой.

В процессе воспитания дети впитывают опыт предыдущих поколений и постепенно формируют собственную систему ценностных ориентаций, основанную как на вневременных ценностях, так и на таких, которые характерны для общества именно в данный момент его развития.

Этическое воспитание становится одной из основных задач начальной школы. Если в обществе существуют проблемы этического плана, то это обязательно отразится на развитии младших школьников. В этих условиях учителя всех дисциплин должны прилагать усилия для организации позитивного этического воздействия на обучающихся. Особенно богатый потенциал в этом отношении имеют уроки развития речи и такой вид деятельности, практикуемый на них, как написание сочинений. Посредством сочинений учителя могут «воспитывать доброжелательность, умение сочувствовать другим, проникаться бедой другого» [5: с. 53], учить детей «делать свой нравственный выбор, осуществлять контроль над самим собою» [3: с. 256]. Педагоги должны стремиться сделать нравственную составляющую обучения неотъемлемой частью образовательного процесса, творчески соединив её со всеми проводимыми видами деятельности, в том числе с написанием сочинений.

Целью статьи стало выявление возможностей сочинений нравственной проблематики в развитии речемыслительных способностей школьников.

Сочинение является видом работы, который интегрирует множество других видов деятельности, включает их в себя и даёт возможность обучающемуся применить разнообразные навыки, сформированные в процессе обучения, в комплексе. Одним из значительных преимуществ сочинения как вида учебной работы является интегрированное развитие речи и мышления. Сочинение помогает одновременно, комплексно развивать речевые способности и умение мыслить (когнитивные способности). Как отмечает И.В. Баженова, «процесс работы над сочинением помогает ученику глубже осознать свои чувства, приучает к строгому и последовательному мышлению, повышает самоуважение, развивает интерес к литературному творчеству» [1: с. 61]. Если комплексное воздействие становится интегрированным ещё и с этическим воспитанием, можно говорить, что урок развития речи достиг своей единой учебной, воспитательной и развивающей цели.

По нашему мнению, такая работа будет эффективной, если в качестве опоры для сочинения на этическую тематику будет выбрана народная сказка – кладезь народной мудрости и учебник нравственно продуманных решений.

Анализ сказки требует от ребёнка в первую очередь установления логической связи между описанными в ней событиями. Далее мыслительные способности развиваются в процессе понимания задания, определения собственной позиции, составления и коррекции плана сочинения, выражения

своего отношения к этической проблеме. Когнитивные способности проявляются и в том, что ученик принимает композиционные решения по организации текста своей творческой работы: выбирает определённую последовательность изложения, затем может изменять её, улучшая структуру сочинения. Основные понятия о добре и зле у младшего школьника уже сформированы, но теперь осмыслению подвергается этический смысл сказки: ребёнок учится осознавать отличия между собственной и общественной правдой и выгодой, между установками на единоличность и коллективность, между нравственными идеалами разных эпох. Он постигает умение нравственного самоконтроля, проверяет корректность выработанных у него нравственных привычек, продолжает формировать собственные убеждения и мировоззрение.

Одновременно (параллельно) с развитием мышления происходит развитие речи, поскольку школьник сначала анализирует языковую организацию сказки, затем отбирает речевые средства для реализации своего замысла в сочинении, редактирует и улучшает собственный текст, обнаруживает и устраняет ошибки. Сочинение является видом деятельности, который показывает обучающемуся важность всех изученных им ранее правил. Обучение языку при этом становится осознанным: ученик понимает, зачем ему орфографические, речевые, грамматические умения, зачем развивать свою речь и мышление. Результат работы – собственный связный и осмысленный текст – формирует представление о ценности обучения русскому языку.

Можно задаться вопросом о том, какое воздействие первично при написании сочинения на этическую тему: на мыслительные или речевые навыки обучающихся, что в первую очередь развивается при написании такого сочинения. С одной стороны, когнитивные способности развиваются особенно интенсивно, поскольку происходит осмысление учеником сложных этических норм, заложенных в русскую сказку. С другой стороны, реализация замысла в любом случае обретает языковую форму, основывается на развитии речевых умений учеников. Как нам кажется, наблюдается сложный тип интеграции развития мышления и речи, который наиболее благоприятен для обучающихся. Здесь надо учитывать характер соотношения между языком и мышлением: «Мышление шире речи: кроме языкового (речевого), есть образное (целостные картины) и практически-действенное (например, математические знаки) мышление, но языковое – чаще используемое, универсальное средство мышления» [2: с. 33]. Мыслительные способности обучающихся развиваются на многих уровнях, и речевое развитие является лишь одним из способов его стимулирования. При включении в процесс этической составляющей, при направленности речемыслительной деятельности на нравственные проблемы,

заложенные в русской сказке, оказываются задействованными разные виды мышления.

Речемыслительные навыки начинают формироваться у детей с самого начала познания ими мира, при этом речь и мышление развиваются параллельно, дополняя друг друга. Постепенно формируются логическое, поисковое, образное, нестандартное и другие виды мышления. Процесс когнитивного развития особенно эффективен в период обучения в начальной школе, и от учителя зависит, будет ли использован богатый потенциал этого возрастного отрезка в полной мере. Упущенное в этом возрасте, в том числе касательно речемыслительной сферы, может оказаться невосполнимым.

Ошибкой становится попытка педагога развивать мышление и речь независимо друг от друга, когда «в основе работы по развитию речи лежит словоцентрический принцип, при котором ребенок не овладевает языковыми единицами, а лишь усваивает их» [4: с. 11]. Чтобы обучающийся в полной мере овладел речью, её необходимо развивать в контексте мышления, с полным понимаем того, что данные явления человеческой сущности тесно связаны и неотделимы друг от друга.

Итак, на уроках развития речи обучение не может не быть тесно связанным с воспитанием и развитием личности. При этом учитель, воздействую на нравственную составляющую личности ученика, одновременно развивает его речемыслительные способности. Написание сочинения на этическую тему, материалом для которого становится русская народная сказка, позволяет интегрировать воздействие на несколько составляющих подготовки школьника: мышление, поскольку ученику необходимо осознать сложные этические проблемы, заложенные в тексте, логически выстроить свои рассуждения, продумать композицию текста; речь, так как в ходе написания сочинения происходит отбор языковых единиц, расположение их в предложении и тексте, коррекция текста; нравственное воспитание, поскольку осмысление русских сказок помогает школьнику понять народные традиции и народную мораль.

Литература

1. Баженова, И.В. Сочинение как способ развития речемыслительной способности учащихся // Научно-информационный журнал Армия и общество. – 2012. – № 1 (29). – С. 61-65.

2. Крылова, М.Н. Введение в языкознание для бакалавров: учебное пособие. – Саратов: Вузовское образование, 2014. – 275 с.

3. Линецкая, Л.М. Диалог культур на уроках развития речи // Художественный текст: проблемы чтения и понимания в современном обществе:

Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием / Отв. ред. Э.А. Радь. – Стерлитамак: БГУ, 2018. – С. 255-258.

4. Фирсова, И.В. Взаимодействие языка и мышления в процессе развития ребенка // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2019. – № 4-4 (48). – С. 11-15.

5. Шелест, Л.В. Подготовка к сочинению-рассуждению на нравственно-этическую тему // Русский язык в школе. – 2005. – № 1. – С. 53–56.

В.В. Шинкарева,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: schinkareva1998@yandex.ru

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ СЛУШАНИЮ КАК ВИДУ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В АСПЕКТЕ ПОВЫШЕНИЯ КУЛЬТУРЫ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

В статье приводятся результаты анализа методических трудов, посвященных проблеме обучения слушанию как виду речевой деятельности в аспекте повышения культуры невербального общения.

Ключевые слова: младшие школьники, культура невербального общения, слушание как вид речевой деятельности.

Актуальность проблемы обучения слушанию как виду речевой деятельности в аспекте повышения культуры невербального общения обусловлена рядом обстоятельств. В настоящее время процесс формирования умений слушания как вида речевой деятельности обучающихся начальной школы протекает в условиях воздействия новых факторов, в их числе – повышение востребованности культуры устного общения (говорения, слушания), в том числе – его невербальной составляющей [1].

По данным специальных исследований, слушание занимает значительное место в учебной деятельности обучающихся общеобразовательных учреждений (до 40% учебного времени) и студентов (до 60%), что позволяет реализовать воспитательные, образовательные и развивающие цели образовательного процесса. Однако умением полноценно слушать высказывание собеседника владеют немногие школьники и студенты – до 50% воспринятой на слух информации обучающимися не осознается [1: с. 361].

Исследование проблемы повышения культуры невербального общения школьников в процессе обучения слушанию как виду речевой деятельности

потребовало обращения к научной методической литературе с целью выявления достижений современной методической науки в названной области.

Мы предприняли также анализ вузовских курсов по методике преподавания русского языка в начальной школе. Проанализированы следующие учебники по методике обучения русскому языку в начальной школе: «Методика преподавания русского языка в начальных классах» (М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская), «Русский язык в начальных классах: теория и практика обучения» (М.С. Соловейчик), «Методика обучения русскому языку и литературному чтению» под редакцией Т.И. Зиновьевой, «Практикум по методике обучения русскому языку в начальных классах» (Т.И. Зиновьева, О.Е. Курлыгина, Л.С. Трегубова), «Методика преподавания русского языка (начальные классы)» (Е.С. Антонова, С.В. Боброва).

Завершив анализ научной литературы, мы выяснили, что освещение получили и вопросы обучения младших школьников слушанию как виду речевой деятельности, и вопросы обучения невербальному общению.

По первому направлению анализа научной литературы **(в области обучения слушанию как виду речевой деятельности**) оказалось, что получили освещение вопросы: перечень правил слушания, комплекс умений слушания, вопросы диагностики представлений и умений в области слушания.

Так, в «Практикуме по методике обучения русскому языку в начальных классах» под редакцией Т.И. Зиновьевой проблема обучения младших школьников слушанию рассмотрена в главе «Совершенствование устной речи младших школьников». В теме, посвященной обучению слушанию, раскрыты такие вопросы: понятия «восприятие», «аудирование», «слушание»; этапы слушания; механизмы слушания; функции слушания. Кроме того, выделим задание, где приводится фрагмент урока, в ходе которого учащимися составляется перечень правил слушания. Приведем некоторые правила, составленные самими обучающимися: «1. Не принимайте молчание за внимание. Если собеседник молчит, то это не означает, что он слушает. Он может быть погружен в собственные мысли. 2. Будьте физически внимательными. Повернитесь лицом к говорящему. Убедитесь в том, что ваши поза и жесты говорят о том, что вы слушаете. 3. Если вам необходимо перебить кого-то в беседе, помогите восстановить прерванный ход мысли собеседника [2: с. 20].

Интерес представляет задание, в котором перечислены умения в области слушания, которыми должны овладеть младшие школьники. Приведем некоторые умения: «умение анализировать, как люди слушают, в какой мере они стремятся понять говорящего (что и как говорят); умение схватывать смысл сказанного и сжато формулировать содержание и смысл услышанного; умение глобально (в целом) воспринимать звучащий текст; умение вычленять

интересующую слушателя информацию; умение оценивать прослушанное сообщение; умение определять свою точку зрения на прослушанное; умение сосредоточивать внимание на содержании высказывания или на отдельных вопросах этого содержания; умение выделять ключевые слова в тексте и смысловые сцепления ключевых слов, отличать существенное от несущественного, основную и детализирующую информацию; умение опознавать чувства, настроение собеседника по невербальным средствам общения; понимать язык невербального общения» [2: с. 21].

В методической науке поднимается вопрос диагностики представлений и умений в области слушания. По нашему мнению, педагог-исследователь может воспользоваться приведенными в «Практикуме по методике обучения русскому языку в начальных классах» диагностическими материалами, а именно, анкетой для школьников, направленной на определение уровня сформированности у них представлений в области слушания. Заметим, данный перечень вопросов вполне можно использовать в качестве ориентира для разработки опросного листа для проведения индивидуальной беседы (диалога-расспроса) с ребенком.

Приведем данную анкету: «Часто ли ты прерываешь своего собеседника? Хочется ли тебе вставить свое слово в рассказ собеседника? Смотришь ли ты во время разговора на своего собеседника? Ты пристально разглядываешь собеседника во время разговора? Занимаешься ли ты во время разговора своими делами (смотришь в книгу, играешь ручкой, рисуешь и т.д.)? Улыбаешься ли ты во время разговора? Киваешь или покачиваешь ли ты головой? Переспрашиваешь ли ты собеседника во время слушания? Подводишь ли ты итоги сказанному собеседником? Выражаешь ли ты словами сочувствие?» [2].

Следует отметить, что в работах методистов затрагивается вопрос взаимосвязи всех видов речевой деятельности. Так как слушание в процессе общения тесно связано с говорением (человек слушает, чтобы ответить), чтением (определение вида чтения на основе услышанной установки), письмом (фиксация звучащей информации), эту связь нужно учитывать при обучении. Следует учить школьников не слушанию в общем, а его определенному виду слушания, в зависимости от предполагаемой деятельности: слушание для говорения, слушание для чтения, слушание для письма.

Вслед за методистами Т.И. Зиновьевой, М.С. Соловейчик, мы считаем, что при обучении слушанию необходимо давать установки на восприятие: слушай, чтобы понять и при необходимости задать вопросы; слушай, чтобы пересказать; слушай, чтобы проанализировать; слушай, чтобы оценить и т. д. Так, М.С. Соловейчик пишет о создании специальных конкретных ситуаций, позволяющих повышать эффективность слушания за счет соответствующей установки перед восприятием сообщения. М.С. Соловейчик добавляет, что такие установки

необходимы на начальных стадиях обучения. В дальнейшем готовность целенаправленно воспринимать учебный материал должна вытекать из общей активной позиции ребенка, постепенно складывающейся при правильной организации учебной деятельности [3: с. 300].

Нам близка позиция методистов (Н.Н. Вальковой, Л.Н. Вьюшковой, Т.И. Зиновьевой, М.С. Соловейчик), которые считают, что в работе по обучению слушанию следует реализовать специально созданную систему упражнений. Организация работы зависит от возрастных возможностей детей, от уровня сформированности базовых умений слушания. Так. Л.Н. Вьюшкова предлагает перечень примерных заданий для формирования умений слушания.

Н.Н. Валькова указывает, что при обучении младших школьников аудированию необходимо уделять внимание культуре слушания, которая включает знание признаков правильного слушания, правил поведения при слушании, норм речевого этикета. Правила слушания школьники способны вывести самостоятельно на основе проанализированных пословиц и поговорок о слушании, а также речевых ситуаций. Учителю нужно учить школьников проводить рефлексию после слушания, во время которой дети отвечают для себя на такие вопросы: «Как я прослушал текст?», «Почему я не смог ответить на вопросы к тексту?», «Почему возникли трудности при составлении плана?»

По второму направлению анализа научной литературы (это **область вопросов обучения невербальному общению**), оказалось, что описаны такие вопросы: задачи обучения младших школьников невербальному общению, основные направления обучения, эффективные методические приемы.

Для учителя-практика интерес представляет вопрос о задачах обучения младших школьников невербальному общению, перечень таких задач предложен Т.И. Зиновьевой, которая называет следующие задачи: 1) обобщить, уточнить и расширить представления детей о мимике, жестах и позе как о специфических средствах выразительности устной речи и их роли в речевом общении людей; 2) пронаблюдать наиболее типичные мимические картины и жесты, раскрыть их смысловое значение, обратить внимание на взаимодействие с речью; 3) показать, что умение пользоваться невербальными средствами делает речевое общение более эффективным, учит быть внимательным при их выборе в зависимости от речевой ситуации [2].

Можно выделить основные направления обучения младших школьников невербальному общению: работа над мимикой и жестами; осознание пластики человека (позы, осанки, движений); работа над интонацией.

При обучении младших школьников культуре невербального общения возможно использование следующих методических приемов: наблюдение над ролью мимики и жестов в речи; анализ мимических картин и жестов, раскрытие

их значения; включение мимики и жестов в подготовленную речь (чтение стихотворений наизусть); соотнесение речевой ситуации и мимической картины (жеста); подбор к мимической картине (жесту) той или иной ситуации; постановка «немых картин»; моделирование мимических картин [2: с. 54].

Сказанное свидетельствует о том, что методическая наука располагает описанием отдельных аспектов обучения слушанию и невербальному общению, ознакомление с этими данными поможет учителю решать данную проблему в своей практической профессиональной деятельности.

Литература

1. Зиновьева, Т.И. Методика обучения слушанию как виду речевой деятельности // Методика обучения русскому языку и литературному чтению / Под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Юрайт, 2020. – С. 361–366.

2. Зиновьева, Т.И. Практикум по методике обучения русскому языку в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т.И. Зиновьева, О.Е. Курлыгина, Л.С. Трегубова. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 304 с.

3. Соловейчик, М.С. Методика обучения слушанию как виду речевой деятельности // Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения. – 1997. – 300 с.

Г.Х. Агапова,
кандидат педагогических наук,
доцент Оренбургского государственного педагогического университета
E-mail: gadelija@mail.ru

АКТУАЛИЗАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОГО КОНТЕКСТА НА ЭТАПЕ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ К НАПИСАНИЮ СОЧИНЕНИЯ ПО НАБЛЮДЕНИЯМ

В статье представлена подготовительная работа по обучению учащихся начальной школы сочинению по наблюдениям. В качестве учебного материала предлагается региональный историко-культурный материал, который не только позволяет развивать связную речь учащихся, но и способствует гармоничной межкультурной коммуникации в полиэтнической среде.

Ключевые слова: сочинение по наблюдениям, связная речь, краеведческий материал, историко-культурный контекст.

Сочинение является одним из важных составляющих формы контроля знаний и умений выпускников школы по русскому языку (ОГЭ, ЕГЭ), поэтому важно овладеть навыками написания связного высказывания еще в начальной школе.

Несмотря на достаточную изученность данной проблемы (М.В. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская; В.А. Кустарева, Л.К. Назарова, Н.Н. Светловская и др.), современные ученики испытывают серьезные трудности при выполнении данного вида задания, что подтверждается и множеством публикаций, отражающих поиск педагогами и методистами эффективных путей обучения современных учащихся начальной школы написанию сочинения (И.В. Шербашина, 2018; Е.Ю. Батракова, 2019; Я.В. Бадичка, 2020; Н.И. Ожогина, 2021 и др.).

Актуальность данной темы определила цель нашей статьи – описание методики подготовительной работы к написанию сочинения по наблюдениям в

начальной школе (на примере организации экскурсии в культурный комплекс «Национальная деревня», отражающий культуру и историю народов полиэтнического региона – Оренбургской области).

Мы убеждены, что материал, представляющий самобытность и духовное богатство жителей области, найдет живой отклик в душе каждого ученика, вызовет потребность поделиться увиденным и услышанным, что, в свою очередь, мотивирует на создание связного содержательного высказывания. Также краеведческий материал, приобщающий каждого ученика к культуре родного народа, формирует уважительное отношение к представителям других этносов и способствует гармоничному межкультурному взаимодействию.

Теперь обратимся к практической стороне нашей работы и покажем работу по подготовке учащихся к написанию сочинения.

Коллективную подготовку к сочинению по наблюдениям можно организовать по-разному. Мы считаем одной из интересных форм проведение экскурсии в музей «Национальная деревня», представляющий собой культурный комплекс из 10 подворий (русского, украинского, мордовского, татарского, немецкого, армянского, казахского, башкирского, чувашского и белорусского). За несколько дней до посещения музея учащимся сообщается цель мероприятия – написание сочинения на основе наблюдений во время экскурсии; объявляется общая тема: «Посещение музея «Национальная деревня», в рамках которой можно сформулировать узкую тему.

Чтобы написать сочинение, необходимо собрать материал, поэтому учитель во время экскурсии знакомит учащихся с историей создания культурного комплекса, подчеркивает его значимость для жителей Оренбургской области:

Наш город расположен между Европой и Азией. Так как в Оренбурге проживают люди различных национальностей, каждая из которых вносит свой вклад в культурное развитие региона. Культурный комплекс «Национальная деревня», где мы с вами сейчас находимся, являет собой для нас, жителей области, символ единения народов. Уникальная идея строительства комплекса возникла у губернатора области. Первое подворье было открыто в 2008 г., в течение года – остальные.

Учитель организует осмотр всего комплекса и построек каждого подворья без посещения музея, сопровождая знакомство кратким описанием. Учащиеся активно осматривают подворья, откладывая впечатления в своей памяти. Чтобы активизировать учащихся к созданию высказываний, в процессе наблюдения проводится беседа. Вопросы могут быть следующими:

- *Ребята, что мы видим в центре русского подворья? (Дом).*

- *А как называется этот дом? (Терем).*

Беседа должна носить познавательный характер, поэтому детям сообщаются и новые сведения:

- *Правильно, главное его украшение русского подворья – это традиционный терем с характерным балконом и двускатной крышей. Дом-музей русской архитектуры построен в виде сруба-пятистенка. Внутри это традиционная изба XVIII—XIX вв. Дом возведен из дерева без использования гвоздей — по всем традициям русского зодчества.*

- *Ребята, а что мы еще видим во дворе? (Дополняют двор деревянная мельница, колодец и баня).*

- *Как построены терем, баня, мельница? (Все построено с большим вниманием к деталям и украшено резьбой).*

При подготовке к сочинению по наблюдениям необходимо делать заготовки, поэтому учитель предлагает составить на основе наблюдения и рассказа учителя несколько предложений – небольшой связный текст-описание дома-музея русского подворья. При составлении ответа дети могут опираться на структуру текста-описания армянского подворья, данного учителем:

Это русское подворье. Главное украшение этого двора – это терем с балконом и двускатной крышей. Дом-музей построен в виде сруба-пятистенка. Внутри это традиционная изба XVIII – XIX вв. Дом возведен из дерева без использования гвоздей – по всем традициям русского зодчества. Дополняет двор деревянная мельница, колодец и баня.

После экскурсии подготовительная работа продолжается в классе. Однако сначала необходимо вспомнить с учащимися типы речи и определить, какой из них будет в основе будущего сочинения. Далее ведется беседа об экскурсии, в процессе которой составляется план будущего сочинения.

Учитель напоминает классу, что тема сочинения является общей, и поэтому можно сформулировать узкую тему, например, «Русское подворье в «Национальной деревне», «Мордовское подворье в «Национальной деревне».

После этого учитель предлагает ученикам подумать, о чем и как он будет писать в своем сочинении, и начинать работать по составленному плану.

Итак, в нашей работе представлена возможная работа по подготовке учащихся начальной школы к сочинению по наблюдениям. Региональный историко-культурный контекст не только побуждает школьников к созданию высказываний об увиденном, но и формирует уважительные взаимоотношения среди детей подрастающего в полиэтнической среде поколения.

Литература

1. Агапова, Г.Х. Формирование орфографической зоркости на материале стихотворений Оренбургской области // Начальная школа. – 2019. – №11. – С. 32–36.

2. Кустарева В.А. Методика русского языка для школьных педагогических училищ. – Изд.2-е. – М.: Просвещение, 1973.

3. По страницам Антологии русского лиризма. XX век Поэтический календарь. http://www.studia-vasin.ru (дата обращения 01.02.2022).

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

РАЗВИТИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ-БИЛИНГВОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РОДА, ВРЕМЕНИ И ЛИЦА РУССКОГО ГЛАГОЛА

Статья посвящена проблеме развития лингвистического мышления обучающихся-билингвов на материале изучения русского глагола. Рассматриваются вопросы, связанные с возможностями учебников в организации работы в обозначенном направлении, а также предлагаются некоторые образцы познавательных задач, способствующих осознанному усвоению грамматических особенностей русского глагола и развитию лингвистического мышления школьников-билингвов.

Ключевые слова: лингвистическое мышление, билингвизм, субординативный билингвизм, координативный билингвизм.

Проблема развития лингвистического мышления школьников-билингвов приобретает всё большую актуальность в связи с необходимостью реализации одной из важнейших задач современной школы, обозначенной как «формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания; как достижение понимания обучающимися того, что язык представляет собой явление национальной культуры и служит основным средством человеческого общения, а также достижение осознания значения русского языка как государственного языка Российской Федерации, языка межнационального общения» [5: с. 11].

Как отмечает А.Д. Дейкина, русский язык есть «сосредоточение культурных концептов…» [1: с. 27]. И, поскольку язык вообще есть необыкновенно значимая область человеческого знания, овладевая которым носитель языка изменяет своё мышление, процесс овладения особенностями

выражения грамматических значений единиц языка является очень важным. Как известно, обучение русскому языку в школе и в поликультурной школе, в частности, осуществляется в условиях, объединённых временем и пространством, поэтому здесь необходимо учитывать особенности восприятия грамматики русского языка носителями русского языка как родного и носителями русского языка как неродного.

Особенности грамматических систем тех языков, носителями которых являются учащиеся-билингвы, несомненно, накладывают определённый отпечаток на восприятие школьниками-билингвами грамматики русского языка. Так, например, частые ошибки в согласовании по роду у школьников-носителей русского языка как неродного вызваны отсутствием во многих тюркских языках грамматической категории рода, как таковой.

Обучающиеся поликультурной школы являются носителями либо первичной, либо вторичной языковой личности и, как носители первичной языковой личности, думают на русском языке, а обучаемые, представители вторичной языковой личности, думают на другом языке, являющемся для них родным.

Именно в зависимости от уровня владения русским языком выделяется билингвизм «субординативный – владение одним языком лучше, чем другим. И билингвизм координативный – владение разными языками в равной мере свободно» [6: с. 45].

Несомненно, что значительную роль в развитии лингвистического мышления школьников играет собственно содержание языкового образования, которое в поликультурной образовательной среде в значительной степени определяется необходимостью создания благоприятных методических условий, способствующих успешному включению школьников-билингвов процесс овладения русским языком.

Кроме того, обозначаются цели, связанные с формированием представлений у школьников-билингвов о фонетических, лексическо-грамматических особенностях русского языка, что является непереоценимым «для обеспечения базового уровня владения русским языком, необходимого в процессе учебной деятельности и для общения в жизненно важных ситуациях», а также воспитания «толерантности и взаимоуважения в условиях межнационального общения» [4: с. 293].

Ситуация, связанная с современным языковым образованием, характеризуется наличием значительного количества обучающихся, которые являются носителями в качестве родного таких языков, где отсутствует категория рода. В этой связи становится актуальной проблема развития

лингвистического мышления данной группы школьников с учётом обозначенной грамматической особенности родного языка обучающихся.

В условиях проведения единого государственного экзамена (ЕГЭ) по русскому языку, задания которого имеют в преобладающем большинстве характер поисковых и ориентированных на высокий уровень осознания лексико-грамматических значений и особенностей языковых явлений, ученику важно обладать достаточно высоким уровнем сформированности лингвистического мышления, которое рассматривается нами как качественно новое образование личности, возникающее у учащихся на основе изучения теории языка и в процессе овладения лингвистическими умениями, присущими изучению той или иной области языка, характеризующееся при этом высоким уровнем сформированности мыслительных операций, способностью к вероятностному прогнозированию, а также наличием положительной мотивации процесса овладения лингвистическими знаниями и умениями.

Поскольку знания о языковых закономерностях «проявляются в наличии представлений об особенностях словоизменительной и словообразовательной парадигмы частей речи» [2: с. 45], то, как нам думается, является бесспорным положение о том, что соотношению грамматических категорий рода и лица глагола в практике должно быть уделено самое пристальное внимание.

Несомненно, в школьных учебниках в значительной степени заложены основные понятия и виды деятельности с языковыми единицами, обладающими категорией грамматического рода, но при этом пристального внимания на то обстоятельство, что русский глагол в форме прошедшего времени имеет категорию рода и не имеет категории лица, а глаголы в форме настоящего и будущего времени, имея категорию лица, лишены категории рода, не обращается, что вызывает значительные затруднения при усвоении данного материала не только у детей-билингвов, но и у носителей русского языка как родного.

Но, если русскоговорящий ученик может с лёгкостью правильно употреблять данные формы в своей речевой практике, то носитель русского языка как неродного, ребёнок-билингв, в родном языке которого отсутствует категория рода и поэтому в его языковом сознании она не соотносится с категорией лица, первоначально должен выстраивать свою речевую практику с опорой на те или иные знания об особенностях языковых единиц, в данном случае речь идёт об особенностях русского глагола.

Положительную роль в усвоении грамматических особенностей и соотнесённости времени и рода глагола могут сыграть познавательные задачи, подобные следующим:

ПЗ. Как вы думаете, как можно с помощью подстановки другого слова (существительного другого рода) доказать, что у глагола *закружилась* мы можем определить род, а у глагола *летит* – не можем? Чем вы это объясните?

***Закружилась** листва золотая*
В розоватой воде на пруду,
Словно бабочек лёгкая стая
*С замираньем **летит** на звезду…*
(С. Есенин)

ПЗ. Как вы думаете, почему с глаголом *злится* мы можем употребить существительное любого рода: и *зима,* и *ветер*, и *животное,* а со словом пришла – только существительное женского рода?

*Зима недаром **злится,***
***Прошла** её пора -*
*Весна в окно **стучится***
*И **гонит** со двора.*
(Ф.И. Тютчев)

Изучение глагола как самостоятельной части речи начинается в 3-ем классе. В учебнике по русскому языку для 3 кл. (ч.2) В.П. Канакиной и В.Г. Горецкого дети узнают о том, что «глагол – это часть речи (к сожалению, слово *самостоятельная* в данном определении отсутствует, хотя наличие этого слова является крайне важным для постепенного осознания и детьми, носителями русского языка как родного, и особенно школьниками-билингвами имеющейся оппозиции *самостоятельные и служебные части речи*), которая обозначает действие предмета» (с. 101).

Далее учебник предлагает вопросы в таком порядке, который, к сожалению, затрудняет восприятие сущности той информации (*что делать что сделать **что делает** что сделает что делал что сделал что будет делать*) которая является необычайно важной и заключается в том, что глаголы, отвечающие на вопрос *что сделать?* не имеют оппозиции в форме настоящего времени: *что делает?* А *что сделает*? – это другое время, а именно будущее. Поэтому, чтобы для детей-билингвов стало очевидным отсутствие у глаголов, отвечающих на вопрос *что сделать?* форм настоящего времени, необходимо выстроить предъявление системы вопросов таким образом, чтобы вопрос будущего времени *что сделает?* оказался рядом с вопросом, задаваемым к глаголу также в форме будущего времени *что будет делать?*, но задаваемого к глаголу, образованному от глагола, отвечающего в начальной форме на вопрос *что делать?*

Далее в учебнике предлагается упражнение № 171, в котором детям предлагается «найти различие в словах *налетел* и *налетает*, *звенит* и *зазвенит*».

Как нам представляется, в данном случае, с одной стороны, является очевидной некоторая расплывчатость в постановке вопроса, поскольку речь может идти и о некоторых различиях в лексическом значении, которые могут быть выявлены при обращении к толковому словарю, а с другой – детям предлагается найти различия между глаголами, употреблёнными в разных временных формах, что уже является различием.

Всё это, к сожалению, не способствует продвижению школьников-билингвов в осознании грамматических различий между глаголами, отвечающими на вопросы *что делать?* и *что сделать?*

Думается, в данном случае также большую роль могут сыграть познавательные задачи, позволяющие школьникам-билингвам осознать и усвоить особенности употребления видо-временных форм глагола.

Литература

1. Дейкина А.Д. Аксиологическая методика. – М.: МПГУ, 2019. – 212с.
2. Криворотова Э.В. Усвоение школьниками особенностей словоизменительной парадигмы глагола в процессе решения познавательных задач: когнитивный подход // Среднее профессиональное образование. – 2021. – № 6(310). – С. 45–51.
3. Криворотова Э.В. Формирование лингвистического мышления школьников-билингвов на уроках русского языка. – М.: «Экон-Информ», 2019. – 111 с.
4. Трегубова Л.С. Принципы обучения младших школьников русскому языку в условиях поликультурной среды // Языковое и литературное образование в современном обществе – 2016: Сб. научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под ред. Л.В. Савельевой, Г.С. Щеголевой, Е.А. Гогун. – СПб.: Изд-во ВВМ, 2016. – С. 292–298.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 33 с.
6. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М.: АСТ, 2006.

Т.С. Лихачева,
кандидат биологических наук;
доцент Московского городского педагогического университета
E-mail: LikhachevaTS@mgpu.ru
А.О. Манухина,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: ManukhinaAO@mgpu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ С ПОМОЩЬЮ ПРАЗДНИКА «ПРОЩАНИЕ С АЗБУКОЙ»

В статье рассматривается возможности формирования компетенции межкультурных коммуникаций с помощью праздника «Прощание с Азбукой» в поликультурном классе. Одним из путей решения представленной задачи является интенсификация межнационального общения с использованием элементов национальных традиций (национальные блюда, танцы, фольклор), как материала для создания компонентов праздника «Прощание с Азбукой».

Ключевые слова: компетенции, межкультурные коммуникации, праздник «Прощание с Азбукой», младший школьник, коллективные мероприятия.

В настоящее время, заглянув почти в любой учебный класс, можно заметить, что в классе учатся дети разных национальностей – это современные поликультурные классы. Соприкосновение разных мировоззрений, культурных ценностей, да и просто языковых особенностей неизбежно приводит в таких коллективах к проблемам межкультурных коммуникаций. Придя в первый класс, дети начинают осваивать новые социальные роли – ученика прежде всего. Согласно опросам родителей, до сорока процентов детей перед поступлением в школу не посещали дошкольное образовательное учреждение. А «важнейшие функции современного детства – “социализация” и “культуроосвоение”» [5: с. 95]. Попадая в ситуацию переоценки ценностей, находясь в состоянии кризиса семи лет, ребенок сразу вынужден приобретать компетенции межкультурных коммуникаций для успешного общения. Задача учителя в таких обстоятельствах – стать, с одной стороны, переводчиком в межкультурных сообществах, «посредником в межкультурной коммуникации» [1: с. 32], с другой стороны, педагог должен из многонационального состава класса сделать единый коллектив, который готов прийти на помощь однокласснику, то есть сделать успешными межкультурные коммуникации – взаимодействия людей из разных культурных сообществ. При этом решается задача, которую ставит перед

современным педагогом ФГОС НОО – задача формирования межкультурных компетенций [2], включающих в себя овладение взаимодействием людей разных национальностей, особенностями тех или иных культур, успешное использование этикета иных культур и т.д.

Целью настоящей статьи является показ возможностей праздника «Прощение с Азбукой» в области интенсификации межнационального общения в поликультурном классе.

Межнациональные различия в виде артикуляционных и интонационных особенностей, лексики и грамматики этнического языка в вербальной межкультурной коммуникации, отличий мимики и жестикуляции в невербальной межкультурной коммуникации влияют на общение школьников, представляющих разные культуры, к которым принадлежат их семьи. Начиная изучать русскую азбуку в первом классе, дети приобщаются к новым для них возможностям взаимодействия людей друг с другом. Русский язык становится средством межнационального общения, неся в себе культуру, духовные ценности, которые были накоплены веками.

Первоклассник, открывая первый свой учебник – азбуку, познает феномен языковой компетенции, что помогает сблизить многонациональный класс. Изучение азбуки занимает семь месяцев. По его результатам проводится традиционный праздник «Прощание с Азбукой», посвящённый завершению этого этапа школьной жизни. Любое коллективное мероприятие способствует общению в том числе и межнациональному. Тем более праздник, посвященный азбуке.

«Прощание с Азбукой» требует от педагога хорошей подготовки. Версией такого праздника может стать совместное празднование всей параллелью первых классов. Во всех случаях подготовка начинается с продумывания педагогом идеи и разработки сценария. Одной из идей может стать формирование и интенсификация межнационального общения в поликультурном классе. Помимо общих организационных моментов, связанных с выбором места проведения, главных героев, их костюмов, сувениров важную роль играет сам сюжет и содержание отдельных компонентов: конкурсов, игр, стихов и песен.

Наряду с традиционными конкурсами и играми на знание, составление целого из частей можно использовать и современные средства – создание приложений на разных интерактивных платформах, уделив при этом особое внимание формированию компетенции межкультурных коммуникаций детей [4].

Примером конкурса для формирования компетенции межкультурных коммуникаций является конкурс на составление кулинарной азбуки. Дети надевают шапочку с буквой русского алфавита, костюм своей страны и рассказывают о блюде, название которого соответствует букве алфавита.

Так, букве «А» может соответствовать армянское блюдо «айлазан» – очень вкусное, ароматное овощное летнее рагу. Букве «Б» – «бастурма» – азербайджанское блюдо, которое готовится из говядины для праздничного стола. На букву «В» начинаются вареники из польской кухни. «Гречаники» – украинское блюдо в виде котлет из гречки с печенью или мясом, соответствуют букве «Г». Букве «Д» – белорусское блюдо «драники», представляющие собой картофельные оладьи. Казахский домашний творог «ежегей» - на букву «Е». Русские тефтели с рисом– «ёжики» - на букву «Ё». Польский суп «журек», на закваске с копченостями, колбасками и яйцом – на букву «Ж». И так далее.

При участии родителей можно устроить дегустацию национальных блюд.

Праздничным компонентом для формирования компетенции межкультурных коммуникаций могут стать национальные танцы, которые также можно приурочить к определенной букве алфавита. Дети в национальных костюмах будут с удовольствием танцевать подготовленный танец.

Угадывание национальности по показанным фрагментам танцев, песен, костюмов, будет оптимальной игровой целью развития сценария праздника.

Еще одним вариантом материала игр, викторин, конкурсов будут выступать фольклорные произведения, хранящие в своих текстах вековую мудрость народа. Обширный материал содержится в пословицах, поговорках, загадках. Опираясь на задумку праздника – распределение материалов по алфавиту – педагог может с легкостью подобрать фольклорные тексты и для «создания межпредметных связей русского языка с чтением, природоведением, рисованием» [3: с. 57]. При этом сами малые фольклорные тексты могут помочь обучающимся развивать коммуникативные компетенции, «обеспечив моральную опору на авторитет народной мудрости, детализацию представлений обучающегося о необходимых компонентах коммуникативной компетенции и облегчение запоминания обучающимся конкретных рекомендаций, обеспечивающих освоение и реализацию коммуникативной компетенции» [4: с. 47], например, «Где общение, там и мир». Народные сказки могут стать не только источником лексического материала [3] для создания компонентов организации праздника «Прощание с азбукой», но и лейтмотивом всего мероприятия.

В задачу настоящей статьи не входила подача уже готового сценария праздника «Прощание с Азбукой». За счет комбинирования материала с организационными компонентами можно каждому педагогу создать свой сценарий в зависимости от собственных возможностей для интенсификации межнационального общения в поликультурном классе.

В рамках исследования было выявлено, что проведение праздника «Прощание с Азбукой» с привлечением полиэтнического материала обеспечило интенсификацию контактов между детьми разных национальностей.

Литература

1. Ассуирова, Л.В. Проблемы извлечения смысла из инокультурного текста /Л.В. Ассуирова, Л.В. Хаймович // Известия института педагогики и психологии образования. – 2020. – № 4. – С. 32–35.

2. Зиновьева, Т.И. Социализирующий потенциал коммуникативной компетенции педагога / Т.И. Зиновьева // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте проблемы социализации личности. Материалы научно-практической конференции преподавателей, аспирантов / Сост. и отв. ред.: Т.И. Зиновьева. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2018. – С. 32–39.

3. Лихачев, С.В. Сивка-Бурка, вещий каурка / С.В. Лихачев // Начальная школа. – 2005. – № 2. – С. 56.

4. Лихачева, Т.С. Развитие коммуникативных компетенций с опорой на пословицу / Т.С. Лихачева, О.С. Вазинге // Начальная школа. – 2021. – № 1. – С. 45–47.

5. Савенков, А. И. Психология обучения: учебное пособие для вузов / А. И. Савенков. – М.: Издательство Юрайт, 2022. – 251 с.

А.В. Артамонова,
магистрант Московского городского педагогического университета
E-mail: rodinasty@gmail.com

СОЦИАЛИЗАЦИЯ УЧЕНИКОВ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ КУЛЬТУРЕ ОБЩЕНИЯ

В статье приводятся результаты анализа методических трудов, посвященных проблеме обучения младших школьников речевому этикету в аспекте их социализации. Автор раскрывает взгляды ученых по следующим вопросам: социализация, связь социализации и знания речевого этикета, условия эффективного изучения речевого этикета.

Ключевые слова: социализация личности, речевой этикет, тематические группы речевого этикета, условия эффективного изучения речевого этикета, речевой этикет и теория ролей.

Актуальность проблемы социализации современных школьников в образовательном процессе обусловлена следующими обстоятельствами: большая часть школ в России является поликультурной, то есть в классах обучаются дети, являющиеся представителями разных национальностей,

носителями разных языков и культур, имеющие разные представления о нормах и правилах культурного общения. Сказанное выявляет тот факт, что проблема социализации обучающихся в поликультурной среде актуальна.

Известный педагог Л.В. Мардахаев дает такое определение социализации: «это процесс становления личности, усвоение индивидом языка, социальных ценностей и опыта (норм, установок, образцов поведения), культуры, присущих данному обществу, социальной общности, группе, воспроизводство и обогащение им социальных связей и социального опыта». В данном определении хочется отметить, что одним из важных моментов социализации человека является «усвоение индивидом языка <…> присущего данному обществу». Л.В. Мардахаев отмечает, что важную роль в воспитании и социализации ребенка играют родители, поскольку дети с раннего возраста копируют поведение своих родителей, что обязывает старшее поколение следить за своей речью, интонацией, отношением к делу и, конечно, за поведением в обществе [2: с. 194].

Таким образом, очевидно, что одним из важных условий успешной социализации человека является усвоение им существующих социальных норм, куда принято относить и речевой этикет, правила и нормы общения людей.

В трудах известного лингвиста Н.И. Формоновской дается следующее определение речевого этикета: «под речевым этикетом понимаются регулирующие правила речевого поведения, система национально специфичных стереотипных, устойчивых формул общения, принятых и предписанных обществом для установления контакта собеседников, поддержания и прерывания контакта в избранной тональности». Отметим тот факт, что в трудах Н.И. Формановская говорится о том, что разные социальные группы, разные культуры имеют свои этикетные правила речевого общения. Для успешного вхождения в группу, которая является для человека непривычной, ему необходимо знать и применять речевой этикет данного социума [4: с. 64–71].

Чрезвычайно привлекательной в методическом отношении является точка зрения профессора И.А. Стернина, который считает, что «речевой этикет» есть это совокупность правил речевого поведения людей, определяемых взаимоотношениями говорящих и отражающих вежливые отношения между людьми». В работах И.А. Стернина особый интерес вызывает раздел «речевой этикет и теория ролей», в рамках которого ученый отмечает, что человек в жизни исполняет несколько ролей сразу, например, на работе он может быть учителем, а придя домой становится родителем. И для каждой социальной роли необходимо использовать разные речевые нормы, правила, единицы речевого этикета. Так, например, ребенок, придя в школу, исполняет две роли одновременно: он ученик (в отношения учитель – ученик) и товарищ (в отношениях ученик – ученик). В случае нарушения ролевых ожиданий

(например, обращение к учителю на «ты», а не на «Вы») возникает негативная реакция окружающей среды, создается образ невоспитанного человека, способный породить конфликт. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что для успешной социализации каждый ученик должен уметь выбирать те этикетные речевые единицы, которые необходимо использовать в момент общения с конкретным человеком [3: с. 6–8].

Идея овладения культурой речевого общения, правилами и нормами речевого этикета для достижения целей социализации личности получила отражение и в работах представителей различных научных областей. Так, анализ методической литературы, предпринятый с целью изучения вопроса обучения младших школьников речевому этикету в аспекте их социализации показал, что данным вопросом занимались многие исследователи-методисты: А.А. Акишина, Т.И. Зиновьева, И.Н. Курочкина, Т.А. Ладыженская, Е.Ю. Никитина, М.С. Соловейчик, Н.И. Формановская и др. Исследователи отмечают, что изучение норм и правил речевого этикета обеспечивают ребенку именно комфортное, эмоционально благополучное существование в окружающей его среде, поскольку, усваивая нормы и правила речевого поведения, ребенок присваивает часть социального речевого опыта своего народа, овладевает теми культурными речевыми эталонами, которые востребованы в среде его проживания.

В трудах Т.И. Зиновьевой получил освещение вопрос применения норм и правил речевого этикета с учетом общения в различных ситуациях. В этой связи называются тематические группы речевого этикета, наиболее востребованные в повседневном общении детей младшего школьного возраста; таковыми являются: «обращение», «привлечение внимания», «приветствие», «знакомство», «прощение», «извинение», «благодарность», «поздравление», «пожелание», «соболезнование», «сочувствие» и др. Отмечается, что каждая тематическая группа может включать в себя от 5 до 15 слов, которые называются формулами (формами, единицами) речевого этикета. Единицы речевого этикета обычно используются в начале разговора (приветствие), в основной части и при завершении разговора (прощание) [1: с. 376–377].

Для разработчика методических решений в области обучения речевому этикету обучающихся поликультурной школы важно знать, при каких условиях эта работа будет эффективной. Первым условием является межкультурный диалог, который помогает учащимся научиться бесконфликтному общению; главными чертами межкультурного диалога являются: гуманистический характер взаимодействия, эмпатия, равноценность собеседников, открытость иным взглядам. Второе условие – ориентация учащихся на толерантное отношение, принятие иной культуры, иного речевого поведения, образа мыслей и поступков. Третье условие – необходимо учитывать условия и разнообразие

дискурса (дискурс – образец реализации коммуникативных намерений по отношению к представителю иной культуры) [1: с. 377–378].

Сказанное свидетельствует о возможности разработки адекватных методических решений данной проблемы на основе научных достижений.

Литература

1. Зиновьева, Т.И. Обучение речевому этикету // Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата / под редакцией Т. И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2022. – С. 374–380.

2. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: основы курса: учебник. – Берлин: Директ медиа, 2021. – 6 изд. – 440 с.

3. Стернин И.А., Русский речевой этикет. – Воронеж, 1996.

4. Формановская Н. И. Культура общения и речевой этикет. – М.: Издательство ИКАР, 2005. – 2-е изд. – 250 с.

Д.С. Бакаева,
студентки Оренбургского государственного педагогического университета
E-mail:dasha.bakaeva.99@mail.ru
И. А. Дегтярева,
студентки Оренбургского государственного педагогического университета
idegtyareva99@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ФОЛЬКЛОРА

Данная статья посвящена вопросам формирования у младших школьников культуры межнационального общения средствами произведений устного народного творчества.

Ключевые слова: межнациональное общение, культура общения, нравственные ценности.

Оренбургская область исторически является многонациональным регионом, поэтому во все времена одной из важных воспитательных задач в образовательных организациях всех ступеней выступало формирование уважительного отношения к разным народам, к их культурным ценностям,

бережно передающихся от поколения к поколению. Безусловно, нравственные понятия, убеждения формируются у человека почти с рождения, в семье, но ведущую роль в воспитании младших школьников играет институт школы. Если же некоторые ценности, привитые родителями, могут быть подвергнуты переоценке, то в школе вырабатываются устойчивые навыки и привычки поведения учащихся [1: с. 87].

Культуру межнационального общения у детей следует формировать уже в начальной школе, так как именно младший школьный возраст является наиболее благоприятным периодом для воспитания чувства этнической принадлежности, привития общечеловеческих ценностей. Важным принципом стратегии при формировании у детей межкультурного взаимодействия является учет социально-культурного опыта народа.

Как отмечает М.Ю. Мартынова, общение и культура тесно взаимосвязаны между собой. Как и культура, манера поведения, общения у людей разных национальностей имеют свои особенности [3], однако общечеловеческие ценности у всех одни и те же – это единит всех людей, делает их сильнее, позволяет мирно жить в соседстве, дружить и общаться.

Средств для формирования культуры межнационального общения множество, однако основным, по мнению Э.К. Сусловой [5], является литература. Во все времена высокохудожественные тексты служили одним из важнейших источников опыта человечества, мудрости, нравственных ценностей. Мы убеждены, что богатым потенциалом для формирования у детей начальной школы навыков межкультурного общения обладают произведения устного народного творчества.

М.Ю. Мартынова пишет, что такие жанры, как сказки, песни, загадки, пословицы – это источник, энциклопедия мудрости, в которых каждый, «едва научившись держать в руках книгу, черпает первую информацию о традициях и житейской мудрости своего народа, узнает о том, что есть на свете, оказывается, и другие народы. Причем у них имена, отличные от наших. В их лесах растут другие деревья и водятся незнакомые нам зверюшки. Их дома называются иначе, не такая, как у нас пища, совсем чудная одежда…» [3]. «Отправляясь в путешествие» по фольклору, младшие школьники знакомятся с бытом, обычаями, традициями, костюмами разных народов. На основе осмысления идейного содержания текстов УНТ дети приходят к выводу, что необходимо беречь традиции не только своего народа, но и других.

Поскольку коллективы обучающихся в школах нашего региона состоят из представителей разных народов, коренных жителей [2: с. 58] и все школы являются полиэтническими, важно работать над текстами разных

народов, что будет способствовать формированию гармоничных отношений в классе между одноклассниками, предупреждению конфликтных ситуаций. Рассмотрим кратко некоторые из произведений и проанализируем их с точки зрения содержания в них концепта добра, уважения, дружбы.

Пословицы и поговорки наиболее наглядно иллюстрируют образ жизни, историю, традиции, культуру народа, хранят веками накопленный социокультурный пласт, отражая динамику развития народа и человечества в целом. В них образно отражаются система ценностей людей, общественная мораль, этика, отношение к миру, к людям. Так, «*Гостя принимают, за обе руки берут, да в красный угол сажают»* – гласит старая русская пословица. Казахи также уделяют большое внимание дружбе, являются гостеприимным народом, поэтому казахская пословица «*Стол богат – тело полнеет, друзей много – душа полнеет»* подчеркивает их радушие. На основе сравнительного анализа данных пословиц подводим детей к выводу, что видение дружбы у русского и казахского народов одинаковое.

В сказках всех народов, как правило, рисуется опыт народа, его быт, отражается вера в светлое будущее. Так, сюжет сказок жителей Чукотки и Камчатки передает сложности их повседневного труда и хозяйства. Элементы домашнего быта, традиционные виды охоты на дикого оленя и морского зверя, собирательство и производственная деятельность фиксируются в коллективном творчестве через призму художественной переработки действительности.

Осетинские сказки учит читателей справедливости, ясно дает понять, что тот, кто нарушает законы чести, будет обязательно наказан («Справедливый и несправедливый»). Герои убеждают, что настоящей ценностью в жизни является не богатство, а верный друг («Что дороже»).

Большой популярностью пользуются сказки, основным содержанием которых являются умные советы, мудрые ответы и т.д. Примером служат калмыцкие сказки «Неразрешенные судебные дела», «Три мудреца» и др. [3].

В башкирских сказках подчеркивается трудолюбие народа, их непокорность трудностям жизни, вера в свои силы («Пастух», «Степной ветер»).

Итак, произведения фольклора является мощным средством воспитания в учащихся высоких моральных качеств, формирования культуры межкультурной коммуникации. Работа над текстами, созданными народом, позволяет погрузить учащихся в духовный мир народа, осознать, что общечеловеческие ценности разных народов практически одинаковы.

Литература

1. Агапова Г.Х., Беляева Е.Ю. Роль поэзии родного края в формировании нравственных ценностей у младших школьников (на примере Оренбургской

области) // Гуманитарные технологии в современном мире: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Калининград, 2017. – С. 87–90.

2. Агапова Г.Х., Попова Д.В. Роль этикетного речевого поведения в межкультурной коммуникации // Современные стратегии и технологии обучения русскому языку и литературе в школе и вузе – коллективная монография. – Оренбург: Оренбургский государственный педагогический университет. – 2020. – С. 58–62.

3. Мартынова М. Ю. Мир традиций и межкультурное общение. – М.: Изд-во РУДН. – 2004.

4. Орлова О. А. Литературная гостиная, или творческая мастерская // Образование. Наука. Карьера. – 2016. – С. 88–89.

5. Суслова Э. К. Спецкурс «Воспитание у детей этики межнационального общения». – М., 1994.

Т.А. Големинова,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: tanyshka200017@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ У УЧЕНИКОВ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО КЛАССА ОСНОВ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ

Статья посвящена проблеме формирования у младших школьников основ культурной идентичности средствами работы в процессе обучения речевому этикету в поликультурной среде. Автор раскрывает взгляды современных ученых-методистов на вопросы обучения школьников культуре поведения.

Ключевые слова: культурная идентичность, речевой этикет, младшие школьники, поликультурная среда.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования третьего поколения ставит задачи развития у младшего поколения чувства патриотизма, воспитания личности на основе принятия базовых национальных ценностей. Ключевым личностным метапредметным результатом рассматривается формирование у школьников основ культурной идентичности в форме осознания собственного «Я» как гражданина своей страны, знание нравственных норм, а также овладение родным языком [7].

Сложность ситуации состоит в том, что современной российской школе, ее образовательной среде свойственны черты поликультурности, что обязывает

педагогов «целенаправленно выстраивать диалог культур, как на уроках, так и во внеурочной деятельности обучающихся» [4: с. 41].

Значительным ресурсом для решения задачи «выстраивания» диалога культур обладает предметная область «Филология». Так, в коллективной монографии «Формирование культурной идентичности обучающихся в процессе филологического образования» проблема формирования у школьников культурной идентичности освещается в таких аспектах: в связи с описанием потенциала учебного исследования в области филологии (Ж.В. Афанасьева); на материале языковой игры (О.Е. Курлыгина); в процессе работы над художественным текстом (Э.В. Криворотова); посредством реализации концептного подхода в начальном курсе русского языка (Л.В. Ассуирова, Л.В. Хаймович); во внеурочной деятельности (Ж.В. Афанасьева, А.В. Богданова); в связи с изучением конкретной лексико-тематической группы (например, темы «Семья») (Л.С. Трегубова); с опорой на ресурс учебно-методического комплекса «Русский язык» (С.Д. Ашурова); в процессе выполнения школьниками творческих работ (О.И. Бадулина) [8].

Богатым потенциалом для разработки методических решений в области формирования у школьников основ культурной идентичности обладает работа в по речевому этикету. Авторами многочисленных публикаций являются и известные ученые-методисты (А.А. Акишина, Б.В. Бушелева, Т.И. Зиновьева, Е.А. Зырянова, О.Е. Курлыгина, И.Н. Курочкина, Т.А. Ладыженская и др.), и учителя-практики, и молодые исследователи (Т.И. Демидова, А.В. Кирюшина, А.В. Кубарева, М.Г. Маликова, А.О. Романова и др.).

Положительно оценивая отдельные рекомендации в области обучения речевому этикету, мы выделяем взгляды Т.И. Зиновьевой, которая рассматривает вопрос разработки методической системы. Это «упорядоченная совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов (цель, содержательно-смысловое ядро методической системы, подходы и принципы обучения, модель реализации методической системы, программа обучения, ведущие приемы, средства обучения), представляющих определенную целостность и в наиболее общем виде характеризующих образовательный процесс» [2: с. 28].

Следует подчеркнуть: методисты неизменно обращаются к вопросу о целях и задачах обучения речевому этикету. Мы придерживаемся позиции Т.И. Зиновьевой, которая цель видит в «формировании у школьников умений адекватного использования единиц речевого этикета в различных ситуациях общения для эффективного достижения целей коммуникации» [3: с. 378]. Согласно названной цели, автор указывает и задачи обучения: формирование коммуникативной грамотности учащихся в области речевого этикета, что предполагает знание предназначения, норм и функций речевого этикета, а также

понимание причин конфликтов, возникающих в ситуациях учебного и бытового общения; формирование умения осмысливать свою коммуникативную практику (анализировать собственное речевое поведение, поведение собеседника, замечать ошибки в своей и чужой речи); формирование навыка ответственного речевого поведения; обучение использованию речевого этикета в разных ситуациях общения [3: с. 378].

Не менее значим вопрос методической науки – «чему учить?» – это вопрос содержания обучения речевому этикету. Обращаясь к вопросу о содержании обучения, Т.И. Зиновьева называет основные направления обучения младших школьников речевому этикету; они таковы: формирование ценностных ориентиров в области человеческого общения; формирование у младших школьников представлений о речевом этикете как средстве выражения уважительного отношения к окружающим людям; совершенствование, обогащение словарного запаса учащихся в области речевого этикета; обучение школьников выбору уместной речевой единицы с учетом речевой ситуации (цели общения, обстоятельств коммуникации, собеседников и др.); развитие чувства уместности высказывания; обучение разворачиванию и сворачиванию единицы речевого этикета с учетом условий общения [3: с. 378–379].

Авторы методических работ обращаются к вопросам определения подходов, принципов, условий обучения речевому этикету, освещают цели и задачи обучения, характеризуют основные направления обучения речевому этикету, уделяют внимание эффективным методам, приемам и формам обучения.

В настоящее время сложилось прочное мнение о том, что в обучении речевому этикету должны быть реализованы следующие подходы: аксиологический, лингводидактический, партисипативный (например, в работах Е.А. Зыряновой, Е.Ю. Никитиной) [6]. Именно поэтому интерес представляет предположение А.В. Кирюшиной о возможных изменениях в подходах к обучению речевому этикету, поскольку в цифровом обществе, в «школе будущего» предположительно будут меняться нормы и правила общения. Действительно, «новейшей тенденцией развития мирового социума является внедрение идеи цифровизации во все сферы жизни общества для их инновационного преобразования на основе использования цифровых ресурсов и технологий» [1: с. 38]. Сказанное объясняет выдвижение на первый план коммуникативно-деятельностного подхода в обучении речевому этикету.

Учет того факта, что социум стремительно меняется, приобретает черты поликультурного общества, особенно актуален вопрос об условиях обучения речевому этикету. Мы выделяем мнение Е.А. Зыряновой и Е.Ю. Никитиной, которые указывают такие условия: учет в образовательном процессе особого его аспекта – межкультурного диалога; ориентирование обучающихся на

толерантное общение, на принятие во внимание факта наличия иных культур, иных правил речевого поведения, образа мыслей и поступков; необходимость учета многообразия типов дискурса, который считается прототипом реализации коммуникативных целей в контексте определенной ситуации, по отношению к конкретному партнеру, представителю другой культуры [4].

Важнейшим является вопрос о выборе эффективных приемов обучения речевому этикету. Приведем точку зрения учителя-практика А.В. Кирюшиной, которая предлагает такие приемы работы: анализ образцов речевого и неречевого поведения участников; проигрывание речевой ситуации; рассмотрение ситуации общения с использованием средств наглядности; знакомство со словами, конструкциями, оборотами, которым можно определить в ситуациях повседневного общения, а также разбор ситуаций, в которых их можно применить; обсуждение этой ситуации с детьми, с целью формирования у них умения ориентироваться в условиях ситуации общения и выделять её компоненты; формулирование заданий для создания этикетного диалога [3].

Обзор взглядов современных методистов на проблему формирования у младших школьников основ культурной идентичности в процессе обучения речевому этикету позволяет сделать вывод: методическая наука располагает достижениями, которые в практике начального обучения должны применяться с учетом конкретных обстоятельств реализации образовательного процесса, в частности, с учетом поликультурного характера образовательной среды.

Литература

1. Зиновьева, Т.И. Коммуникативное взаимодействие в условиях дистанционного обучения // Начальная школа. – 2021. – №1. – С. 38–42.

2. Зиновьева, Т.И. Методическая система развития речевой деятельности на основе принципа ориентации на риторический идеал // Начальная школа. – 2020. – №9. – С. 27–30.

3. Зиновьева, Т.И. Обучение речевому этикету // Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата / под редакцией Т. И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2022. – С. 374–380.

4. Зиновьева, Т.И. Поликультурная школа современного российского мегаполиса // Известия института педагогики и психологии образования. – 2020. – №1. – С. 38–47.

5. Кубарева А.В. Исследование готовности педагогов к работе по развитию этикетных речевых умений школьников // Известия ИППО. – 2019. – №3. – С. 96–100.

6. Никитина Е.Ю., Зырянова Е. А. Педагогические условия методики формирования умений речевого этикета // Начальная школа плюс до и после. – 2011. – № 6.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2021 г. / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2021.

8. Формирование культурной идентичности обучающихся в процессе филологического образования: сборник научных трудов / Л.В. Ассуирова, Ж.В. Афанасьева, С.Д. Ашурова и др. [и др.]; сост. и отв. ред. Т.И. Зиновьева. – М.: МГПУ, 2018. – 323 с.

Е.С. Крылова,
магистрант Московского городского педагогического университета,
E-mail: Keticorn@mail.ru

РОЛЬ ТОЛКОВОГО СЛОВАРЯ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ-ИНОФОНОВ ПОЛИСЕМИИ

Статья посвящена сложному и многогранному явлению – полисемии. Автор отмечает, что школьники-инофоны испытывают значительные затруднения в изучении многозначных слов и предлагает активно использовать толковый словарь в целях обогащения лексического запаса учащихся младших классов. Предлагается алгоритм составления толкового словаря и примеры заданий, направленные на усвоение разных значений многозначных слов.

Ключевые слова: обучение, поликультурность, полисемия, многозначное слово, толковый словарь.

В современной поликультурной школе у учащихся, в том числе детей-инофонов, имеет место низкий уровень усвоения содержания предмета «Русский язык», его лексического раздела. Согласно установкам Примерной основной образовательной программы начального общего образования (ПООП НОО), на уроках русского языка выпускник научится выявлять слово, значение которого требует уточнения, определять его смысл по тексту, с помощью словаря.

Требования ФГОС третьего поколения, которые являются обязательными при реализации ПООП НОО, ориентируются на деятельностный принцип обучения, где главной целью является развитие личности учащегося. Важным и отличительным элементом во ФГОС 2022 года значится ориентировка младших школьников в информационных и коммуникативных технологиях (ИКТ).

Инновационный аспект функционирования российской школы – мультикультурное образование, дающее равные возможности для обучения каждого ученика, невзирая на этнические и социальные различия детей [1: с. 87].

Наличие данных формулировок в нормативных документах обязывает педагога начальных классов уделять данному вопросу особое внимание.

У обучающихся в поликультурном классе наибольшую трудность вызывает освоение центральной и основной части системы языка – лексики, что важно, так как выявление слов, значение которых требует уточнения, является одним из базовых умений в учебной деятельности младших школьников.

В русском языке существует явление полисемии. «Полисемия» от греч. поли – много, сема – знак» [2: с. 172]. Лексическая полисемия выражается в том, что одно слово может иметь несколько связанных между собой значений, например, глагол «идти» имеет около 30 значений как в прямом, так и переносном смыслах. Существование общего смысла между значениями одного слова отличает многозначное слово от омонимов.

Определить значение многозначных и омонимичных слов можно по толковому словарю или контексту, где каждому омониму посвящена отдельная словарная статья, а многозначные слова располагаются в одной. Например, слово «тур» может являться как многозначным словом, так и омонимичным. *Тур* - часть соревнования, конкурса и *тур*– отдельный этап в осуществлении чего-либо (первый тур выборов), в данном случае слово «тур» является многозначным, так как значения похожи по назначению. А *тур* – животное (горный козёл) или *тур* – пирамида из камней являются омонимами к друг другу и предыдущим словам.

Один из способов преодоления этих проблем – работа с толковым словарём. Толковый словарь трактуется как лингвистический словарь с описанием значений слов охватывает всю лексику, существующую в общенародном употреблении [3: с. 237].

Разъяснение слов дается с помощью логического определения концептуального значения (например, *заморозить* – подвергнуть действию холода, дать замёрзнуть; *победитель* – тот, кто победил, одержал победу), посредством подбора синонимов\антонимов (*чёрствый – твёрдый, жестокий\мягкий*) или с помощью иллюстративного материала.

В настоящее время огромную роль приобретают электронные словари как база данных, содержащая словарные статьи и позволяющие осуществлять быстрый поиск нужных слов.

Работа с толковым словарём на уроках русского языка направлена на обеспечение усвоения обучающимися лексического запаса, в частности слов, которые имеют несколько значений. Для работы с толковыми словарями УМК

предлагают, по мере выполнения заданий, обращаться к разным толковым словарям, помимо тех, что разработаны самими авторами учебников.

Наиболее распространёнными словарями являются: «Толковый словарь живого великорусского языка» (В.И. Даль); «Толковый словарь русского языка» (С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова); «Толковый словарь русского языка» под ред. Д.Н. Ушакова; «Большой толковый словарь русского языка» под ред. С.А. Кузнецова (электронный).

Для формирования умения работать с толковым словарём младшим школьникам можно предложить следующие задания:

Задание 1. Нахождение слова в толковом словаре.

Найдите в толковом словаре слова *позёмка, изморозь, пурга*. Как нам быстро найти данные слова (по алфавиту)? Что обозначают эти слова?

Задание 2. Чтение в словарной статье толкования лексического значения слова.

Определите лексические значения слова *свежий: свежая газета, свежий фильм, свежие обои, свежее бельё, свежее молоко, свежие розы, свежее утро, свежий ветер.*

Задание 3. Нахождение в толковом словаре слов определенной группы по соответствующим признакам.

Найдите в толковом словаре слова, обозначающие части тела или чувства человека. Или выпишите из толкового словаря значения двух существительных, одного прилагательного и глагола, которые относятся к теме «живопись».

Весьма эффективны задания в игровой форме.

Задание 4. Разгадывание кроссворда с использованием лексического толкования слов для справок или толкового словаря по необходимости.

Задание 5. Викторина «Самый быстрый/умный», в которой учитель читает лексическое значение, а учащиеся записывают определяемое слово, либо учащиеся читают друг другу.

В современной школе широко применяется проектный метод обучения, средства ИКТ являются наиболее эффективным средством его реализации.

Творческим и проектным заданием для учащихся в поликультурном классе является создание собственного толкового словаря с возможностью изучения слов, входящих в него.

Учащимся начальных классов целесообразно предложить алгоритм действий по составлению толкового словаря:

1. Подумать о тематике словаря и придумать его название.
2. Определить значение словаря, то есть подумать, для чего он необходим.

3. Определить расположение слов в словаре: алфавитное или тематическое.

4. Определить средство ведения словаря: в бумажном или электронном виде.

5. Подумать о способах толкования лексического значения: синонимический (подбор синонимов) или антонимический, описательный (перечисление признаков), отрицательный (указание на свойства, которые отсутствуют), отсылочный.

Таким образом, у школьников получается конкретный продукт.

Название – «Толковый словарь многозначных слов».

Цель – изучение и запоминание слов, которые имеют несколько значений. Расположение слов – в алфавитном порядке. Толковый словарь многозначных слов представлен в электронном виде. Толкование слов осуществлено разными способами толкования, составлено словосочетание или предложение с тем словом, которое употреблено в контексте.

При систематической работе с толковым словарём на уроках русского языка можно достичь значительного обогащения словарного запаса учеников и повышения уровня их речевого развития.

Умение пользоваться толковым словарём формирует у учащихся стремление к самообразованию, воспитывает желание употреблять слова в точном соответствии с их лексическим значением. Формирование способности грамотно применять ИКТ осуществляется с помощью проектной работы по созданию собственного толкового словаря.

Литература

1. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия». – 2000. – 176 с.

2. Розенталь Д.Э., Голуб И.Б. Секреты стилистики. Правила хорошейречи. – Издание 7. М.: Айрис пресс. – 2007. – 199 с.

3. Толковые словари // Большая российская энциклопедия. Том 32. – М., 2016. – С. 237–238.

Ю.Ф. Кузнецова,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: kuznetsova0699@mail.ru
А.И. Глущенко,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: alexandraglush@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ТРАДИЦИОННЫМ ШОТЛАНДСКИМ НАРЯДАМ

В статье дано описание атрибутов традиционного костюма жителей Шотландии. Также авторы предоставили методы, которыми педагог может воспользоваться при изучении с младшими школьниками традиционного шотландского костюма на внеурочных занятиях по английскому языку.

Ключевые слова: Шотландия, традиционный костюм, метод иллюстрации, игра, исследовательская деятельность.

В современном мире проблема толерантного отношения представителей одних культур к другим является одной из самых актуальных. Зачастую враждебное отношение связано с влиянием семьи, в которой ребенок живет и воспитывается, со средствами массовой информации, поддерживается друзьями, сверстниками и одноклассниками. Не всем людям понятны менталитет и культура других народов, не все имеют достаточно знаний, отсюда и непринятие иноязычных традиций и культуры. В рамках учебного процесса это может создать нарушение дисциплины, взаимную неприязнь между представителями различных этнических групп. Поэтому важно уже в начальной школе прививать обучающимся уважительное отношение к другим культурам и их представителям. Образовательные программы по иностранному языку предусматривают изучение различных культур. Педагогу же необходимо построить занятие так, чтобы доходчиво объяснить обучающимся особенности той или иной культуры, и при этом сделать это увлекательно, интересно. В этом ему помогает адаптивная дидактическая речь, как указывает Ю.И. Апарина, являющаяся универсальным средством по созданию на уроке атмосферы когнитивного напряжения и эмоционального комфорта [1: с. 20].

В статье авторы хотели бы предоставить возможную методику, которую педагоги могли бы использовать на внеурочных занятиях, касающихся культуры жителей Шотландии. Чаще всего у детей вызывает непонимание и смех традиционный костюм шотландцев, а именно килт – «юбка». И чтобы внести

ясность, необходимо не просто показать обучающимся изображение костюма, но и объяснить, что каждый его элемент значит. Авторы статьи решили кратко отобразить их [2].

Килт – *kilt* или *greatkilt*: кусок ткани, который оборачивался вокруг талии и закреплялся с помощью ремешков и пряжек. В привычном понимании – юбка. Защищал жителей горной местности от холодов и непогоды, т.к. шился из шерстяной ткани. Клетчатый орнамент под названием *тартан* (*tartan*) на килте был отличительной особенностью одного клана от другого. У каждого клана был свой орнамент, который отличался шириной полос и цветом ткани. На одно плечо набрасывали тартановую накидку – плед (*plaid*).

Килтпин – *kilt pin*: булавка, которую крепили на килт, чтобы его не поднимал ветер. Она имеет форму оружия, потому что изначально килт носили только воины. Каждый клан имел свою форму килтпина.

Спорран – *sporran*: кожаная поясная сумка. Использовалась для хранения каких-либо мелких вещей или в качестве кошелька для денег. Также сообщал социальный статус своего обладателя, поэтому сумку старались украшать мехом и другими доступными материалами.

Тэм-о-шентер – *tam o'shanter* или *балморал – balmoral bonnet*: широкий шерстяной берет с помпоном на макушке.

Броги – *ghillie brogues*: брогами обувь шотландцев начала называться в наше время. Первоначально же они использовали кусок кожи, которым заматывали ступни и крепили на ноге с помощью длинного кожаного шнура.

Хосы – *hose*: длинные гольфы, которые очень напоминают футбольные гетры, шились из шерсти, защищали от непогоды.

Скин-ду – *sgian-dubh* (гэльское слово): небольшой нож, который скрывался под одеждой или в хосах, поскольку в 1745 году после битвы при Куллодене английские власти запретили шотландцам носить оружие, им приходилось делать это тайно.

Более подробно о традиционном шотландском наряде, о его распространении по всей территории Шотландии, об особенностях каждого элемента костюма мы более подробно писали в своей прошлой статье [4].

В младших классах лучше всего использовать метод иллюстрации при объяснении новой темы. Для наглядно-образного мышления обучающихся необходима возможность увидеть, воспринимать изучаемый предмет. В данном случае педагог во время объяснения может вывести фото, рисунок шотландского костюма на классную или интерактивную доску, показать наглядно. Это также поможет в запоминании слов на основе зрительной памяти у детей. Именно визуальная память зачастую помогает им усваивать материал [5].

После знакомства с новой лексикой необходима организация работы по её интериоризации. Для данного этапа мы предлагаем две игры.

1. Игра «Объясни слово».

Учитель готовит мешочек с листочками/карточками, на которых написаны на английском языке элементы шотландского наряда. Каждый обучающийся по очереди вытягивает слово, после чего объясняет его значение на английском языке одноклассникам. Задача других ребят – отгадать вытянутое слово.

Примечание: так как лексика для обучающихся является новой, педагог может оставить на слайде/доске записанные слова и расположить соответствующую изображение к ним. Например: слово *kilt*, а возле него иллюстрация килта – большой шерстяной ткани, которую шотландцы заматывают вокруг талии.

2. Игра «Wordle».

Это словарная браузерная игра, которая направлена на поддержание словарного запаса. Данную игру возможно адаптировать под предлагаемый нами урок. Для более точного объяснения сути игры используем конкретное слово и действия учащихся и учителя в процессе игровой деятельности.

Педагог загадывает слово из списка элементов традиционного наряда шотландцев: *sporran*. Он рисует на доске 6 рядов, по 6 клеток в каждом (в результате получается 36 клеток). Игра начинается с того, что дети записывают в первый ряд клеток любое слово из 6 букв. Например: *family*. Первое слово позволяет учащимся узнать, какие буквы есть в задуманном педагогом слове. После того как ученики записали *family*, учитель зеленым цветом обводит те буквы, которые присутствуют в задуманном слове, стоят на своем месте. Жёлтым цветом – те буквы, которые есть в слове, однако стоят не на своей позиции. В написанном слове *family* учитель должен обвести жёлтым цветом букву ***a***, так как она присутствует в *sporran*, но не является 2 по счету буквой.

Далее обучающиеся записывают новое слово во второй ряд клеток, не забывая о выделенной учителем букве. Педагог слова выделяет буквы необходимым цветом. Данная игра продолжается, пока учащиеся не отгадают слово или не закончится количество рядов (их можно увеличивать).

Стоит отметить, если учителем загадывается слово из 5 букв, то рисуется 6 рядов по 5 клеток, если из 4 букв, то 6 рядов по 4 клетки и т.п.

При возникновении непонимания процесса проведения игры, предоставляем её электронный вариант для ознакомления: https://powerlanguage.co.uk/wordle/.

Как этап закрепления изученного материала предлагаем провести работу, при которой обучающиеся принимают роль модельеров. Задача учащихся

данного интерактивного задания: подготовить модель к показу мод, которая будет представлять традиционный шотландский наряд.

Для организации этого этапа необходима подготовка учителем презентации, состоящей из 2 частей: подбор необходимых элементов костюма для модели; шоу показа мод.

Более объемной является первая часть презентации, в которой мы предлагаем детям выбрать из определенной группы предметов одежды те, что носят жители Шотландии. Например: shorts, pants, leggings, a skirt или a kilt. В результате учащиеся выбирают изображение килта. После подбора шотландского наряда обучающиеся попадают на сам показ мод, где появляется модель, которая демонстрирует собранный учениками костюм.

При создании презентации к этапу закрепления материала мы рекомендуем использовать анимацию PowerPoint, т.к. это украсит продукт, с которым будут работать обучающиеся.

На наш взгляд, целесообразно было бы также дать обучающимся возможность поучаствовать в исследовательской деятельности. Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования нового поколения, исследовательская деятельность должна быть неотъемлемой частью учебного процесса. Она поможет обучающимся не только усвоить новую информацию и расширить уже предоставленную педагогом информацию, но и развить исследовательские умения, которые будут полезны как при обучении в школе на других уроках, так и в дальнейшей жизни. Темы исследований могут быть самые разнообразные: можно затронуть историю развития шотландского костюма с момента его появления и до наших дней, осветить тему запрета на ношение шотландского костюма шотландцами в 18 веке, рассказать о шотландских кланах. Главное, чтобы обучающиеся были заинтересованы в теме и могли всегда рассчитывать на помощь педагога в данном виде деятельности [3: с. 186].

Литература

1. Апарина, Ю.И. Адаптивная речь учителя как продуктивное средство обучения в условиях инклюзивного образования // Инклюзивное иноязычное образование сегодня: проблемы и решения. Сборник статей по итогам VI заочной научно – практической конференции. – М., 2020. – С. 12-21.

2. Иголкина, К.Ю. Шотландский национальный костюм как одна из традиций культурного наследия шотландского народа // Материалы международной научно-практической конференции «Молодежь в науке и творчестве»: сборник статей в 2 ч. – Ч. 2. – Гжель: ГГУ, 2016. – С. – 695–700.

3. Кручинина, Г.А., Королева, Е.В. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках английского языка // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – С. 185-188.

4. Кузнецова, Ю.Ф., Глущенко, А.И. Формирование толерантного отношения к традиционным шотландским нарядам у детей младшего школьного возраста // Вопросы устойчивого развития общества. – 2021. – №10.

5. Лобанова, Е.Н. Развитие словарного запаса у учащихся на уроке английского языка с использованием метода иллюстрации / Е. Н. Лобанова // Молодой ученый. – 2021. – № 32 (374). – С. 79-81. — URL: https://moluch.ru/archive/374/83520/ (дата обращения: 16.02.2022).

С.К. Мамедова,
магистрант Московского городского педагогического университета
E-mail: mamedova22gr@gmail.com

АЗЕРБАЙДЖАНСКИЙ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ: ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ СТРАНЫ

Актуальность выбранной темы обусловлена необходимостью повышения требований к обучению русскому языку детей-билингвов на территории Азербайджанской Республики. Значение русского языка на территории постсоветского пространства имеет исключительную силу: он оказывает положительное влияние на обмен культурным опытом и достижениями народов с многовековой историей, является общим языком межнационального общения.

Ключевые слова: Азербайджан, образование, русский сектор, билингвизм.

Народы, проживающие на территории современного постсоветского Азербайджана, делятся, в основном, на четыре большие языковые семьи: индоевропейская, северокавказская, картвельская и тюркская. На сегодняшний день в этнолингвистических условиях в республике преобладает азербайджанский язык, который входит в огузскую группу тюркских народов. Население Азербайджанской Республики имеет широкий этнический состав – в стране проживают представители более ста этносов. На протяжении веков среди всех народов сложились мирные, гармоничные межнациональные отношения, почва для этнических конфликтов и напряженности отсутствовала.

В статье 45 Конституции Азербайджанской Республики отмечается «Право пользования родным языком». Родным языком считается язык родителей или язык этнической группы, к которой принадлежит человек. Закон Азербайджанской Республики дает право родителям и лицам их заменяющих выбрать не только учебное заведение, но и язык, на котором будут проводиться занятия для их ребенка [1: с. 11]. Согласно части II статьи 21 Конституции Азербайджанской Республики, государство не запрещает пользоваться другими языками. Закон «Об образовании», утвержденный Указом Президента Азербайджанской Республики от 5 сентября 2009 г., гласит, что государство обязуется создать условия для получения образования каждым гражданином и не допускает пропуска какой-либо ступени [1: с. 6]. Также, в соответствии с требованиями статьи 25 Конституции АР «Право на равенство», гражданам гарантируется право на образование, независимо от расы, национальной и религиозной принадлежности [1: с. 6].

Изучение государственного (азербайджанского) языка на всей территории республики осуществляется в равной степени. На обучение детей азербайджанскому языку в школах выделяется 2–3 часа в неделю в зависимости от ступени образования и уровня подготовки обучающихся. В общеобразовательных школах обучение ведется на азербайджанском, грузинском, русском и армянском языках. На последнем из языков обучение осуществляется только в Нагорно-Карабахском регионе Азербайджанской Республики. Исходя из этого, учебные планы утверждены для школ с тремя языками обучения. В настоящее время из 1764 дошкольных образовательных учреждений в 248 воспитываются и обучаются около 9 тысяч детей исключительно на русском языке. В семи из них дошкольники (в количестве более трехста человек) изучают грузинский язык и общаются на нём. В учебные планы начальной школы, в которой получают образование представители национальных меньшинств, включено два часа учебной нагрузки в неделю по одному из следующих языков: курдский, аварский, удинский, цахурский, иврит, хыналыгский и другие. Стоит отметить, что в шестнадцати школах обучение ведется исключительно на русском языке, а в шести – на грузинском. Во всех остальных школах страны предусмотрено разделение на два корпуса: азербайджанский и русский сектор. Русский язык является неотъемлемой частью системы образования – начиная с детских садов и заканчивая вузами.

«Секторами» в Республике Азербайджан называют язык обучения в общеобразовательных и высших учебных заведениях. В стране существует негласное разделение населения на «русскоязычных» и «азербайджаноязычных» людей. Русский сектор и «азсектор» – это не только язык, на котором общаются обучающиеся, это две разные социальные группы с отличным друг от друга

мировоззрением, интересами, образом жизни и этикетом. В таких школах получают образование более ста тысяч школьников. Для общеобразовательных учреждений Республики, где обучающиеся занимаются на русском языке, было издано более 270 тысяч экземпляров учебников по 39 наименованиям и около двенадцати тысяч пособий для учителей. Для школ, ведущих образовательную деятельность на русском языке и работающих по новым программам (курикулумам), издано и переведено 187 наименований учебников и пособий.

Летом 2018 года в рамках Региональной конференции в Бакинском институте повышения квалификации и переподготовки были проведены курсы и тренинги для учителей общеобразовательных школ. Все они были посвящены вопросам преподавания школьникам, чья жизнь тесно связана с межкультурным и межрелигиозным диалогом.

Актуальность изучения русского языка на территории Азербайджанской Республики обусловлена несколькими причинами, одна из которых – эмиграция. Не менее важной причиной следует считать экономические связи с Россией и другими русскоговорящими странами, культурное влияние и традиции, из-за которых многие по-прежнему предпочитают получать образование на русском языке. В 1920 г. самой большой этнической группой в стране были славяне. Россия всегда оказывала большое культурное влияние на Кавказ, поэтому в условиях многонациональности страна стала русскоговорящей, а русский язык – общим.

Согласно переписи, в советские годы количество русских в городе продолжало расти: насчитывалось160 тысяч славян, в то время как азербайджанцев было 119 тысяч. Подобная статистика наблюдалась до 1960-х годов. В советское время русский язык в Азербайджанской Республике являлся не просто официальным, а считался элитарным. «Они считали нас людьми второго сорта, но мы смогли взять реванш, точно, как чернокожие в ЮАР после падения апартеида» – говорят бакинцы, чья юность пришлась на тот период.

Сегодня учебники для русских и азербайджанских секторов имеют одинаковое качество, министерство образования тщательно следит за тем, чтобы учебники разных секторов стали идентичными. Так было не всегда. Ранее в стране между печатными изданиями русских и азербайджанских классов были различия, чаще всего касаемые полиграфии и качества материала, из которых печатали книги.

Учебно-методические комплексы для русских и азербайджанских секторов отличаются друг от друга. В русском секторе язык русский язык является основным и представлен как язык обучения, а в азербайджанском секторе русский язык преподается как иностранный, что, естественно, сказывается не

только на количестве академических часов, но и на уровне сложности преподаваемого предмета.

В первую очередь, стоит отметить авторов: для русскоговорящих детей обучение организуется по учебникам Балы Нуриевой и Нигяр Мустафазаде. Книги изданы как для начальной, так и для средней школы.

Авторами книг по русскому языку как иностранному являются Чингиз Бедалов и Наиля Бедалова, которые также позаботились об обучении детей-билингвов с 1 по 11 класс.

Нельзя оставить без внимания языковой и психологический барьер между русскоязычным меньшинством и азербайджаноязычным большинством. Такая проблема наблюдалась в нескольких иных странах бывшего советского пространства (например, в Грузии), где предпочли отказаться от русского языка.

В Азербайджане, напротив, эту ситуацию взяли под контроль, и на сегодняшний день успешно функционируют не только детские сады и школы, но и филиалы государственных высших учебных заведений Российской Федерации. Помимо всего, было восстановлено русскоязычное медиа и выпуски новостей.

В стране предпочитают не обращать внимания и отрицать наличие существующего скрытого конфликта между секторами, которая проявляется в виде презрения к недостаткам и зависти к возможностям, молодежь продолжает относиться друг к другу как минимум настороженно.

Русский язык не является государственным языком Азербайджана, но де-факто это второй разговорный язык страны. Это еще раз говорит об Азербайджане как о толерантной, современной стране.

Литература

1. Конституция Азербайджанской Республики (принята 12.11.1995, путем всеобщего народного референдума) (с учетом поправок, внесенных 26.09.2016) // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: https://president.az/ru/pages/view/azerbaijan/constitution (дата обращения: 30.01.2022).

А.В. Минкина,
аспирант Московского городского педагогического университета
E-mail: minkina.nast@yandex.ru

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИНТЕРФЕРЕНТНЫЕ ОШИБКИ У ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена актуальному вопросу в современном образовании: обучению учащихся поликультурной школы русскому языку. Автор

рассматривает интерферентные ошибки, называет причины появления их в речи детей. В работе поднимается вопрос о необходимости учета данных ошибок в работе учителя, что является новым и интересным.

Ключевые слова: флективные и агглютинативные группы языков, дети-инофоны, интерферентные ошибки.

Состав классов начальной школы изменился за последние пять лет. Опрос учителей начальных классов с целью изучить национальный состав классовпоказал, что в среднем 80% учеников московских школ являются инофонами. Возникла необходимость в разработке методических рекомендаций для проведения уроков русского языка в поликультурных классах.

Билингвы – учащиеся, которые осваивают два языка с рождения и легко переходят в общении с одного языка на другой, а инофоны владеют русским языком на «бытовом» уровне, допуская различные грамматические ошибки. Большинство детей поликультурной части класса являются именно инофонами. Если освоение русского языка билингвами – это естественный процесс, то инофон нуждается в специальном обучении. Учителя отмечают, что родители таких детей недавно переехали в Россию, в своей семье они продолжают говорить на своем родном языке. Ребёнок-инофон, перешедший в русскую школу, вынужден общаться с учителями и сверстниками на русском языке. Особые сложности у таких детей вызывает изучение предмета «Русский язык».

Учителю поликультурного класса важно отличать, какие ошибки в речи учащихся возникли под влиянием родного языка (интерферентные ошибки), а какие ребенок совершает по незнанию правил грамматики. Понять причину возникновения интерферентных ошибок как отрицательного влияния родного языка на второй изучаемый язык можно, сравнив два языка: русский и родной.

Типологическая (морфемная) классификация разделяет языки, в основе которых лежат различия в способах словообразования на четыре группы: флективные, агглютинативные, инкорпорирующие и изолирующие. «Совершенство языка, – писал В. Гумбольдт, – требует, чтобы каждое слово было оформлено как определенная часть речи и несло в себе те свойства, какие выделяет в категории данной части речи философский анализ языка. Необходимой предпосылкой этого является флексия» [1: с. 155]. Изучение языкового состава поликультурных классов показывает, что инофонов можно разделить на две группы: инофоны, чей родной язык относится к агглютинативной группе, и инофоны, относящиеся к группе флективных языков.

Дети-инофоны, чей родной язык относится к флективной группе, испытывают меньше трудностей в изучении русского языка, чем инофоны агглютинативной группы. Это объясняется значительной разницей в системах

словообразования. Если флективные языки подразумевают «взаимопроникновение» корня и аффиксов, наличие чередований, то агглютинативные языки отличаются чёткими границами между морфемами, отсутствием чередований. Такие отличия объясняют, почему дети-инофоны, язык которых принадлежит к агглютинативной группе, испытывают трудности в изучении русского языка.

Остановимся на таких интерферентных ошибках детей-инофонов агглютинативной группы, как фонетические и морфологические. Наиболее крупную группу составляют ошибки, связанные с фонетической интерференцией. В русском языке многие буквы могут обозначать две фонемы, например буква К в слове КИТ обозначает звук [к'], а в слове КОТ - [к], буква Я в слове ЯБЛОКО обозначает звуки [й’ а], а в слове МЯТА - [а], буква Д в слове дятел обозначает звук [д’], с слове ДОМ [д], а в слове КОД [т]. В агглютинативных же языках зачастую каждой фонеме советует буква. Так, интерферентной ошибкой можно назвать неверное употребление мягкого знака показателя мягкости: «садил**ь**ся», «**журавл**», «**топол**». Ребенок не может уловить разницу между звучанием твердых и мягких согласных. По этой причине появляются такие ошибки: «журавл**о**м», «гр**а**зь».

Г. М. Раева отмечает, что в современных тюркских языках и диалектах согласный глухой звук [ш] регулярно употребляется в начале, в средине и в конце слова, чередуясь с согласными с, ч и образует соответствие звуков ш˜с, ш˜ч [2]. В ситуациях замены буквы Щ на буквы Ш: «**шот**ка», «мо**ш**ный» причиной может служить отсутствие аналогичного звука в родном языке и замена на привычный в этом случае [ш].

Чёткое многократное повторение учителем поможет уловить отличие мягкого звука от твёрдого. Важно выделять голосом звук и добиваться от ребенка-инофона правильного произношения. Чистоговорки и скороговорки способствуют развитию речи обучающихся и осознанию особенностей звучания того или иного звука.

Для выявления причин морфологической интерференции рассмотрим процесс образования слов в русском языке, флективном. Окончание указывает на несколько грамматических категорий. Так, например, в имени прилагательном «морской» по одному окончанию –ой можно сказать, что прилагательное единственного числа, мужского рода. К флективным относят семитские и индоевропейские языки (русский, белорусский, украинский, польский и др.). Словообразовательная цепочка русского языка строится по принципу добавления аффиксов, при этом возможны чередования: друг - подру**г**а – дру**ж**ный – дру**з**ья; с**плач**ивать – с**плот**ить, об**лом**ок – об**лам**ывать, **коп**ать – за**кап**ывать. Отдельную группу представляют слова с чередованием

гласных в корне, написание которыхзависит от ударения: за**гар** - за**гор**елый, **клан**яться – по**клон**, **зор**и – **зар**я, за**гар** – **гор**еть; от присутствия суффикса –а-: **кос**нулся – **кас**ался, за**бер**ёт – вы**бир**ать, **блист**ающий – **блест**еть, за**мир**ать – у**мер**еть, вы**тир**ать – за**тер**еть, от сочетания согласных: **раст**ение – вы**рос**ло – вы**ращ**ивать, при**лаг**ать – при**ложу**, вы**скоч**ил – по**скак**ал; от лексического значения: раз**ровн**ять (ровный, гладкий) – **равн**ый (одинаковый, такой же), об**мок**нуть под дождем (пропускать жидкость) – об**мак**нуть в чай (погружать в жидкость). Отметим, в правилах чередований присутствуют исключения.

Языки, где основа и аффикс слов остаются по значению отдельными частями и в формах слов как бы «склеенными» называют агглютинативными [3].

Название этой группы говорит об особом построении форм слов посредством «приклеивания» аффиксов к неизменяемым корням. Каждый аффикс в таких языках однозначен, т.е. может обозначать определенную грамматическую категорию. Среди носителей агглютинативных языков стоит отметить тюркскую группу (турецкий и азербайджанский, узбекский, татарский). Представители тюркской группы чаще всего встречаются в поликультурных классах.

В тюркской группе словообразование и словоизменение не имеют четких границ и часто рассматриваются в единстве. Иногда один и тот же языковой факт может трактоваться одними учеными как относящийся к словообразованию, а другими же считается словоизменительным. Рассмотрим принцип «наращивания» при агглютинации на примере азербайджанского языка:

çox [чох] – много

çox-bilmiş [чохбильмишь] – всезнайка

çox-bilmiş-lər [чохбильмишьляр] – всезнайки

К морфологической интерференции относится ошибка в употреблении предлогов. Ученик четверного класса пишет: «Мы с семьёй пошли **на** кафе». Частая ошибка вупотреблении окончаний. Отсутствие согласования в роде: «шест**ой** января», «втор**ой** января»; падеже «пирог с черник**ом**», «встреча новогодней ёлк**ом**» и числе «**голубь** улетели». Одной из причин морфологической интерференции является отсутствие той или иной категории в родном языке ребенка-инофона.

Поликультурные классы есть в каждой школе. Работа с детьми-инофонами подразумевает обучение русскому языку как неродному. Важно понимать, что помимо интерферентных ошибок ученик-инофон может совершать те же ошибки, что и носитель языка. Устранение интерферентых ошибок требует особого подхода. Причиной фонетической и морфологической интерференцииявляется особенность строения языков тюркской и индоевропейской группы, разница между словообразованием флективных и

агглютинативных языков. Понимание особенностей этих групп может послужить основанием для разработки столь необходимых методических рекомендаций по работе с детьми-инофонами.

Литература

1. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию: Пре. С нем./ общ. ред. Г.В. Рамишвили. – М.: ОАО ИГ «Прогресс», 2000. – 400 с.

2. Раева, Г. М. Архетип глухого Ш в тюркских языках /Стратегические вопросы мировой науки: материалы межд. научно практической конф. (Казахский государственный педагогический университет им. Абая). – Прага г. Премышель, 2012. – URL:http://www.rusnauka.com/7_NMIW_2009/Philologia/42181.doc.htm (дата обращения: 10.02.2022).

3. Агглютинативный тип языков. – Текст: электронный // Myfilology.ru – информационный филологический ресурс: [сайт]. – URL: https://myfilology.ru//yazykoznanie/sopostavitelno-tipologicheskoe-yazykoznanie/agglyutinativnyj-tip-yazykov/ (дата обращения: 13.02.2022)

Н.Д. Пархоменко,
магистрант Московского городского педагогического университета
E-mail:nataliparkhomenko@mail.ru

ИНТЕРФЕРЕНТНЫЕ ОШИБКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО КЛАССА ПРИ ИЗУЧЕНИИ КАТЕГОРИИ ПАДЕЖА

В статье рассмотрены трудности изучения категории падежа младшими школьниками поликультурного класса. Приведены причины возникновения интерферентных ошибок и способы их исправления.

Ключевые слова: интерференция, категория падежа, младший школьник, поликультурность.

В условиях поликультурного класса возникает множество трудностей при обучении русскому языку младших школьников. Необходимо не только соотнести уровень владения русским языком всех обучающихся, но и учесть процесс языковой интерференции, то есть взаимовлияния разных языковых систем у инофонов и билингвов.

В процессе изучения разных языков (родного и иностранного) у обучающегося возможно проявление интерферентных ошибок, которые являются следствием «слияния» различных языковых норм.

Языковая интерференция давно представляет интерес для исследований. Ю.Ю. Дешериева дает следующее определение данному процессу: «взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языков, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонении от нормы и системы второго языка под влиянием родного...» [3: с. 101].

Интерференцию фактически нельзя отнести к положительному или отрицательному языковому процессу в ходе обучения. Инофоны формируют представление о разных языковых системах, и некоторые языковые нормы родного языка могут заменять нормы неродного. Т. Магомедова отметила, что нужно обращать внимание на влияние родного языка, так как большинство ошибок в письменной и устной речи обучающихся объясняется именно этой причиной. В связи с этим происходит неверный выбор метода предотвращения и исправления ошибок [2: с. 141].

Выделяются следующие виды интерференции: фонетическая, лексическая, графическая, орфографическая, грамматическая (морфологическая и синтаксическая), стилистическая, социокультурная.

Фонетическая интерференция проявляется в искажении звуковой формы и смысла, затрудняющих коммуникацию. Графическая и орфографическая – находят своё отражение в письменной речи, вследствие чего появляются орфографические ошибки и графические неточности. Лексическая – лексические единицы одной языковой системы попадают в другую, что обычно приводит к кардинальному изменению значения всего высказывания. Грамматическая интерференция, в свою очередь, проявляется в смешении морфологических и синтаксических структур.

Классификацию данных ошибок одним из первых представил У. Вайнрайх, исследование которого основывалось на изучении и сравнении разных языков. Автором было выделено три типа ошибок: фонетическая, грамматическая и лексическая [4: с. 209].

Ж. Баган выделил, кроме трёх представленных выше типов (классификация У. Вайнрайх), фонологическую интерференции, то есть произносимые звуки трудно отнести к определённой языковой системе, они находятся между двумя системами фонем [4: с. 209].

В. В. Алимов предлагает следующую классификацию: фонетическая, фонологическая, звуковая; орфографическая; грамматическая

(морфологическая, синтаксическая и пунктуационная); лексическая, семантическая и стилистическая интерференция [4: с. 209].

Детально остановимся на морфологической интерференции на примере изучения категории падежа в 3 классе. Формирование грамматических категорий у ребёнка происходит в дошкольном возрасте, поэтому обучающийся в процессе изучения родного языка чаще всего не сталкивается с особыми трудностями при склонении слов (например, имён существительных или имён прилагательных) и выборе окончания, которые отражают определённые грамматические признаки и служат для связи слов в предложении.

Грамматиеская категория падежа встречается практически во всех языках мира. Пусские лингвисты А.А. Потебня, Ф.Ф. Фортунатов, А.А. Шахматов, А.М. Пешковский рассматривали падеж как одну из грамматических форм. А.В. Гладкий в своей статье «Вопросы языкознания» писал, что «среди всех грамматических категорий падеж обладает, по-видимому, наиболее сложной логической структурой» [1: с. 9].

Интерферентные ошибки при склонении являются результатом различия падежных систем в разных языках. Так, в родном языке инофона падежи могут вообще отсутствовать или же количество падежей будет отличаться. Так, если в русском языке в начальной школе младший школьник знакомится с традиционной системой, состоящей из шести падежей (Именительный, Родительный, Дательный, Винительный, Творительный и Предложный), то, например, есть языки, в которых имеется семь падежей, включая звательный (украинский), два падежа (английский), четыре – немецкий, пятнадцать – в эстонском языке, а в некоторых диалектах Дагестана их число достигает 48.

В. Хадидже в ходе своего исследования трудностей усвоения студентами, для которых родным языком является персидский, падежной системы русского языка «выделила две основные группы ошибок:

а) интерлингвальные (межъязыковые) ошибки, зависящие от взаимного влияния языков, в том числе неправильный выбор падежного окончания в русском языке;

б) интралингвальные (внутриязыковые) ошибки – не зависящие от взаимного влияния языков, возникающие как следствие внутриязыковой интерференции, т. е. смешения явлений изучаемого языка, их взаимодействия» [2: с. 142].

Таким образом, проблема в процессе обучения младших школьников поликультурного класса заключается в том, что русский язык в данном случае изучается как родной, а не как иностранный. Соответственно, используются программа и учебники, специально не адаптированные для инофонов.

Представим некоторые виды заданий в процессе изучения категории падежа, которые помогут решить указанную выше проблему.

1. *Прочитай стихотворение, вставь подходящие по смыслу слова.* В данном случае подойдут шуточные стихотворения, где в конце каждой строки повторяется одно из двух слов. Задача обучающегося — подобрать слово по смыслу и поставить его в правильную форму.

2. *Переведи слова на родной язык и попробуй ответить, какая разница в их употреблении в русском и родном языках.* Это задание имеет уже исследовательский характер. В ходе работы необходимо сравнить и проанализировать две языковые системы.

3. Прочитай, вставляя в предложения слово (дано одно, подходящее по смыслу). Впиши, изменяя окончание этого слова по вопросам. В качестве подсказки даются вопросы в предложении. Обучающийся усваивает склонение по падежам и изменение формы слова.

Особое внимание следует обратить на предлоги, так как в некоторых языках они отсутствуют. Необходимо объяснить их значения и случаи их употребления.

Для решения данной задачи подойдут следующие упражнения:

1. *Преврати слова с приставками в слова с предлогами.* Ниже указывается образец, например, *подводные камни – камни под водой*. При этом отрабатывается не только значение предлога, но и наглядно представлены отличия приставок и предлогов. Также можно использовать и обратное задание: изменить словосочетания (предлоги + имена существительные) на (имена прилагательные с приставками + имена существительные).

2. *Вставь подходящие по смыслу предлоги.* Отрабатывается использование предлога.

Кроме того, в зависимости от уровня владения русским языком, можно использовать и наглядные материалы (иллюстрации, объемные модели, интерактивные элементы), которые проиллюстрируют положение какого-либо объекта по отношению к другим объектам с использованием предлогов в процессе речевой деятельности.

Итак, изучение категории падежа младшими школьниками поликультурного класса вызывает определённые трудности, на которые следует обратить внимание. Предотвратить и исправить интерферентные ошибки помогут знания особенностей падежной системы в разных языках, а также специальные упражнения.

Литература

1. Абдурахманова Н.Г. Падежные категории и их усвоение школьниками-инофонами // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – №6–2. – С. 9–14.

2. Вализаде Хадидже. Трудности усвоения персоговорящими студентами падежной системы русского языка // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. – 2017. – №4 – С. 139–150.

3. Дешериева Ю.Ю. О внутриязыковой интерференции / Ю.Ю. Дешериева // Филологические науки. – 1976. – № 4. – С. 15–21.

4. Коптлеуова К.Б. Интерференция как проблема полилингвизма // Вестник ЗКГУ. – 2021. – №1(81). – С. 205–210.

Е.Д. Пудовкина,
магистрант Московского городского педагогического университета
E-mail: demyanova.ed@yandex.ru

ИЗУЧЕНИЕ КОНЦЕПТА «ДОМ» НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЕ

В данной статье рассматривается изучение концепта «Дом» при обучении дисциплинам филологического цикла в современной российской школе, характеризующейся как поликультурная. В работе представлено описание ряда примеров и заданий, ориентированных на анализ и сопоставление этнокультур.

Ключевые слова: этнические культуры, диалог культур, национальные ценности, культурологический кругозор, этнокультурный компонент.

Российскую школу можно с полным правом отнести к поликультурному образовательному учреждению, ведь в ее стенах бок о бок учатся представители разных этнических культур. Главная цель такой школы – обеспечение соответствующих условий для полноценного и гармоничного развития всех детей с учётом их принадлежности к той или иной культуре [2: с. 110].

Учащиеся поликультурной школы, как правило, являются носителями разных языков, что, несомненно, определенным образом влияет на освоение учебного материала каждым учеником. Учителю необходимо учитывать данный факт при составлении учебной программы по русскому языку. Исходя из принципов личностно-ориентированного обучения, педагог на основных уроках дифференцирует задания в соответствии с индивидуальным уровнем языковой подготовки конкретного школьника.

В настоящее время в методике преподавания русского языка распространен подход, в соответствии с которым язык рассматривается в качестве инструмента приобщения к национальным культурам.

С точки зрения Е.Н. Атарщиковой, те способы преподавания русского языка и литературы, которые применяются сейчас, представляют собой некую скорректированную систему. В данном случае находят применение новые подходы к тому, чтобы осуществить определение целей, а также принципов обучения, при этом школа начинает становится гибкой и многовариантной, начинает в гораздо большей мере отвечать запросам обучающихся в ней детей [1]. Данная особенность выливается в необходимость выстраивания образовательного процесса в контексте диалога культур.

Использование данного принципа на таких уроках, как русский язык и литературное чтение, предоставит возможность знакомства учащихся с определенными национальными ценностями, поможет развитию толерантного отношения к другим этносам, а также будет содействовать расширению культурологического кругозора детей. В учебной ситуации, где встречаются разные культуры, учащиеся не только более наглядно и ярко обнаруживают своеобразие родной культуры, но и видят то общее, что объединяет данные культуры [3: с. 16].

Изучение слова «дом» не только с позиции лингвистики, но и с учетом мышления и логики, то есть изучение самого концепта «дом», который можно представить, как сгусток культуры, имеющийся в сознании человека, дает возможность реализовать на уроках русского языка метапредметный подход, при котором совершенствуется умение учащихся выражать свои мысли в каких-либо коммуникативных ситуациях, кроме того, это делает возможным повышение уровня их речевого развития, в частности, обогащение лексики.

Как правило, слова вызывают у учащихся различные ассоциации, поэтому в лингвокультурологическом аспекте могут быть использованы следующие приёмы работы со словами-образами при использовании художественного концепта «дом». Учащимся может быть предложено ответить на такие вопросы.

1. Назовите чувства, которые связаны у вас со словом «дом». Какие цвета, запахи, звуки приходят к вам, когда мы говорим о доме? Какая картина в целом возникает при этом в вашем сознании?

2. Какие звуки имеются в слове «дом» (твёрдые, мягкие, глухие, звонкие)? Сколько в нем слогов? Какие ассоциации это вызывает?

3. Какие однокоренные слова есть у слова «дом»? Синонимы, антонимы? Данное слово однозначное или многозначное?

Вышеописанные приёмы возможно использовать также и в качестве этапов проекта как исследовательского, так и творческого характера.

При формировании навыка грамотного письма на уроках русского языка можно предложить следующее упражнение-игру под названием «Четвертый лишний», в задании которого необходимо найти лишнее слово в ряду. В качестве объектов языкового анализа могут выступать следующие слова: *б…лаган, маз…нка, б…рама, яр…нга, сбит…нь* (ответ: *балаган, мазанка, бурама, яранга, сбитень*; последнее слово лишнее). В ходе выполнения упражнения следует провести ознакомительную работу, осуществить пояснение дефиниции перечисленных слов (балаган – зимнее жилище якутов, мазанка – сельский дом на Украине, бурама – жилище башкир, яранга – жилище народов северо-востока Сибири; лишнее слово «сбитень» означает безалкогольный напиток славян).

Упражнения подобного рода имеют нацеленность на то, чтобы развить орфографическую зоркость учащихся, а также расширить их культурологический кругозор.

При изучении лексикологии и фразеологии могут быть использованы пословицы, поговорки, что даст возможность осуществить сопоставительный анализ имеющихся сходств и различий, присущих этнокультурам. Если рассмотреть русскую пословицу «Хорошо тому, кто в своем дому», то следует акцентировать внимание учеников на том, что у других народов есть выражения, близкие по значению: «В сторону дома даже лошадь быстрее бежит» (карельская пословица), «Хата чужая, как свекруха лютая» (украинская пословица), «Лишь потеряв свой дом, оценишь его по достоинству» (армянская пословица).

На уроках русского языка отражением принципа диалога культур может выступать и восприятие некоторого текста в его лингвокультурологическом аспекте. Так, осуществляя анализ частей речи, учащимся может быть предложен текст, в котором идет речь о том, что дом представляет собой самое ценное для человека [4: с. 1418].

Анализ таких авторских текстов, а также произведений устного народного творчества, где упоминается слово-концепт «дом», является основой, на которой и выстраивается работа с данным концептом. При этом учитель нацеливает учащихся на то, чтобы они запомнили авторские выразительные средства, а в последующем использовали их в собственных высказываниях.

Учащимся может быть предложено написание сочинения либо эссе на тему «Дом моих предков». Перед написанием таких работ учителем могут быть использованы те произведения литературы и искусства, задача которых состоит в передаче языковых и культурно-исторических особенностей некоторого региона, например, это могут быть репродукции картин художников. Целесообразно посетить с учащимися музей, выставку.

Современное российское образовательное пространство характеризуется тем, что в нем сформирована поликультурная школа как новый тип учреждения.

В школе такого типа обучаются учащиеся, которые относятся к разным этническим культурам, недостаточно владеющие русским языком и нуждающиеся в эффективной социальной интеграции.

Применение знаний и умений в работе учителя русского языка с концептом «дом» помогает реализовать принцип диалога культур, у обучающихся формируются как филологические компетенции, так и этнокультурный компонент, который в том числе направлен на формирование толерантности, понимания представителей другой культуры, приобретение нравственных ценностей, приобщение к духовным богатствам, которые хранимы языком. Система образования, которая содержит этнокультурный компонент, направлена на обеспечение сохранения и развития этнических ценностей и приоритетов, что является важным в настоящее время для сохранения самобытности народов. Изучение этнокультурного компонента концепта «дом», а также общая основа данного концепта способствуют тому, что между учащимися, учащимися и педагогом устанавливается взаимопонимание, формируется благоприятный климат, что создает дополнительную положительную мотивацию к учебе.

Литература

1. Атарщикова, Е.Н. Этнокультурная направленность содержания образования // Дни славянской письменности в культурно-образовательном пространстве края: материалы XX краевой научно-практической конференции. – Часть 1. – Ставрополь. – СКИПКРО. – 2006.

2. Железнякова, Е.А. Поликультурная школа как новый тип образовательного учреждения // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63–1. – С. 108–111.

3. Димухаметов, Р.С., Жусупова, Г.С. Полиэтнокультурное воспитание на уроках литературы // Педагогическая наука и практика. – 2016. – № 1 (11). – С. 15–17.

4. Рябчейко, Н.Н. Этнокультурная направленность уроков русского языка в средней общеобразовательной школе // Концепт. – 2016. – Т. 15. – С. 1416–1420.

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКИХ И ТЕКСТОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В РАМКАХ РАЗНЫХ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН

О.И. Бадулина,
кандидат педагогических наук, доцент;
доцент Московского городского педагогического университета
obadulina@mail.ru
Г.Г. Симонян,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: s_gayusha@mail.ru

ЧИТАТЕЛЬСКОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Данная статья посвящена проблеме читательского развития современных младших школьников.

Ключевые слова: младшие школьники, читательское развитие.

За последнее время происходит снижение уровня читательской культуры как в России, так и во многих других странах. Результаты образовательной программы PISA, данные социологических опросов констатируют кризис чтения и понижение читательской компетенции.

Данные социологов «Левада-центр» красноречиво говорят о том, что с каждым годом этот кризис усиливается: только 22% молодёжи систематически читают книги. По данным Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) в 2019 году 47 % россиян не читают книги. К сожалению, утрачиваются традиции семейного чтения, лишь 7% семей читают дома книги.

Международня программа по оценке образовательных достижений учащихся за последнее десятилетие фиксирует низкие показатели читательской компетентности российских школьников. По данным World Culture Score Index, Россия уже несколько лет не поднимается выше седьмой строчки, уступая Индии, Китаю, Филиппинам, Египту, Чехии.

Такие негативные тенденции можно объяснять несколькими причинами: массовое увлечение детей визуальной культурой с «картинками», внедрение индустрии развлечений, мобильные телефоны, компьютерные игры, Интернет.

Всё это формирует такие особенности восприятия, как фрагментарность, поверхностность, неустойчивость. Несомненно, данные особенности затрудняют работу с текстом, оттесняют чтение, поскольку при чтении текстов необходимо внимание и сосредоточенность.

Упомянутые тенденции способствуют тому, что в последнее время чтение становится все более прагматичным, доминирует «лёгкое» чтение, а чтение культурное, эстетическое превращается в элитарное занятие.

Таким образом, актуализируется роль чтения как целенаправленной воспитательной деятельности, являясь уникальным феноменом культуры, стратегическим и интеллектуальным ресурсом общества.

В этой связи считаем важным осветить в нашей статье проблему читательского развития младших школьников, в котором задействованы все стороны личности ученика (аксиологическая, креативная, когнитивная, эстетически-нравственная, эмоционально-волевая, коммуникативная, рефлексивная).

В.А. Бородина в своём исследовании определяет читательское развитие как сложное системное образование, которое включает упорядоченную совокупность читательского сознания, деятельности и общения личности [3].

Читательское сознание – это высшая форма отражения читательской действительности на основе психических свойств личности путем познания и переживания описанных событий. Читательское общение – процесс возникновения, развития или прекращения контактов между читателями. В свою очередь, читательская деятельность – это способность к творческому чтению, умение наложить прочитанное на собственный опыт; умение читателя вступать в диалог с автором, погрузиться в переживания героев; знание специфических особенностей функционального стиля того или иного произведения [2].

Читательское развитие реализуются на основе акме – технологий, которые обеспечивают развивающее и акмеологическое чтение. Суть обучения акмеологическому чтению заключается в формировании установок на активное, высокопродуктивное, гибкое, развивающее чтение.

Технология акмеологического чтения предполагает формирование установки на чтение как базовой ценности в жизни человека; обеспечивает познавательную, эстетическую, коммуникативно – эмоциональную, оценочную деятельность; активизирует лексический запас, корректирует восприятие информации, развивает культурологические компетенции читателя.

В структуру читательского развития включены три компонента: когнитивный компонент (уровень элементарных теоретико-литературных знаний), эмоционально-мотивационный компонент (наличие потребности и интереса к чтению), деятельностный компонент (смысловое восприятие).

Читательское развитие младших школьников – это привитие любви к чтению, процесс первоначального приобщения детей к книге. Учителю начальной школы необходимо формировать у обучающихся умение читать, которое не ограничивается элементарным обучением грамоте, а расширяет компетенции читателя: задумываться над тем, что хотел сказать автор; понимать, о чём произведение; оценивать поступки геров произведения; высказывать своё мнение о произведении и его героях.

Л.А. Камалова считает, что эффективными методическими приемами для формирования читательского развития младших школьников является урок – встреча с литературным героем (Василиса Премудрая, Мэри Поппинс и др.), инсценирование сказок, игры – драматизации, литературный музей [5].

Читательское развитие младшего школьника А.В. Смахтина предлагает осуществлять в виде упражнений и приемов, которые развивают потребность ребенка в чтении. Для этого автор предлагает изучать с младшими школьниками художественные произведения, которые заставили бы их «проживать», ощущать эмоциональную связь с героем литературного произведения, которые позволили бы младшим школьникам представить себя в роли литературного героя или в которых главные герои по сюжету попадают на страницы книг, читают интересные книги. При этом важно, что герои книг духовно близки младшим школьникам, а события, происходящие или описанные в книге, должны быть понятны и значимы для младших школьников.

Интересные литературные игры предлагает Л.А. Милованова: игры по содержанию произведения, урок-сказка, урок-отчет о прочитанном, библиотечный урок, сочинительство собственных историй, конкурс репортажей, литературное караоке, квест, литературный каламбур, создание книжек–самоделок, библиокросс, литературная печа-куча (болтовня), литературный аукцион, литературный проект, флешбук и т.д.

Умение читать – важнейшая составляющая духовного развития. В чтении книг много положительных факторов: эстетическое удовлетворение, поиск смысла жизни, выбор правильного пути. В процессе чтения книг расширяется кругозор, переживается прочитанное, осмысливаются поступки героев. При чтении человек думает, а значит развивается.

Таким образом, можно сделать вывод, что читательское развитие младших школьников – это важный компонент в образовательном процессе. Несомненно, учителя начальных классов должны быть готовы к усердной и трудной работе по формированию читательского развития своих учеников. О трудностях постижения такого искусства И.В. Гёте писал: «Эти добрые люди и не подозревают, каких трудов и времени стоит научиться читать. Я сам на это употребил 80 лет и всё не могу сказать, что вполне достиг цели».

Литература

1. Бадулина, О.И. Эмоциональное благополучие детей в образовательном процессе // Ребёнок в образовательном пространстве мегаполиса: сборник материалов II межрегиональной научно-практической конференции, 14–15 апреля 2015г., Москва, МГПУ. – СПб.: НИЦ АРТ. – 504 с. – С. 445–449.

2. Бадулина, О.И. Внеурочные занятия по филологии как средство социализации личности младшего школьника// Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте проблемы социализации личности: Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов (1 марта 2018 года) / Сост. и отв. ред.: Т.И. Зиновьева. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2018. – 412 с. – С. 39–44.

3. Бородина, В.А. Читательское развитие ученика на уроке // Развивающее обучение: Вопросы методологии и технологии. Вып. 2. Матер. ко второй научно-методической конференции. Февраль 1998. – СПб.: Сударыня, 1998. – С. 84–93.

4. Бородина, В.А. Развивающие уроки в начальной школе: акмеологический подход. Маленькая книжка о больших проблемах обучения чтению. – СПб.: АкадемПресс, 2000. – 52 с.

5. Камалова, Л.А. Проблемы детского чтения в современной начальной школе // European Research. – 2017. – № 1 (24). – С. 70–72.

Е.Р. Боровская,
кандидат филологических наук, доцент;
доцент Московского городского педагогического университета
E-mail: BorovskayaE@mgpu.ru

ИНТЕГРИРОВАННЫЕ УРОКИ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассмотрены методические аспекты подготовки интегрированных уроков филологической направленности для начальной школы, материал применим и в работе с учащимися иных ступеней образования: СПО и вуза. Рассмотрены активизация процесса говорения, мотивация речевой деятельности учащегося с помощью постановки мировоззренческих вопросов на интегрированных уроках.

Ключевые слова: интегрированные уроки, повышение мотивации к обучению, развитие речи, активизация словаря, говорение, речевая деятельность.

В числе инноваций в обучении особое место занимают интегрированные уроки. Они отражают широту охвата материала, необходимую сегодня в потоке информации. Казалось бы, интегрированные уроки уже в своем названии содержат подсказку взаимного проникновения предметов.

Нужно сказать, инновационный подход был предсказан задолго до сегодняшнего дня. Конечно, вспоминается книга Яна Амоса Коменского «Мир чувственных вещей в картинках» (1658) или «Энциклопедия видимого мира», как автор называет в предисловии свой труд, – книга, показывающая и рассказывающая о самых разных областях жизни.

Предсказал наши инновации и Владимир Федорович Одоевский (1803-1862), редкой одарённости человек, писатель, философ, музыковед и педагог-теоретик пушкинской эпохи. В одном из своих педагогических трудов о занятиях с детьми он отмечает необходимость интеграции (как мы назвали бы это современным словом): «Дети были лучшими моими учителями... Для свежего, не испорченного никакой схоластикой детского ума ***нет отдельно*** ни физики, ни химии, ни антропологии...» [Одоевский, с. 247, выделение в цитатах здесь и далее автора статьи], «ребенок не будет вас слушать, если вы заговорите систематическим путем ***отдельно*** об анатомии лошади, о механизме ее мускулов, о химическом превращении сена в кровь и тело, о лошади как движущей силе, о лошади как эстетическом предмете. Дитя — отъявленный ***энциклопедист***, подавайте ему лошадь всю, как она есть, не дробя предмета искусственно, но представляя его в ***живой цельности***, — в том вся задача педагогики» [4: с. 274]. Если классик призывает нас не делить предметы искусственно, то сейчас на новом этапе мы интегрируем различные предметы на уроках в начальной и в основной школе, поскольку имеем дело с выделением предметных областей. Линия цельной подачи материала продолжена и в учебниках К.Д. Ушинского «Родное слово».

Как сделать интеграцию на современном этапе, какие цели поставить, как совместить предметные области, как это выразится в конкретных заданиях на уроке – эти вопросы являются на сегодня весьма актуальными. Заголовки многих публикаций сегодня акцентируют интегративный подход, а на деле видим искусственное введение в один урок разных предметов с сохранением особенностей каждой предметной области. Например, в публикуемых конспектах можно увидеть две или три цели урока по количеству «задействованных предметов». Подобные работы подсказывают необходимость

рассмотреть суть интеграции в уроках и наметить возможные подходы к конкретной реализации уроков.

Рассуждая об особенностях современного урока, отечественные педагоги С.В. Кульневич и Т.Т. Лакоценина, отмечают, что «в «расчлененном» уроке ученик не воспринимал целостно ни учебный материал, ни картину окружающего мира. Это привело к активному поиску межпредметных связей, к использованию их в интегрированном обучении. Интеграция – это объединение в целое разрозненных частей, глубокое взаимопроникновение, ***слияние*** в одном учебном материале ***обобщенных знаний***» [2: с. 186]. Обобщенные знания позволяют выйти на иной более высокий уровень в целеполагании, а урок вывести на уровень формирования мировоззрения на базе полученного в школе материала (о мировоззренческом компоненте читаем у Е.Н. Потаповой [5]). При подобном подходе особым значением обладают уроки филологической направленности, поскольку сами тексты художественной литературы обладают потенциалом постановки философских вопросов. В методической литературе подробно рассмотрены и типы интегративных уроков, и степень взаимодействия разных предметов, поэтому мы не останавливаемся на этих аспектах подробно.

Отметим, интегрированными уроками русского языка и литературного чтения названы классические ***уроки словесности*** с филологическим анализом текста, например, они названы примером «максимальной интеграции содержания филологических дисциплин – уровень целостности» [6] на фоне других уроков с меньшим взаимодействием предметов.

Прежде задумаемся, почему не всегда получаются уроки словесности, на каком этапе учитель встает на ложный путь искусственного соединения предметов?

Изначально дается неверная посылка. Что можно подсказать учителю, задумывающему создать интегрированный урок словесности?

Определиться с выбором текстового материала. Это важно.

Думается, наиболее плодотворным путем и может быть назван путь от текста. Прежде учитель проводит ***филологический анализ*** художественного текста. Примером подхода можно назвать разборы в книге профессора И.Г. Минераловой «Анализ художественного произведения» [3]. Если учитель идет от анализа текста как первого этапа подготовки урока, то нужный аспект в изучении языка проявит себя сам. Это же касается и привлечения других дисциплин нефилологической направленности.

Разумеется, изобразительное искусство, музыка, мировая художественная культура в целом находят свое место и в традиционном уроке литературного чтения в качестве иллюстрации. Плодотворным представляется путь интеграции для мотивации говорения и здесь [1].

Рассмотрим примеры подходов к интеграции со стихотворным и прозаическим произведением в начальной школе.

Например, изучается стихотворение А.С. Пушкина «Няне» (1826). Сам текст «подсказывает» обобщение по теме «Склонение имен существительных», внимание к падежу имени существительного, тем более в названии оказывается существительное в дательном падеже. Есть здесь и непривычное для современного читателя окончание «вороты», есть именование няни и ***подругой***, и ***голубкой***, наконец, можно рассуждать о жанровых признаках ***послания***.

Но если мы остановимся на указанных аспектах, то этого будет недостаточно для интегрированного урока. Важен еще и мировоззренческий аспект. В этом случае у ученика возникает необходимость высказаться. Подобные уроки вызывают высокую активность учащихся, мотивацию для говорения. Например, применительно к этому стихотворению А.С. Пушкина, написанному в жанре послания, важным оказывается разговор об участии в нашей жизни разных людей, о проявлении любви и заботы, а также о нашей отзывчивости, благодарности, внимании к другим людям.

Размышления о том, кому я, ученик, хотел бы написать свое послание, кого хотел бы поблагодарить в своей жизни, за что поблагодарить – это значительный повод высказаться устно или письменно, окинуть взором собственную жизнь, увидеть себя во взаимодействии с другими людьми.

Интересны для работы не только в начальной школе миниатюры М.М. Пришвина и Ю.И. Коваля.

Приведем пример работы с прозаическим произведением, перечитав миниатюру Юрия Коваля «Дубы». Обратим внимание на возможность постановки цели урока, связанной с формированием мировоззрения, а также на потенциал текста с точки зрения интеграции уроков русского языка, литературного чтения и окружающего мира в начальных классах. Приведем текст полностью.

Дубы

Осенью, когда все деревья меняют окраску листьев, дубы остаются зелеными островками. К зиме на всех деревьях листва опадает, а на дубах проржавевшие листья держатся до весны.

Наступила осень.

Вспыхнули берёзы, осины. Только дубы, как зелёные острова, стояли посреди леса.

Кончилась осень. Опали листья. Лес почернел, помрачнел. Только дубы светились в нём, как острова старого золота.

Долго не приходила зима, а когда пришла, на деревьях не осталось и листочка. Поржавели, поредели листья дуба и всё-таки держались на ветках до самой весны.

Весной лопнули на берёзах почки, зацвело волчье лыко, а на ветках дуба всё шуршали старые листья.

Как острова прошлогодней осени, стояли дубы среди нового весеннего леса.

В этом тексте очевидна возможность работы с прилагательными, а также с определением типа текста, композиции с точки зрения логики развертывания мысли.

Работа с эпитетами отражает неразделимую связь русского языка и литературного чтения.

Эпитеты, сравнения, способы выражения цвета в прилагательном, существительном, глаголе – вот что окажется в фокусе урока.

Очевиден потенциал текста в плане орфографической работы, позволяющей сделать осмысленным разбор слова по составу (островки, поржаветь, прошлогодний) или фонетический разбор, связывая его с объяснением изученных орфограмм (островки, деревья, держатся).

Окружающий мир вспомнится в связи с признаками разных сезонов, упоминанием деревьев средней полосы России, а также названием растений (волчье лыко). Эти знания систематизируются в ходе обсуждения текста.

Выход на мировоззренческие вопросы – вот необходимый итог интегрированного урока. Миниатюра «Дубы» позволяет размышлять о совершенно новом сложном понятии: ***время***. Не случаен образ дубы-***острова***. Обычно эти участки суши окружены водой, но какая вода в лесу? О чем идет речь: это река времени, это море житейское? Где встречался подобный образ острова в море житейском? В «Сказке о царе Салтане…» А.С. Пушкина – остров Буян с той же нагруженностью архетипического образа как тверди в океане житейских проблем.

Связанные с категорией ***времени*** образы – «проржавевшие» и «поржавевшие» листья. От времени не то что листья, а и металл разрушается окислением; «вспыхнули» и сгорели березы – иная динамика разрушения. «Старое золото», «старые листья» в «новом весеннем лесу» обозначают противопоставление старого и нового. Сопоставление с известным детям стихотворением Ф.И. Тютчева «Зима недаром злится…» вполне уместно, обращение к ранее выученному наизусть стихотворению даст мотивацию для дальнейшего заучивания предложенных произведений: оказывается, они всегда «должны быть под рукой», то есть в памяти.

Этот выход на вопрос об отражении в видимых вещах мироустройства – несомненный успех интегрированных уроков.

Подведем некоторые итоги сказанному. Интегрированный урок предполагает в своей подготовке следующие аспекты.

Выбор походящего текстового материала.

Филологический анализ текста как этап подготовки к интегрированному уроку.

Соотнесение возможностей текста с задачами других предметных областей в плане изученных тем, требующих систематизации знаний, применение полученных навыков в новой учебной ситуации (компетентностный подход).

Обязательная мотивация учащихся к говорению, для чего выбирается актуальный для детей разворот материала, ставится цель урока, значимая для учеников.

Работа на уроке нацелена на конкретный результат, связанный с открытием новых аспектов взаимодействия живых существ, определением места человека в мире, размышлением о смысле человеческой жизни.

При учете этих условий интегрированные уроки филологической направленности в начальной школе будет представлять интерес как для ученика, так и для учителя, поскольку активная работа учащихся и их радость открытия мира вызывает отклик в душе учителя, а совместная работа открывает возможности рассуждения в совместной деятельности.

Литература

1. Боровская, Е.Р. Цифровые ресурсы в речевом развитии младших школьников // Начальная школа. – 2021. – № 11. – С. 37– 39.

2. Кульневич, С.В. Лакоценин, Т.Т. Современный урок. Ростов-н/Д: Изд-во «Учитель», 2004. – 288 с. [Электронный ресурс] URL: https://school3semey.ucoz.ru/sovremennyj_urok_chast_1.pdf (дата обращения 14.02.2022)

3. Минералова, И.Г. Анализ художественного произведения. Стиль и внутренняя форма. – М.: Флинта, Наука, 2011. – 256 с.

4. 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 18.02.2022)

5. Потапова, Е.Н. Интегрированные уроки в начальной школе, или Как создать у младших школьников целостную картину мира: Пособие для учителя. Серия: Школа для всех. Новая школа. – М., 2002.

6. Типы интегрированных уроков русского языка и литературы. [Электронный ресурс] URL: https://infourok.ru/tipi-integrirovannih-urokov-russkogo-yazika-i-literaturi-354303.html (дата обращения 14.02.2022)

М.С. Смирнова,
кандидат педагогических наук, доцент;
доцент Московского городского педагогического университета
E-mail: Smirnovams@mgpu.ru
Е.Ф.Козина,
кандидат педагогических наук, доцент;
доцент Московского городского педагогического университета
E-mail: Kozinaef@mgpu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С НАУЧНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫМИ ТЕКСТАМИ

В статье рассматривается актуальная проблема начального естествознания – формирование естественнонаучной грамотности младших школьников с опорой на смысловое чтение научно-познавательных текстов. Раскрываются понятия «естественнонаучная грамотность», «смысловое чтение», приведены примеры соответствующих заданий.

Ключевые слова: функциональная грамотность, естественнонаучная грамотность, окружающий мир, смысловое чтение, научно-познавательный текст.

В настоящее время наиболее актуальной проблемой для всех образовательных ступеней является формирование у обучающихся функциональной грамотности – «знаний, умений, навыков для жизни», способности их использовать для решения максимально широкого диапазона житейских задач в различных сферах деятельности, общения и социальных отношений (по А.А. Леонтьеву [2: с. 35]). Последнее обуславливает многогранность ее компонентов, к числу которых, наряду с разрешением проблем, креативным мышлением, глобальными компетенциями, читательской, математической, финансовой грамотностью, относится естественнонаучная.

Согласно используемому в PISA определению, естественнонаучная грамотность – способность человека занимать активную гражданскую позицию по вопросам, связанным с естественными науками, и его готовность

интересоваться естественнонаучными идеями. То есть, естественнонаучно грамотный человек умеет объяснять явления, оценивать и планировать научные исследования, научно интерпретировать данные и приводить доказательства. Поэтому при соответствующей оценке обучающихся, в том числе младшего школьного возраста, необходимо учитывать их умения объяснять, описывать, прогнозировать изменения в окружающем мире. Кроме того, они должны уметь применять разнообразные методы исследования к конкретной ситуации, использовать научные доказательства для получения выводов.

В содержании образования принято выделять пять компонентов: знания, умения, навыки, опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностное отношение к миру. В процессе изучения предмета «Окружающий мир» обучающиеся знакомятся с теоретическими знаниями: представлениями и понятиями, причинно-следственными связями, законами и закономерностями. Знание фактов (эмпирические знания) дополняет целостную научную картину мира – целевой ориентир начального естественнонаучного образования.

Вместе с тем анализ массового педагогического опыта показывает, что «слабым звеном» в подготовке школьников по предмету «Окружающий мир» является умение устанавливать причинно-следственные связи. Мы полагаем, что именно это направление должно стать особенно важным в процессе освоения содержания дисциплин предметной области «Обществознание и естествознание». При целенаправленной работе учителя наблюдение за объектами и явлениями природы и социума, проведение опытов и экспериментов, участие в проблемном диалоге также формируют умение распознавать причины и следствия, устанавливать связи между ними. К сожалению, такая активная познавательная деятельность обучающихся – достаточно редкое до сих пор явление в начальной школе [4]. На текущих уроках дети чаще всего работают с текстом учебника, при этом используются достаточно однообразные дидактические приемы: чтение и ответ на итоговые репродуктивные вопросы, выполнение заданий в рабочей тетради на закрепление изученного, ознакомление с кратким содержанием раздела на шмуцтитуле, ключевыми идеями темы – из высказываний игровых персонажей и т.п., – что способствует снижению с 1 по 4 класс интереса обучающихся к познанию окружающего мира в целом и одноименного курса в частности. К сожалению, часто при организации работы с учебными текстами педагог не нацеливает обучающегося на их анализ для выявления причинно-следственных связей в природе. Поэтому возникает необходимость в целенаправленном обеспечении учебно-воспитательного процесса научно-познавательными текстами, позволяющими осуществлять смысловое чтение.

В рамках данной статьи не будем рассматривать отличия последнего от осознанного чтения [3], приняв за основу трактовку понятия «смысловое чтение» как «такого качества чтения, при котором достигается понимание информационной, смысловой и идейной сторон произведения» [5]. Цель же смыслового чтения научно-познавательных текстов естественнонаучного содержания – понимание текста, его практическое осмысление, выделение причин и следствий, установление связей между ними. Именно поэтому в ряде УМК «Окружающий мир» развивающей направленности в качестве со-цели курса рассматривается формирование культуры читателя (Н.Я. Дмитриева, А.Н. Казаков, Е.В. Копп, О.Н. Федотова, Е.В. Чудинова и др.), что обусловило проведение в них работы с разностилевыми текстами с приемами смысловой компрессии / генерации / «диалога с авторами текста» / «читательского воображения», на различение типов содержания сообщений (факт, мнение, суждение, умозаключение, оценка), декодирование и распознавание иерархии смыслов (родо-видовая), применение различных приемов визуализации (схем, таблиц, диаграмм и проч.), ТРКМ- и АМО-приемов и др.

В настоящее время на книжном рынке научно-методической литературы появляются новинки, помогающие организовать работу по просмотровому, ознакомительному, изучающему и рефлексивному смысловому чтению с целью формирования естественнонаучной грамотности младших школьников. К их числу относится работа «Учимся читать и понимать тексты», знакомящая учителей с разнообразными заданиями для осмысления последних [1]. Например, задания по формулированию главной мысли текста, поиск причины явления и установление следствия. Также, как и при изучении иностранных языков, обучающимся предлагается выбор определений и утверждений, соответствующих (или нет) основной мысли текста (true or false, not mentioned).

Таким образом, формирование естественнонаучной грамотности младших школьников неразрывно связано с проблемой становления читательской грамотности и навыками смыслового чтения.

Литература

1. Вахрушев, А.А. Учимся читать и понимать тексты. Природные зоны России. Окружающий мир. 3–4 классы / А.А. Вахрушев, Д.Д. Данилов, О.В. Бурский. – М.: Баласс; Школьник, 2017. – 48 с.

2. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. Сб. материалов / Под науч. ред. А.А. Леонтьева. – М.: Баласс, Издательский дом РАО, 2003. – 368 с.

3. Сильченкова, Л.С. Формирование у младших школьников навыков осознанного чтения // Языковое и литературное образование в современном

обществе – 2016: сб. науч. статей по итогам Всерос. научно-практич. конференции с международным участием. – СПб, 2016. – С. 71–79.

4. Смирнова, М.С. Формирование функциональной грамотности обучающихся при изучении естественнонаучных дисциплин // Современное географическое образование: проблемы и перспективы развития: Материалы VI Всерос. научно-практич. конференции (Москва, 5-6 ноября 2021 г.) / Ред.-сост. Е.А. Таможняя, Е.А. Беловолова. – М.: Перо, 2021. – С. 86–89.

5. Смысловое чтение в начальной школе. – URL: https://www.planeta-kniga.ru/blog/smyslovoye-chteniye/ (дата доступа: 10.01.2022).

А.С. Гореликова,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: alena.gorelickowa@mail.ru

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Статья посвящена проблеме формирования эмоционального интеллекта младших школьников на уроках литературного чтения. Автором описывается опыт работы с учащимися начальной школы.

Ключевые слова: эмоциональная сфера художественного произведения, эмоциональный интеллект.

В современном мире значительную ценность приобретает способность человека понимать и распознавать эмоции, управлять ими. Без этой способности сложно продуктивно взаимодействовать с людьми как в профессиональной, так и бытовой сфере. Эмоциональный интеллект, о котором пойдет речь в статье, является одной из социально значимых компетенций, которая обеспечивает эффективное взаимодействие с окружающими людьми. Ученые сходятся во мнении, что важно формировать эту социальную компетенцию уже в детском возрасте. Ряд методистов считают одним из путей развития эмоционального интеллекта младших школьников уроки литературного чтения [3]. Художественные тексты, входящие в учебные хрестоматии, являются произведениями, написанными специально для детей или входящими в круг детского чтения. Как правило, произведения детской литературы для младшего школьного возраста не очень психологичны, в них содержится обычно динамическое повествование – то, что любят дети, что отвечает их возрастным познавательным потребностям и интересам.

Однако нужно помнить о том, что многие тексты, предлагаемые детям, насыщены эмоциональными знаками. Часто автор прибегает к изображению не только внешней действительности, в которой развиваются события, но и описывает, и довольно подробно, внутренний мир, мысли, переживания героя [1]. Научить детей обращать внимание на изображение в тексте человеческой жизни, человеческих характеров, душевного состояния героев – очень важная задача, которая стоит перед учителем в процессе развития эмоционального интеллекта младших школьников на уроках литературного чтения. Для решения этой задачи важно научить школьников находить в тексте эмоциональные знаки, к которым относятся эмоциональная, оценочная и экспрессивная лексика [4].

В четвертом классе в УМК «Школа России» младшие школьники изучают стихотворение А.С. Пушкина «Няне», которое требует серьезной предварительной подготовки, необходимой для правильного понимания детьми того смысла, который заложен в тексте стихотворения [2]. Важно до начала работы с текстом стихотворения познакомить детей с биографией поэта, особенное внимание следует уделить рассказу о его няне – Арине Родионовне, тому периоду в жизни поэта, когда его старая няня разделила с ним тоскливые дни ссылки в селе Михайловском в Псковской губернии. Веселый, общительный, активный, он особенно тяготился одиночеством, поэта угнетало двухлетнее заточение в глухой деревне, вдали от друзей и родных. И только няня Арина Родионовна помогала своему воспитаннику в столь нелегкое для него время. Она была единственным близким для него человеком, могла его успокоить и утешить. Когда А.С. Пушкин отбыл ссылку, он вернулся в столицу – Санкт-Петербург, а няня осталась в Михайловском. Но она все равно переживала за своего воспитанника, беспокоилась о нем, ждала его с тревогой и надеждой. Во время подготовительной к восприятию стихотворения беседы демонстрировались портреты А.С. Пушкина и его няни.

После основательной предварительной работы текст стихотворения был прочитан учителем. Перед восприятием стихотворения школьникам была проставлена задача: «Постарайтесь определить, какие чувства испытываю герои?»

В качестве проверки первичного восприятия школьников обычно спрашивают, какие чувства они испытали, прослушивая стихотворение. Обычно дети называют такие чувства: грусть, печаль, любовь. В процессе поиска эмоциональных знаков ребята приходят к выводу, что стихотворение проникнуто еще и такими чувствами как искренность, привязанность, преданность, тоска, одиночество и некоторое спокойствие.

Анализ поэтического языка стихотворения А.С. Пушкина был сосредоточен на образе главной героини, учащиеся при перечитывании отмечали

развернутые обращения, эпитеты (суровые дни, дряхлая голубка), которые использует поэт: «Подруга дней моих суровых, /Голубка дряхлая моя!»

Четвероклассники немного задумались при ответе на вопрос «Прочему поэт употребляет обратный порядок слов (инверсию) в построении фразы?» При сравнении фраз с прямым порядком слов и пушкинской фразы с инверсией, несколько учащихся отметили: «У Пушкина чтение обращения получается медленнее, чем при прямом порядке слов. Он специально так делает, как бы торжественно. Он хочет показать свою любовь и нежность, уважение своей старенькой няне. И все это четверостишие надо читать медленно, там еще есть инверсия – «в глуши лесов сосновых» - и повторение одного слова – «давно, давно ты ждешь меня». Становится сразу грустно, печально». Первую строфу стихотворения мы с учащимися перечитывали несколько раз, каждый раз стараясь показать голосом те чувства, на которых настаивали юные читатели. И сразу несколько человек отметили, что это описываются чувства поэта (лирического героя), а не чувства няни. Четвероклассники сами предложили отыскать описание чувств няни. И мы приступили к анализу поэтического языка остальной части стихотворения с установкой: «Найти описание няни и назвать ее чувства, если А.С. Пушкин их не указал».

Одним из вариантов фиксации тех эмоциональных знаков, которые отыскиваются учениками, может стать прием «Кластер», где в центре записано ключевое слово - название стихотворения, а вокруг школьники записывают слова эмоционального репертуара, которые они находят в коллективной беседе.

Другой же прием «Ассоциативный куст» похож на первый, однако школьник вокруг ключевого слова записывают те ассоциации, которые у них возникли при чтении стихотворения. Этот прием обычно используется перед первичным восприятием текста, в качестве задания, направленного на развитие антиципации. Но и после прочтения текста этот прием можно применить на уроке. Конечно, младшим школьникам может быть трудно воспринимать такие термины как «ассоциация», поэтому при выполнении задания можно дать такую инструкцию: «Прочитайте еще раз стихотворение «Няне». Запишите, первое слово, с помощью которого можно определить чувства няни. У каждого ребенка получится в итоге свой куст с ассоциациями, в основном будут перечислены эмоции и чувства. Однако мало назвать слово эмоционального репертуара, непременно нужно было его подтвердить словами и строчками из текста стихотворения. Здесь ребята назвали такие слова: «горюешь», «тоска, предчувствия, заботы/ Теснят твою всечасно грудь». Они так интерпретировали эти поэтические строчки: «Няня очень переживала за своего воспитанника, как бы он снова не оказался в ссылке. И вот она так думает о нем тревожно, и даже

начинает медленно вязать на спицах «И медлят поминутно спицы». Да и руки у нее уже старенькие, слабые – «наморщенные»

Младшим школьникам особенно важно видеть результат своей работы, поэтому из тех слов, которые были записаны детьми, можно предложить выбрать 2-3 наиболее важных, по мнению детей, и записать их на отдельных стикерах. Эти стикеры можно приклеить на один ватман или же можно создать «Дерево эмоций и чувств». После этого учителю следует прочитать те слова, которые написали дети, некоторые можно попросить прокомментировать или подтвердить словами из текста [5].

Считаем, что работа над поэтическим произведением дает учителю возможность не только проанализировать поэтический язык произведения, его изобразительно-выразительные возможности, значительно расширить эмоциональный репертуар юных читателей.

Литература

1. Есин, А.Б. Психологизм русской классической литературы: учеб. пособие. – 4-етизд., стереотип. – М.: Флинта, 2017. – 176 с.

2. Сильченкова, Л.С. Научные основы анализа художественного текста в начальной школе / В сборнике: Филологическая наука и школа: диалог и сотрудничество. Сборник трудов по материалам VII Всероссийской научно-практической конференции. МОСКОВСКИЙ ИНСТИТУТ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ, Кафедра филологического образования. – 2015. – С. 213–221.

3. Сильченкова, Л.С. Развитие у читателей младшего школьного возраста эмоционального интеллекта на уроках литературного чтения / Сильченкова Л.С. // Начальное образование – 2021. - №1 – С.7-12

4. Сильченкова, Л.С. Эмоциональный интеллект читателей младшего школьного возраста // Проблемы и перспективы развития дошкольного и начального образования. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции: в 2 томах. Т. 2. – Нижний Новгород, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. – 2019. – С. 331-335.

5. Сильченкова, Л.С. Эмоциональный интеллект как фактор формирования у учащихся ключевых компетенций /Л.С. Сильченкова, Д.А. Мельников, Т.С. Пиче-оол, В.В. Седых, М.Г. Фарниева, Т.Н. Умалатов // Образовательное пространство в информационную эпоху – 2019. Сборник научных трудов. Материалы Международной научно-практической конференции. Под редакцией С.В. Ивановой. – М.: Институт стратегии развития образования Российской академии образования. – 2019. – С. 1122-1133.

Л.М. Гришина,
студентка Московского городского педагогического университета
E-mail: GrishinaL@mgpu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ У ЧИТАТЕЛЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СРЕДСТВАМИ РАССКАЗОВ В.Ю. ДРАГУНСКОГО

В статье поднимается тема формирования эмоционального интеллекта младших школьников на уроках литературного чтения. Автор пытается раскрыть возможности художественных произведений в формировании эмоционального интеллекта читателей младшего школьного возраста на примере рассказов В. Ю. Драгунского.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, читатель младшего школьного возраста, эмоции и чувства.

За последнее время проблема формирования и развития эмоционального интеллекта у младших школьников является одной из актуальной, так как она является ключевой компетенцией современного человека наряду с коммуникативностью, критическим мышлением корпоративностью. Без эмоционального интеллекта сложно наладить взаимодействие человека с окружающими людьми в процессе любой деятельности [1: с. 4]. Он способствует личному успеху человека как в профессиональной деятельности, так и в отношениях с окружающими, в семье и в повседневном общении с другими людьми. Эмоциональный интеллект описывает ряд человеческих способностей: характер, тактичность, человечность, сердечность.

Эмоциональный интеллект необходимо развивать для того, чтобы в дальнейшем человек сумел найти себя в окружающем его мире. Уроки литературного чтения дают хорошие возможности осуществить данную задачу.

Эмоциональное развитие обучающихся младших классов может развиваться при знакомстве с литературным произведением – восприятии и анализе его текста. Одной из главных задач современного литературного образования читателей младшего школьного возраста является способность активировать читательское воображение, создать необходимые условия для представления событий, характеров, литературных образов героев, развивая тем самым чувственное восприятие, содействуя активизации эмоционального отклика в душе юного читателя, в сознании и мыслях.

Рассказы В.Ю. Драгунского можно смело использовать для развития эмоционального интеллекта младших школьников: они написаны от первого лица, рассказчиком является ребенок младшего школьного возраста. Все это создает соответствующий эмоциональный фон, который благоприятно сказывается на восприятии рассказов В.Ю. Драгунского читателями младшего школьного возраста. Однако по причине того, что рассказчиком является маленький мальчик, не всегда тексты произведений В.Ю. Драгунского насыщены «словесным эмоциональным репертуаром» - наименованием эмоций, чувств, настроений. Часто это приходится делать по ходу анализа литературного произведения рассказов на уроках литературного чтения и во внеурочных занятиях, посвященных творчеству этого писателя [2].

Исследование педагогического опыта выявило, что более часто используемые методы и приемы эмоционального развития младшего школьника на уроке литературного чтения в начальной школе являются различными творческими методами, позволяющими школьнику напрямую включиться в процесс восприятия художественного произведения и более глубоко прочувствовать эмоциональное состояние персонажей. Стоит отметить здесь, что использование иллюстраций в произведении позволяет более наглядно представить эмоции героев, характеристики персонажей и т. д.

Ряд методистов (Л. С. Сильченкова, Т.С. Пиче-оол и другие) считают, одним из путей развития этой важной социальной компетенции являются уроки литературного чтения [2; 3; 4]. Литературные произведения способны вызывать у читателей различные эмоции: от радости и восхищения до страха и разочарования. Методисты отмечают, что верно подобранные тексты и организованная работа могут оказывать положительное влияние на развитие эмоционального интеллекта читателей младшего школьного возраста. Несомненно, тексты должны отвечать некоторым важным требованиям: быть эмоционально насыщенными, психологичными, входить в круг детского чтения.

В основе рассказов известного советского писателя Виктора Драгунского «Денискины рассказы» лежат отношения Дениса Кораблева и Мишки Слонова с учителями, родителями, их приятелями и случайными прохожими, обнаруживаются четыре различных типа отношений между детьми и взрослыми. Персонажи могут проявлять как почтенье друг к другу, способность осознать мотивы поступков и прощать оплошности; желание осознать иную сторону при неспособности принять поступки и некие ситуации; взрослый может диктовать ребенку свои условия, подчинять его своей воле; сам ребенок может не вожделеть разговаривать со взрослым, который груб и неправ.

Спектр отношений между взрослым и ребенком разнообразен: от взаимного приятия, осознания друг друга, дружбы, заботы, уважения и любви

до обоюдной ненависти и нежелания разговаривать. Рассказы подводят к осознанию необходимости находить компромиссы [5].

Тема отношений взрослых и детей в цикле «Денискины рассказы» является ведущей на смысловом и структурном уровнях. Главный герой практически всегда готов общаться, выражать свои чувства, осознавать и принимать весь мир. Он становится закрытым исключительно после того, как взрослые направлены к нему агрессивно, слишком авторитарно, либо эгоистично. Взрослый реже идет на открытый контакт с ребенком, особенно если не является его родителем или учителем. Дистанция между взрослым и ребенком слишком велика, взаимопонимание может возникнуть лишь тогда, когда оба идут навстречу друг другу и принимают то, что поначалу кажется неприемлемым.

Исходя из выше сказанного можно сделать вывод, что художественные произведения имеют определенный потенциал для развития эмоционального интеллекта читателей младшего школьного возраста. Для лучшего результата так же необходима целенаправленная работа учителя над формированием и дальнейшим развитием эмоционального интеллекта у обучающихся младшего школьного возраста.

Литература

1. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум / под ред. Т. И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 468 с. – Сер. 65. Образовательный процесс (1-е изд.)

2. Сильченкова, Л.С. Научные основы анализа художественного текста в начальной школе / В сборнике: Филологическая наука и школа: диалог и сотрудничество. Сборник трудов по материалам VII Всероссийской научно-практической конференции. Московский институт открытого образования, Кафедра филологического образования. – М., 2015. – С. 213–221.

3. Сильченкова Л. С. Развитие у читателей младшего школьного возраста эмоционального интеллекта на уроках литературного чтения / Сильченкова Л. С. // Начальное образование – 2021. – №1. – С. 7–12

4. Сильченкова Л. С., Мельников Д. А., Пиче-оол Т.С., Седых В. В., Фарниева М.Г., Умалатов 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.: Институт стратегии развития образования Российской академии образования. – 2019. – С. 1122–1133.

5. Юйцин Ши Типы взаимоотношений взрослых и детей в цикле «Денискины рассказы» Виктора Драгунского / Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. – 2019. – № 4.

М. И. Жулева,
студент Оренбургского государственного педагогического университета
E-mail: zhuleva.mariya@mail.ru

РАБОТА С ВИДАМИ ИНФОРМАЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена одной из актуальных проблем методической науки – формированию познавательных универсальных учебных действий (блок «Работа с информацией») на уроках русского языка в контексте новых требований федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования третьего поколения.

Ключевые слова: текстовая, графическая и звуковая информация; поиск информации, познавательные универсальные учебные действия.

Современный человек ежедневно сталкивается с информацией и совершает многообразные действия с ней – поиск, отбор, переработку, анализ. В начальной школе учащиеся получают первый опыт работы с учебной информацией, представленной как текстовая, графическая, звуковая, символическая. В связи с этим актуализируется задача научить школьников работать с информацией и ее видами. Информационные умения обучающихся как составляющая познавательных универсальных учебных действий отражены в «Примерной рабочей программе начального общего образования. Русский язык» (блок – Работа с информацией), которая соответствует требованиям нового Федерального образовательного стандарта [4].

Целью обучения в школе становится приобретение функциональной грамотности, которая требует умение быстро реагировать на постоянно происходящие изменения в информационном мире, критически мыслить, искать и перерабатывать необходимую информацию и уметь ее применять в учебных и жизненных ситуациях [1: с. 118].

Младший школьный возраст характеризуется непроизвольным вниманием, ученика привлекает все яркое, новое, ему легче воспринимать информацию в изобразительном плане (картинки, рисунки), овладению

текстовой информацией, осмыслению ее, несомненно, предстоит обучать более длительное время. При планировании уроков в начальной школе, в том числе уроков по русскому языку, учитель должен учитывать возрастные особенности младших школьников: чередовать виды информации для восприятия, предлагать задания и упражнения, связанные с умениями находить и анализировать текстовую, звуковую и изобразительную информацию в учебных материалах, определять ее достоверность, отбирать источники информации.

Учебник является основным источником лингвистической информации, ведь его содержание включает в себя систематизированный теоретический материал, а также упражнения, направленные на формирование учебных действий с языковым материалом. Нами были проанализированы учебники русского языка для 3 класса В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого, входящие в систему учебников «Школа России», с целью выявить, с какими видами информации встречается младший школьник в учебнике [2].

На примере содержания учебника были рассмотрены виды информации по форме представления. Подавляющее большинство содержания учебника русского языка составляет текстовая информация (более 80 %), представленная в виде текстов, вопросов и заданий, а также справочного материала: образцы разборов именных частей речи и разбор предложения, памятки-рекомендации по подготовке к письменным работам, словари [2: с. 144–158]. Среди видов учебной графической информации представлены таблицы, например, при знакомстве со склонением (изменением по падежам) имен существительных [2: с. 37], признаками падежей [2: с. 57], изменением имен прилагательных по родам [2: с. 73]; схемы – при изучении падежных вопросов и соответствующих им предлогов [2: с. 44]; информация, представленная в виде готового кластера на тему «Мороз» для анализа слов-компонентов [2: с. 60] и др. На форзаце книги представлены схемы-памятки, позволяющие младшему школьнику в любое время вспомнить основной материал. Представлен иллюстративный материал, составляющий до 15% содержания учебника. Таким образом, можно сделать вывод о том, что в учебнике русского языка для начальной школы отражены все виды представления лингвистической информации.

Работа с текстовой информацией по учебнику сводится к тому, что ученикам необходимо прочитать текст и выполнить к нему задание. Не всегда встречаются вопросы на определение, понял ли смысл прочитанного ученик. Приведем пример: 1. *Прочитайте, кто написал данные произведения* [2: с. 16].

Учебная информация, представленная в таблице, побуждает учащихся к высказыванию учебно-научном стиле, например: *1. Расскажите по таблице «признаки падежей» в соответствии с планом* [2: с. 57]*, 2. Расскажите по таблице «Изменение имен прилагательных по родам», какого рода они бывают*

и по каким признакам можно определить их род [2: с. 73]. Однако на наш взгляд, это задание является трудным для учеников, следует дать подсказки, направление для составления монологического высказывания: ключевые слова-связки, глаголы, слова, которые выступят средствами связи.

В «Примерной программе начального общего образования. Русский язык» в блоке «Работа с информацией» [4] определена необходимость освоения младшими школьниками такого действия в начальной школе, как самостоятельное создание схем и таблиц для представления лингвистической информации. В связи с этим учителю предстоит усилить работу по обучению переводу текстовой информации в табличную / схематичную /символическую, учить видеть основную информацию, которая будет отражена в схемах или таблицах. Можно начать с таких заданий, как: *«Составь таблицу «Части речи». Какие графы нужно сделать в таблице, озаглавь их. Подбери примеры к каждой части речи»* или *«Составь схему «Правописание ь на конце существительных женского рода после шипящих*. *Используй подсказки*». В последнем задании младшему школьнику надо предоставить макет схемы с лакунами, где отсутствуют некоторые элементы, чтобы данную работу ученик смог проделать самостоятельно, без помощи учителя.

Отметим, что в учебнике предполагается большой объем работы с текстовой информацией, но в то же время уделяется немного внимания работе со звуковой информацией, электронный ресурс учебника позволяет организовать работу по прослушанному тексту. На наш взгляд, логично расширение знакомства учащихся с аудиоинформацией. Поэтому учителю в содержание урока нужно включать некоторые задания на восприятие и анализ звучащей речи: «Прослушайте текст. О чем он? Какое слово вам непонятно? Перескажите начало текста». При этом могут быть использованы средства мультимедиа: аудио- и видеофрагменты и т.п. Звучащая информация может быть представлена чтением учителя текста из учебника, заданий к упражнению, задаванием вопросов, требующих понимания текста.

Серьезной работы потребует процесс формирования умения работать со словарями и справочниками как источником дополнительной лингвистической информации, умения выбирать нужный словарь при выполнении поиска той иной учебной информации.

В учебнике представлены задания, например *«Объясните лексическое значение слова «базар»*, при выполнении которых у детей могут возникнуть затруднения, и они обратятся к толковому словарю [2: с. 80]. Безусловно, учитель не должен ограничиваться упражнениями из учебника; можно провести конкурс среди учащихся одного класса на лучшего знатока словаря по русскому языку. Каждый обучающийся ведет словарик в течение года (толковый,

орфографический или орфоэпический). При определении «победителя» учитывается не только содержательная сторона работы, умение нахождения и фиксации информации, отбор слов, но и ее оформление: аккуратность, владение каллиграфическим почерком.

На этапе перехода к федеральному государственному образовательному стандарту третьего поколения деятельность обучающихся должна быть направлена на овладение конкретизированным диапазоном познавательных универсальных учебных действий, без которых не будет достигнута функциональная грамотность обучающихся и ее составляющая - читательская грамотность [3].

Среди групп познавательных универсальных учебных действий, несомненно, формирование информационных умений учащихся займут доминирующее место в педагогической деятельности учителя начальной школы. В этом смысле пропедевтическая работа с разными видами информации в начальной школе становится базой для развития умений нахождения, поиска, переработки, систематизации информации, подтверждения ее достоверности на следующей ступени образования.

Литература

1. Ивкина Ю.М. Работа с учебным текстом на уроках русского языка как средство формирования информационных умений школьников // Актуальные вопросы модернизации российского образования: материалы XXI Международной научно-практической конференции / Центр научной мысли (Таганрог, 30 января 2015 г.). – Таганрог: Издательство «Перо», 2015. – С. 118–122.

2. Канакина В. П. Русский язык. 3 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч. 2 / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2013. – 159 с.

3. Кулаева Г.М.Формирование читательской грамотности обучающихся в процессе работы со сплошными и несплошными текстами в школьном учебнике русского языка // Современный учебник русского языка для средней школы: теория и практика. Материалы международной научно-практической конференции. Отв. ред. А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко. – М., 2021. – С. 253– 258.

4. Примерная рабочая программа начального общего образования. Русский язык. – М., 2021. – 99 с.

Ю.О. Калинина,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: Ya.jul-ok@yandex.ru
В.А. Матвеева,
студент Московского городского педагогического университета
Н.М. Тихонова,
студент Московского городского педагогического университета

ФОРМИРОВАНИЕ У ЧИТАТЕЛЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ТЕКСТОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

В статье рассматривается проблема формирования у школьников метапредметных читательских действий. Описан практический опыт решения некоторых проблем формирования у учащихся текстовых умений.

Ключевые слова: текст, метапредметные читательские компетенции.

Проблемы формирования информационных читательских действий являются одной из насущных проблем начального образования Указание на формирование перечисленных выше читательских действий отражено в документах Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) в специальном разделе «Примерной основной образовательной программы образовательного учреждения», который так и называется «Чтение. Работа с текстом (метапредметные результаты)» [1: с. 49]. Название раздела демонстрирует целевую установку для практической работы в школе – формирование именно текстовых умений, а название отдельных рубрик раздела детализирует текстовые читательские действия: «2.2.1. Работа с текстом: поиск информации и понимание прочитанного»; «2.2.2. Работа с текстом: преобразование и интерпретация информации»; «2.2.3. Работа с текстом: оценка информации» [1: с. 49–51].

Безусловно, среди перечисленных выше читательских компетенций на первом месте традиционно находится формирование у младших школьников навыков осознанного чтения, навыков понимания, навыков смыслового чтения [4]. Однако формирование остальных читательских компетенций/читательских действий также является актуальной задачей начального языкового образования.

Процесс формирования текстовых умений, которые реализуются в школьном обучении в разных видах речевой деятельности, например, в говорении, слушании, чтении, письме, опирается на теорию текста. Созданная в середине прошлого века, она давно применяется в начальной школе: в учебниках по русскому языку используется определение текста, где указаны основные его

признаки – тематическое единство, связность, цельность. Чаще данная теория востребована в практике обучения младших школьников созданию текстов в устной и письменной форме, т.е. в продуктивной речевой деятельности на уроках русского языка: дети составляют рассказы, пишут изложения и сочинения. Так формируются текстовые умения учащихся, например, умение озаглавливать свой текст, умение соблюдать тематическое единство текста и некоторые другие.

Значительно реже теория текста востребована в учебной деятельности в репродуктивных видах речевой деятельности на основе текста, например, на уроках литературного чтения. Между тем необходимо иметь в виду, что учебным материалом уроков литературного чтения являются тоже тексты, тексты художественных произведений. Они не отягощены теоретическими сведениями о структуре и признаках текста, однако на уроке литературного чтения предоставляется возможность поговорить о признаках текста, определить их функциональность. Не следует пренебрегать этой возможностью, надо ее использовать для формирования текстовых метапредметных умений.

Рассмотрим уникальную возможность одного из текстов в хрестоматии для уроков литературного чтения для формирования у школьников читательских текстовых умений. Речь идет о рассказе Н.Н. Носова «Федина задача» [1].

Рассказ повествует о том, как ученик начальной школы пытался выполнить домашнее задание – самостоятельно решить задачу из учебника математики. Однако навыками самостоятельной работы он явно не обладал: часто отвлекался на концерт по радио, слушал песни, комментировал их содержание, иногда подпевал. Вследствие этого он никак не мог сосредоточиться на тексте задачи, ему даже не удалось прочитать ее с начала и до конца. Это обстоятельство учащиеся замечают еще при первичном восприятии текста, хотя и не придают ему особого значения: юмористический характер рассказа захватывает их. И только в ходе анализа с помощью вопросов и заданий учителя они пытаются ответить на вопрос, является ли задача на самом деле трудной. Таким образом, только правильно организованная работа с художественными произведениями, углубленный анализ позволяет решать важные учебные задачи [3].

Сходу ответить на этот вопрос «Трудна ли задача?» учащимся не удалось. Автор в рассказе нигде не дал текста задачи полностью, а только фрагментами, показывая тем самым, т.е. при восприятии текста было нарушено его важное свойство – целостность. При нарушении этого важного свойства текста невозможно проследить движение мысли в тексте, его замысел. Можно сказать, что «считать информацию» в тексте, тем более такому читателю младшего школьного возраста, как Федя в этом случае совсем не получается.

Мы посчитали, что составление/восстановление полного текста задачи является лингвистически и методически оправданным приемом, который

формирует у читателей важное текстовое читательское действия – поиск нужной информации в тексте, ведь фрагменты текста задачи нужно найти в тексте рассказа, собрать его, не нарушая логики. Текст задачи в рассказе Н.Н. Носова не только структурно расчленен и некоторые фрагменты текста повторяются, но и «семантически зашумлен» описанием хода концерта, введением в текст незнакомых слов [3; 4]. Все это не имеет прямого отношения к процессу выполнения Федей домашнего задания по математике. Данное обстоятельство еще больше затрудняло третьеклассникам поиск нужной информации в тексте.

Третьеклассники выполняли задание в групповой форме, при этом для экономии времени использовались гаджеты. Итогом выполнения задания был полный текст задачи, составленный из фрагментов, разбросанных по всему тексту рассказа: «На мельницу доставили четыреста пятьдесят мешков ржи, по восемьдесят килограммов в каждом. Рожь смололи, причем из шести килограммов зерна вышло пять килограммов муки. Сколько понадобилось машин для перевозки всей муки, если на каждой машине помещалось по три тонны муки?» Текст задачи, который был составлен на основе аналитико-синтетической текстовой деятельности, учащиеся предъявляли в разной форме: читали его вслух, выводили его на экран электронной доски, читали тексты друг друга, чтобы проверить правильность. Да, было обнаружено несколько ошибок, в основном это были пропуски 1–2 фрагментов задачи. Сразу в классе возник разговор, почему в задаче нельзя пропускать предложений: «Условия задачи будут не полные. Такую задачу нельзя решить!» Учащиеся сами, кстати, предложили и решить восстановленную ими задачу. Задачка действительно оказалось не такой уж и простой. Решали ее дома.

На следующем уроке учащиеся предъявляли решение задачи, которое оказалось не таким уж и простым. Кстати, не все третьеклассники смогли ее решить. И мы вернулись к обсуждению заглавия задачи: «Как лучше озаглавить текст – «Трудная задача» или «Федина задача»? В книгах Н.Н. Носова Встречается одно и другое заглавие». Этот вопрос заставил учащихся обратиться к образу главного героя рассказа – мальчику Феде. Приводим итог коллективной беседы. Учащиеся пришли к выводу, что задача действительно была трудной, но Федя еще больше усложнил выполнение домашнего задания. Приведем пример рассуждения третьеклассника Вити З. «Лучше пусть рассказ называется «Федина задача». Если бы у нас был урок математики, то можно было бы назвать его «Трудная» задача». А у нас рассказ не про задачу, а про Федю, как он не умеет сам себя организовать для выполнения домашнего задания».

Выводом в нашей статье является следующее суждение. При работе с текстом художественного произведения всегда нужно иметь в виду, что формируемые читательские действия носят метапредметный характер,

опираются на лингвометодические основы работы [5]. На нашем уроке учащиеся учились целенаправленно анализировать текст, составлять текст из фрагментов, оценивать роль текстовых фрагментов для постижения образа главного героя, т.е. осваивали концептуальную информацию текста, что и является основной задачей уроков литературного чтения.

Литература

1. Климанова Л.Ф. Литературное чтение. 3 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений в комплекте с аудиоприл. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч. 2 / [Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий, М.В. Голованова и др.]. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2013. – 223 с.

2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [Сост. Е.С. Савинов]. – М., 2010. – 191 с.

3. Сильченкова, Л.С. Научные основы анализа художественного текста в начальной школе / Филологическая наука и школа: диалог и сотрудничество: сб. тр. по материалам VII Всероссийской научно-практической конференции: в 2 ч. / отв. ред. Л.В. Дудова. Ч. 1 Теория и практика анализа художественного текса. Чтение и актуальные проблемы литературного образования в школе и вузе. Роль и место работы со словарями в повышении качества современного образования. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. – С. 213–221.

4. Сильченкова, Л.С. Формирование у младших школьников навыков осознанного чтения / ЯЗЫКОВОЕ И ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ - 2016. Сборник научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Санкт-Петербург, ООО «Издательство ВВМ». – 2016. – С.71–79.

5. Сильченкова, Л.С., Кочеткова, Т.Н. Формирование метапредметной и предметной читательских компетенций младших школьников // Начальная школа. – 2014. – №12. – С. 29–33.

А.Д. Копейкина
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: kopeykina1199@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ВОССОЗДАЮЩЕГО ВООБРАЖЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрены проблемы формирования у младших школьников воссоздающего воображения как важной читательской компетенции. Автор

предлагает описание практической работы по формированию этого важного читательского умения на уроках литературного чтения в начальной школе.

Ключевые слова: читатель младшего школьного возраста, воссоздающее воображение.

Воображение является познавательным психическим процессом, играющим важную роль в учебной деятельности.

Различают несколько видов воображения: активное и пассивное, продуктивное и репродуктивное, реалистическое, творческое. Особое место среди видов воображения занимает воссоздающее воображение – создание образов предметов на основе услышанного или прочитанного. Поэтому воссоздающее воображение можно квалифицировать как важную читательскую компетенцию, без которой нельзя представить любую текстовоспринимающую деятельность – слушание или чтение. В этом смысле можно сказать, что воссоздающее воображение принадлежит к базовым, т.е. метапредметным умениям, без которых не может осуществляться полноценное обучение по многим школьным дисциплинам, например, по окружающему миру, по математике, по русскому языку. В учебниках по этим дисциплинам содержfтся тексты, требующие работы воссоздающего воображения.

Сегодня появилось работы, трактующие воссоздающее воображение как читательское умение, являющееся компонентом читательской деятельности [5].

Чтение текстов художественной литературы также невозможно представить без этой важной читательской компетенции, ведь во многом уровень развития читательского воссоздающего воображения напрямую влияет на другие психические процессы, задействованные в чтении: образное мышление, понимание, запоминание, эмоции. С опорой на эти психические процессы строится весь процесс работы над текстом художественного произведения [2]. Особенно это касается читателей младшего школьного возраста: «ви́дение» описательных фрагментов текста, воссоздание в живых, конкретно-чувственных образах его сюжетно-событийной стороны помогают читателю-школьнику глубже и яснее понимать текст. Получается, что без воссоздающего воображения чтение, и в первую очередь чтение текстов художественной литературы, не имеет смысла, превращается в пустую формальность. Однако данная, такая важная и нужная, читательская компетенция не возникает сама по себе как побочный эффект практики формирования читательской компетентности младших школьников во время обучения в начальной школе. Если ее не формировать целенаправленно, навыки начального воссоздающего воображения постепенно затухают: учащиеся начинают пропускать при чтении описательные фрагменты текста, которых и так не бывает много в литературных

произведениях на уроках чтения в начальной школе. Да, некоторые крупнообъемные художественные произведения, включенные в литературные хрестоматии для начальной школы, по-прежнему содержат такие описательные фрагменты – пейзажа, интерьера, портрета героя [1]. Значит, работу по формированию воссоздающего воображения читателей младшего школьного возраста, нужно целенаправленно проводить на уроках литературного чтения.

Без читательского воссоздающего воображения не может быть полноценного понимания и дальнейшей интерпретации художественного образа, который является основным носителем художественно-эстетической информации в тексте [3]. Читательское воссоздающее воображение рождается в ходе восприятия/чтения текстов, в процессе сложной систематической аналитико-синтетической работы с художественным текстом. К сожалению, она не всегда бывает предусмотрена методическими рекомендациями к урокам литературного чтения, даже если в читаемом учащимися на уроке тексте имелось некоторое количество описательных элементов.

Можно предположить, что иллюстративный ряд к художественному тексту помогает устранить дефицит сформированности воссоздающего воображения читателей младшего школьного возраста. Да, это помогает отчасти, например, пояснить не вполне понятное слово, например, слово «щепка» в рассказе В. Бианки «Музыкант», когда учащиеся-второклассники рассматривают иллюстрацию в учебнике по литературному чтению «Медведь играет на расщепленном грозой дереве».

Но не всегда иллюстрация «работает» в согласии с авторским описанием. В рассказе Л.Н. Толстого «Котенок» описывается, что дети выбрали из пяти котят серого с белыми лапками, тогда как на следующей странице учебника изображен черный котенок, которого герой рассказа мальчик Вася и спасает от охотничьих собак. Такая неточность иллюстрирования формирует у ребенка-читателя соответствующее отношение к описанию, он начинает воспринимать описательные фрагменты текста как нечто несущественное, не слишком важное при восприятии художественного произведения. Не в этом ли причина того, что в более старшем возрасте, учащиеся пропускают описания в читаемом тексте. Именно поэтому при анализе текста рассказа мы предложили учащимся тестовое задание: «Какого котенка оставили дети себе? В качестве ответов были предложены следующие варианты: 1) беленького с черными лапками; 2) серенького с черными лапками; 3) черненького». Задание заставило учеников выборочно перечитать текст, что стало и тренировкой в технике чтения, и формированием воссоздающего воображения юных читателей.

Во время практики мы старались непременно планировать работу над воссоздающим воображением на уроках литературного чтения во 2 классе.

Покажем это на примере чтения и анализа русской народной сказки «Два Мороза». В сказке имеется описание внешнего вида некоторых персонажей, в частности, описание одежды богатого купца (медвежья шуба, шапка лисья, сапоги волчьи) и бедного крестьянина (старый и рваный полушубок, худая шапка, дырявые рукавицы). Мы старались построить работу с этими словами на некоторой части урока литературного чтения.

После первичного восприятия, которое было организовано в виде чтения текста сказки учителем, учащиеся отвечали на вопрос: «Запомнили, кто как был одет? Расскажите». К сожалению, детали одежды героев сказки запомнили не все учащиеся. Порой второклассники давали ошибочные ответы: «Купец был одет в синюю шубу»; «Шапка была такая тоненькая (сказалось незнание лексического значения слова «худая» в значении «рваная, с дырками»).

Перед самостоятельным чтением текста сказки учащиеся выполнили несколько упражнений по технике чтения, которые были составлены на материале описания внешнего вида персонажей – деталей их костюма. Одновременно данное задание преследовало и задачу уточнения значения некоторых слов, уяснение правил сочетаемости этих слов, в частности прилагательных и существительных [4]. Напомним, что описание внешнего вида персонажей с помощью одних лишь существительных, называющих детали одежды персонажей, является неполным.

Упражнение 1. «Кто во что был одет?» ученики выполняют по вариантам.

1 вариант. Выбери, во что был одет купец, подбирая подходящее слово из списка.

2 вариант. Выбери, во что был одет дровосек, подбирая подходящее слово из списка.

(Лисья, волчья, медвежья, заячья) шуба; (старый, новый, рваный, красивый) полушубок; (лисья, беличья, норковая, заячья) шапка; (худая, рваная, старая, дырявая, изношенная) шапка; (старые, новые, дырявые, худые) рукавицы; (волчьи, новые, на каблуках, красные) сапоги.

Поскольку более половины учащихся не смогли правильно указать детали одежды персонажей, то перед самостоятельным чтением текста второклассникам была поставлена такая познавательная задача: «Читаем и уточняем, как были одеты герои сказки, думаем, кто был одет теплее?»

Задание направлено на помощь учащимся в осознании фактуальной информации текста, в постижении концептуальной информации текста.

Считаем, что работа над воссоздающим воображением является необходимым компонентом уроков литературного чтения. Воссоздающее воображение помогает построить работу по освоению читателями младшего

школьного возраста разнообразной информации в тексте, способствует формированию навыков понимания и интерпретации художественного текста.

Литература

1. Сильченкова, Л.С. Методика обучения младших школьников чтению крупнообъемных произведений. Автореф. дисс. … канд. пед. наук. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина. 1988. – 16 с.

2. Сильченкова, Л.С. Научные основы анализа художественного текста в начальной школе // Филологическая наука и школа: диалог и сотрудничество: сб. тр. по материалам VII Всероссийской научно-практической конференции: в 2 ч. / отв. ред. Л.В. Дудова. Ч. 1 Теория и практика анализа художественного текса. Чтение и актуальные проблемы литературного образования в школе и вузе. Роль и место работы со словарями в повышении качества современного образования. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. – С. 213–221.

3. Сильченкова, Л.С. Формирование у младших школьников навыков осознанного чтения // ЯЗЫКОВОЕ И ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ – 2016. Сборник научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Санкт-Петербург, ООО «Издательство ВВМ». – 2016. – С. 71–79.

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., Страдова, А.И. Воссоздающее воображение как познавательный процесс и читательская компетенция // Начальная школа. – 2019. – №3. – С. 19–23.

Е.А. Логвинова
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: Logvinova.jeny@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Выразительность чтения как актуальное качество навыка чтения. Автор пытается напомнить, что выразительное чтение играет важную роль в процессе эстетического и нравственного воспитания юных читателей.

Ключевые слова: выразительное чтение, лирические произведения.

Чтение играет огромную роль в образовании, воспитании и развитии человека, поэтому одной из главных задач начального обучения является овладение младшими школьниками полноценным навыком чтения в соответствии с предъявляемыми требованиями ФГОС НОО. Умения и навыки чтения формируются не только как важнейший вид речевой и умственной деятельности, но и как сложный комплекс умений и навыков, имеющий общеучебный характер, используемый учениками при изучении всех учебных предметов, во всех случаях внеклассной и внешкольной жизни. С помощью чтения осуществляется становление языковой личности младшего школьника. Во многом это происходит во время отработки важного качества навыка чтения – выразительности.

Методическая наука давно занята поисками путей формирования выразительности чтения юный читателей. М.Р. Львов, Л.А. Горбушина, Н.Н. Светловская, А.А. Бондаренко, О.В. Кубасова, Е.И. Матвеева отмечают, что развитие интонационной выразительности чтения некоторое время недооценивалось учителями начальной школы. Система обучения чтению художественных произведений рассматривает выразительное чтение как обязательный компонент уроков литературного чтения [2].

Нельзя обучать выразительному чтению, если ребенок читает по слогам и с большим количеством ошибок. Поэтому сначала нужно отработать навыки правильного и беглого чтения. Да, в процессе отработки правильного чтения можно, и даже нужно, отрабатывать отдельные элементы выразительного чтения, например, темп чтения, громкость, ритм и некоторые другие. В этом и проявляется взаимосвязь работы над отдельными качествами навыка чтения в начальной школе [1].

Выразительное чтение тесно связано с навыками осознанного чтения, потому что нельзя обучать выразительному чтению, если юный читатель не понял смысла читаемого текста. Как известно, с помощью средств выразительности читатель передает свое понимание, свою интерпретацию литературного произведения. Выбор выразительных средств речи осуществляется на основе понимания юными читателями содержания литературного произведения, т.е. процесс овладения навыками выразительного чтения тесно связан со всем ходом работы над текстом художественного произведения. Можно сказать, что формирование навыков выразительного чтения конкретного произведения является завершающим этапом работы над литературным произведением [2].

В процессе обучения в начальной школе формируется языковая личность младшего школьника. В этом смысле выразительность чтения является средством формирования личности юного читателя, манифестацией понимания

им идейного содержания художественного произведения, т.е. его концептуальной информации. Юный читатель демонстрирует личностное отношение к героям литературного произведения и ко всему художественному произведению в целом, что является высшей ступенью понимания текста художественного произведения в целом [3].

Большое внимание уделяется работе над выразительностью чтения при изучении любого художественного текста, но особую роль, безусловно, играет работа над выразительным чтением при знакомстве с лирическими произведениями. Известно, что в некоторых учебно-методических комплексах (УМК) по литературному чтению таких произведений содержится значительное количество, например, в УМК «Школа России» они компактно представлены в отдельных разделах под общим названием «Поэтические тетради».

Основой методики по отработке выразительного чтения лирического произведения является разносторонняя работа над языком текста: объяснение и уточнение значения слов, анализ изобразительно-выразительных языковых средств [5]. При работе с лирическим произведением имеется следующая специфика: нет отдельных персонажей, образная структура лирического произведения замкнута на субъективном образе лирического героя, который часто не осязаем, а порой и отождествляется с автором литературного произведения, что, конечно, не совсем верно.

Известно, что в развитии устной речи учащихся большую роль играет работа над компонентами интонации. Не менее важную роль она играет в чтении вслух текста литературного произведения учащимися начальных классов. В этом процессе как бы соединяются навыки устной и письменной речи. Следует также иметь в виду, что учащиеся владеют исполнительскими навыками чтения вслух отнюдь не в равной степени. Не секрет, что некоторые учащиеся так и не овладевают навыками выразительного чтения. Как показывают исследования разных лет, значительная часть детей – до трети класса слабо владеют навыками выразительного чтения. Младшие школьники читают монотонно: не умеют расставлять паузы и понижать голос в конце фразы/предложения, часто не умеют определить логические центры фразы, что является показателем низкого уровня понимания читаемого текста. Во многом это происходит потому, что они не видят конца предложения: поле чтения учащихся начальных классов еще не развито должным образом, по крайней мере, его недостаточно для охвата всего предложения в целом, хотя предложения в учебных хрестоматиях не так и велики. Все это влияет на формирование выразительности чтения учащихся.

Однако сам процесс отработки выразительного чтения приносит образовательные, развивающие, а также воспитательные эффекты. При правильно организованном обучении речь детей становится живой,

непринужденной, у детей появляется желание совершенствовать свою речь, и эти навыки переносятся на чтение художественных текстов. На уроке чтения можно создать атмосферу творчества. Многие учебники по литературному чтению имеют фонохрестоматии – звуковые приложения к помещенным в учебнике художественным произведениям, чаще к лирическим поэтическим произведениям. После всестороннего языкового анализа поэтического произведения наступает этап отработки выразительности чтения, на котором и можно продемонстрировать учащимся звуковые образцы. Часто это бывает слушание лирических поэтических произведений в исполнении российских актеров.

Являясь высшим выражением духовной культуры народа, лирическая поэзия играет чрезвычайно важную роль в формировании гуманистических идеалов и эстетических потребностей личности, особенно в период её становления и развития. Отражая тонкие и сложные движения души, лирическая поэзия открывает младшим школьникам величие цели и смысл гуманистических устремлений человека, нелёгкие пути его к добру, красоте и правде. Глубина чувства, отраженная в лирическом произведении, побуждает читателя пристальнее вглядываться в человека, глубже понимать окружающий мир. Подлинная поэзия расширяет духовные горизонты, формирует способность понимать нравственную ценность личности, умение сопереживать, постигать эмоциональную сферу художественного произведения [4].

Как всякая творческая деятельность, она может быть более или менее яркой, но во всех случаях она должна направляться учителем, а умения, которые необходимы для плодотворной творческой деятельности, должны формироваться и развиваться в процессе специальной работы. Проблема выразительного чтения младших школьников, актуальная до сегодняшнего дня, возникла как реакция на механическое чтение, бытовавшее до 60-х годов XIX века в русской начальной школе, и решалась передовыми педагогами в связи со становлением объяснительного чтения.

Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что сегодня существует острая необходимость в развитии у младших школьников навыков выразительного чтения.

Литература

1. 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. 2019. С.233-236

2. Сильченкова Л.С. Научные основы анализа художественного текста в начальной школе / Филологическая наука и школа: диалог и сотрудничество: сб. тр. по материалам VII Всероссийской научно-практической конференции: в 2 ч. /отв. ред. Л.В.Дудова. Ч.1. Теория ии практика анализа художественного текста. Чтение и актцуальные проблемы литературного образования в школе и вузе. Роль и место работы со словарями в повышении качества современного образования. М.: ФЫЛИНТА: Наука, 2015. С.213-221

3. Сильченкова Л.С. Формирование у младших школьников навыков осознанного чтения/ЯЗЫКОВОЕ И ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ – 2016. Сборник научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Санкт-Петербург, ООО «Издательство ВВМ». 2016. С.71-79

4. Сильченкова Л.С. Эмоциональный интеллект читателей младшего школьного возраста/Проблемы и перспективы развития дошкольного и начального образования. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции: в 2 томах. Т.2. – Нижний Новгород, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2019. С.331-335.

5. Сильченкова Л.С., Егорова Е.С. Комплексная работа над слово на уроках литературного чтения// Начальное образование. 2017. Т.5. № 5. С.13-19.

В.И. Румянцева,
учитель начальных классов, координатор Юнармейского отряда,
ГБОУ «Школа № 1392 им. Д.В. Рябинкина»
Email: vasilisa.kudriashova@yandex.ru

ЗНАЧЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ СТРАТЕГИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО КЛУБА

Статья посвящена проблеме дефицита патриотизма, что находит отражение в низком уровне гражданской культуры и духовной опустошенности членов социума. Автор высказывает обеспокоенность тенденцией к отчуждению подрастающего поколения, отсутствия у него заинтересованности русским культурным наследием, историческим прошлым своей страны и соотечественников, из чего проистекает недостаточное развитие у молодых людей гражданственности. Особое внимание уделяется чтению художественных произведений соответствующей тематики, используемых в воспитательных и педагогических целях, можно продуктивно воздействовать на личность ребенка.

Ключевые слова: патриотизм, патриот, патриотическое сознание, патриотическое воспитание.

Сегодня феномен «патриотизм», несмотря на актуальность и значимость, в культурно-педагогическом аспекте изучен не полностью. Данная проблема связана с тем, что в современном российском обществе, к сожалению, объединяющее начало, необходимое для воспитания патриотизма у подрастающего поколения, развито не так сильно, поскольку не до конца еще восстановлена идеологическая платформа, разрушенная в постсоветские годы. На наш взгляд, патриотическим началом должны служить традиционные ценности, толерантность, безопасность и т.д.

В.И. Даль в «Словаре живого великорусского языка» трактует понятие «патриотизм» как «любовь к отчизне», в свою очередь, патриотом называется «любитель отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб, отечественник или отчизник» [1: с. 551]. В «Советском энциклопедическом словаре» слово «патриотизм» имеет значение «любовь к родине» [5: с. 965]. На страницах «Толкового словаря русского языка» С.И. Ожегова встречаем следующее определение: «патриотизм» – это «преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу» [4: с. 400].

Патриотическим можно считать такое поведение человека, которое имеет для Отечества положительное значение и вместе с тем не несет вреда другим народам и государствам. В первую очередь важно сохранять духовный потенциал, нравственное состояние общества.

Патриотическое сознание личности проявляется в отношении к историческому прошлому Отечества, к культурным обычаям и традициям. Патриотическое сознание начинает формироваться тогда, когда у человека зарождается чувство любви к своей Родине, возникает желание служить ей верой и правдой, когда он ощущает стремление исполнить свой гражданский долг.

М.Л. Афанасьева трактует патриотическое воспитание в качестве целенаправленного процесса, который благодаря взаимодействию педагогов и учащихся имеет своим результатом формирование системы патриотических убеждений, взглядов, чувств, уважительного и трепетного отношения к историческому прошлому и вековым традициям своей Родины [2: с. 31].

Интеграция патриотических идей в систему образования происходит с опорой на систему сформировавшихся на протяжении всех временных периодов характеристик патриотизма. Стоит обратить внимание на государственное значение идеи воспитания патриотизма и гражданственности, что нашло отражение в Законе «Об образовании», «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», примерных

образовательных программах и др. Прежде всего, это связано с тем, что наблюдается существенное падение значимости патриотизма в роли определяющей ценности нашего общества. Основной проблемой современного школьника становится ослабление гражданственности, патриотизма, любви и трепетного отношения к Родине – нравственных качеств, еще недавно казавшихся незыблемыми, вечными ценностями. К сожалению, молодежь в наши дни в большинстве своем уже не считает их своим достоянием. Нарушение связи поколений привело к утрате российским обществом преемственности, идеалов, следствием чего стало появление так называемого «потерянного поколения» молодых людей, не воспринимающих слово «патриот» в его высоком контексте. Как оказалось, вечные ценности не наследуются от предшествующего поколения, а должны быть либо выстраданы, либо получены с любовью, заботой и надеждой от предков. У Д.С. Лихачева есть высказывание: «Если человек не любит старые улицы, пусть даже и плохонькие, – значит, у него нет любви к своему городу. Если человек равнодушен к памятникам истории своей страны, он, как правило, равнодушен к своей стране» [3: с. 56]. И с этой точкой зрения нельзя не согласиться, поэтому важен разговор о патриотизме.

Невозможно заставить кого-либо «Родину любить», но под силу подготовить почву для этой любви, заложить ее основу. И тогда идеальной будет считаться формула патриотизма: «Любить своё, уважать чужое. Знать прошлое, жить настоящим, приближая будущее» [3: с. 62]. Мы полагаем, что начать формировать патриотическое сознание следует еще в младшем школьном возрасте. Но не стоит забывать, что решающую роль здесь играет не только школа, но и семья. Патриотизм у ребенка развивается через наглядный пример его родных, личное самоуважение, добродетельные поступки, интерес к прошлому своей семьи, проявление уважения к старшему поколению и т.д.

Патриотическое воспитание должно стать неотъемлемой частью образовательного процесса. Особое значение, по нашему мнению, в развитии патриотического сознания принадлежит внеурочной деятельности, в рамках которой воспитательный процесс организуется в таких формах, как классный час, разнообразные кружки, военно-патриотические клубы и т. д. Подобное разнообразие форм и средств внеклассной и внешкольной работы позволяет осуществлять практико-ориентированное формирование патриотического сознания с учетом личностных возможностей обучающихся.

На наш взгляд, социальную активность младших школьников, их стремление к самосовершенствованию, развитию чувства собственной значимости и осмысленное отношение к Родине сможет повысить работа патриотического клуба, в состав которого входят отряды. Задачей работы отряда является глубокое погружение учащихся в историко-культурную атмосферу

страны (важно принимать во внимание особенности родного края), а также помощь детям в формировании таких качеств, как любовь и преданность к России, уважение и толерантность к народу.

Формами деятельности клуба являются следующие: экскурсии по памятным местам, посещение музеев, просмотр документальных фильмов об историческом наследии, составление коллективных рефератов, сочинений, стихов, рассказов патриотической тематики, турниры «К защите Родины готов».

Одна из ключевых форм – знакомство с художественной литературой, посвященной событиям, связанным с историей нашей страны. Именно книге под силу объединить разные поколения, она служит своеобразной соединительной нитью между прошлым, настоящим и будущим. В то же время книга – это сокровищница, в которой хранятся духовные богатства человека. Слово в художественной литературе как виде искусства выполняет функцию основного средства образного отражения действительности; с его помощью человек осваивает и визуализирует мир, происходит внутреннее духовное осознание всего вокруг [2: с. 32]. Работа с книгой должна быть целенаправленной, разнообразной и интересной, чтобы после совместных занятий у детей крепло желание обращаться к историям о славном прошлом Родины.

Рассмотрим, как выстроено общение с книгой на примере работы патриотического отряда «Патриот» «Школы №1392 им. Д.В. Рябинкина».

При подготовке к различным олимпиадам, конкурсах, исследовательским работам учащиеся постоянно обращаются к художественной, научной и исторической литературе. На работу с художественной литературой отводятся отдельные занятия. После знакомства и обсуждения содержания произведений ребята устраивают книжные выставки. Для закрепления полученной информации готовятся плакаты, иллюстрации, информационные материалы, фотографии для уголка боевой славы. Это положительным образом сказывается на метапредметной связи образовательного процесса. Для обучающихся других классов ребята подготавливают тематические классные часы. Такие уроки строятся по принципу воспоминаний о подвигах героев военных лет.

Сопричастность со знаниями исторических событий вызывает отклик в сердцах подрастающего поколения. Проблема общества заключается не столько в том, что дети не знают ключевых фактов истории и важных дат, сколько в том, что они не интересуются прошлым. Эмоциональный отклик в их душах может быть получен, если они будут видеть за конкретным событием истории живые образы. Лишь в этом случае есть шанс зарождения у них сначала интереса, а затем и любви к Родине и соотечественникам. Чтобы очеловечить историю, построить «мостики в прошлое», учитель выбирает для учащихся книги,

посвященные судьбам знаменитых людей, их сверстников, литературу о приключениях, истории изобретений, тайнах прошлых эпох.

В отечественной истории содержится ценный материал, который будет способствовать воспитанию и дальнейшему развитию чувства патриотизма. В первую очередь следует рассказать детям о великих битвах: Невской, Куликовской, Полтавской, о Бородинском сражении и т.д. Отдельный вид детской литературы составляют рассказы о стране и родном городе, без изучения которых невозможно решать задачи патриотического воспитания подрастающего поколения. На основе литературного материала учитель погружает детей в быт, традиции, культуру наших предков, знакомит с отдельными моментами истории, в значительной степени повлиявшими на развитие и становление России.

Уместно отметить необходимость обращения к рассказам, в которых описывается красота родной природы в ее постоянном изменении. Яркими примерами являются произведения В.В. Бианки, М.М. Пришвина, В.А. Солоухина, К.Г. Паустовского, в которых подробно раскрывается жизнь натуральной природы и ее обитателей. Персонажи рассказов естественны, а их переживания близки и понятны детскому восприятию. После изучения произведений этих писателей ученики изъявили желание принять участие в экологических проектах с целью изучения природы родного края.

Таким образом, патриотическое воспитание, основанное на чтении художественной литературы, позволяет формировать у школьников жизненные ценности, основанные на исторических традициях, нравственном, духовном и культурном наследии, приобщать детей и подростков к чтению лучших произведений фольклора и литературы, а значит, успешно формировать патриотическое сознание.

Литература

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – 3-е изд. – М.: Олма-Пресс, 2004. – 700 с.

2. Ивашкина Н.А. Патриотическое воспитание в начальной школе // Начальная школа. – 2017. – №7. – С. 29–33.

3. Лихачев Д.С. Избранное: мысли о жизни, истории, культуре. – 3-е изд. – М.: Российский Фонд Культуры, 2006. – 336 с.

4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – 2-е изд. – М.: Российский фонд культуры, 2013. – 907 с.

5. Советский Энциклопедический Словарь. – 3-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1985. – 1600 с.

А.В. Садова,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: sadova.alena@mail.ru

СЛОВАРНО-ЛЕКСИЧЕСКАЯ РАБОТА НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена проблеме организации словарно-лексической работы на уроке литературного чтения в начальной школе. Автор пытается рассмотреть методику словарно-лексической работы в аспекте развития читательских компетенций учащихся начальной школы.

Ключевые слова: читательские компетенции, лексическая работа.

Современный человек вынужден беспрестанно учиться: получать профессию, переобучаться, повышать квалификацию, формировать у себя новые компетенции. Основы для правильного и целесообразного самообразования закладываются во время обучения в начальной школе.

Одним из условий успешного самообразования в начальной школе является формирование у учащихся ключевых читательских компетенций. Едва ли не основная из них – компетенция по освоению содержания текста, формирование навыков понимания [4]. Важно не только дать ребенку готовую информацию, которая неизбежно забудется, но и научить его самого добывать из текста разнообразную информацию, адекватно ее интерпретировать.

Текст состоит из разных единиц: слов, предложений, сверхфразовых единств. Безусловно, главной единицей является слово: без него невозможно построение более крупных единиц текста. От освоения слов текста – восприятия и их понимания – в целом зависит освоение текста юными читателями. Словарно-лексическая работа является обязательной составляющей современного урока литературного чтения в начальной школе [3].

Младшим школьникам трудно знакомиться с новыми произведениями, зачастую, они просто не понимают читаемый текст. Тексты классической литературы включают в себя большое количество слов, часто не понятных читателям младшего школьного возраста: архаизмы, мало употребительные детьми этого возраста слова. Безусловно, это объясняется тем, что в классических произведениях описываются реалии давно минувших эпох. Этим, на наш взгляд, часто бывает обусловлен спад интереса молодого поколения к книгам: чтение художественного произведения классической литературы представляется для них совершенно непосильной задачей.

Федеральный государственный стандарт начального общего образования требует компетентностного подхода к образовательному процессу, предполагает, что при восприятии текста художественного произведения учащийся деятельно проявляет себя как субъект читательской деятельности. Данный подход предусматривает овладение учащимися определенным набором действий, которые направлены на самостоятельное получение и реализацию информации, полученной в ходе чтения. Все это предполагает использование на уроке активных форм словарно-лексической работы.

Методика лексической работы на уроке чтения имеет глубокие традиции в теории и практике обучения младших школьников чтению [2]. Она вкрапляется на любом этапе работы над текстом художественного произведения: перед первичным знакомством с литературным произведением рекомендуется объяснить несколько лексических единиц – не много, всего 3–5 слов, чтобы не перегружать оперативную память юного читателя. Можно пояснить слова и в ходе чтения, как первичного, так и повторного, а также в ходе анализа текста, в беседе по тексту, привлекая при этом разнообразные приемы объяснения значения слова: подбор синонимов, показ иллюстрации или предметной картинки, толковые словари для начальной школы и другие приемы.

После такой подробной словарной работы можно рассчитывать, что она даст свои плоды: учащиеся начнут уместно употреблять слова из текста в своем пересказе, потом эти слова войдут в их лексикон. Не всегда, к сожалению, это получается именно так в реальной образовательной практике. Иногда все непонятные или частично не понятные учащимся слова просто невозможно объяснить, например, если на уроке читается крупнообъемное произведение [1]. Да и потом, на уроках чтения часто используются такие приемы словарно-лексической работы, при которых ученик остается пассивным: это учитель заранее отбирает слова для лексической работы, сам планирует, какими приемами он будет их объяснять. При этом не всегда бывает ясно, понял, усвоил ли ребенок на уроке те слова, над которыми так долго велась работа на уроке.

Как повысить активность и самостоятельность ребенка при освоении лексики читаемого текста? Предлагаем несколько рабочих приемов.

Словарно-лексическая работа начинается на этапе первичного знакомства с произведением, в ходе которого учащиеся выделяют слова, которые вызывают затруднения: записывают их по ходу чтения учителем текста. После чего учителю предстоит совместно с учениками разобраться в значениях данных слов, если их несколько – подобрать подходящее значение в рамках контекста. Это поможет учащимся осмыслить произведение, осознать его и высказать свои впечатления от прочитанного. Важно правильно представить учащимся новый материал, чтоб он был прост, понятен и не отвлекал от текста. Лучше всего

провести словарную работу в формате беседы, где учащиеся сначала предложат свои варианты значения слов, а после проверить их в словаре. Заметим, что в этом случае обращение к словарю мотивировано самими учащимися.

Думается, работа со словарями должна проводиться на всех этапах обучения, в рамках каждого учебного предмета. Это значительно упрощает учащимся работу с новыми понятиями, расширяет их кругозор, а также учит пользоваться словарями. При этом стоит отметить, что основная работа со словарем, так или иначе, приходится на литературное чтение.

Одним из приемов активной словарно-лексической работы можно считать предъявление учащимся при самостоятельном чтении текста посильной познавательной задачи: «Читаем текст и отмечаем непонятные слова». Часто такими словами являются те слова, которые ребенок знал и даже употреблял в своей речи, но при чтении почему-то не опознал их [5].

Основная лексическая работа выпадает на процесс анализа художественного произведения, в котором появляются слова, ранее не встречавшиеся детям, значения которых им не вполне понятны. Часто это бывает связано с уточнением значения слова, с усвоением читателями оттенков значения слов и выражений [3]. Мы демонстрируем детям, что понимание значения каждого отдельного слова в тексте, позволяет прочувствовать отношение автора к героям и событиям, происходящим на страницах книги.

Важно отметить, что значение всех новых и непонятных для ученика слов, должно раскрываться в контексте произведения, по мере его изучения. Такой метод способствует более точному восприятию слов и их освоению. В целом это способствует более полному пониманию читаемого текста, формирует у читателей младшего школьного возраста навыки самостоятельной работы над словом, воспитывает личностное отношение к тексту. Эта читательская компетенция – освоение тезауруса читаемого текста – является ключевой компетенцией, востребованной при чтении разнообразных текстов.

Лексическая работа может иметь разные вариации, например, учитель сам объясняет учащимся значение непонятных слов, либо совместно с учащимися в ходе диалога выводится значение новых слов, либо обучающиеся самостоятельно находит свои лексические затруднения при встрече с текстом. На наш взгляд, третий способ является наиболее продуктивным. Так мы учим учащихся работать с текстом и книгой, ориентироваться в ней, находить нужную информацию и правильно интерпретировать ее.

Таким образом, подводя итог всему выше сказанному, хочется еще раз отметить, что словарно-лексическая работа – это важнейший элемент в процессе работы над текстом, который обязательно должен присутствовать на каждом уроке литературного чтения. У данного вида деятельности есть несколько

необходимых элементов: уточнение лексического значения слов, наблюдение и анализ выразительных средств языка, работа по развитию навыка уместного употребления слов в речи, навыков формулировки и выражения своих мыслей.

Представленные в статье приемы организации словарно-лексической работы на уроках литературного чтения позволят сделать учебную деятельность более живой, открыть для учащихся многообразие словарей, тем самым повысить интерес не только к предмету, но и к самостоятельному чтению книг.

Литература

1. Сильченкова, Л.С. Методика обучения младших школьников чтению крупнообъемных произведений. Автореф. дисс. … канд. пед. наук. – М.: МГПИ, 1988. – 16 с.

2. Сильченкова, Л.С. Научные основы анализа художественного текста в начальной школе // Филологическая наука и школа: диалог и сотрудничество. Сборник трудов по материалам VII Всероссийской научно-практической конференции. – М.: МОСКОВСКИЙ ИНСТИТУТ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ, Кафедра филологического образования. 2015. – С. 213–221.

3. Сильченкова, Л.С. Научные основы словарно-лексической работы в начальной школе / Современное русское языкознание и лингводидактика. Сборник научных трудов, посвященный 95-летию со дня рождения академика РАО Н.М. Шанского. – 2018. С. 438– 452.

4. Сильченкова, Л.С. Формирование у младших школьников навыков осознанного чтения / Л.С. Сильченкова // Языковое и литературное образование в современном обществе – 2016: сб. науч. ст. по итогам Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – СПб.: Изд-во ВВМ, 2016. – С. 71–79.

5. Сильченкова, Л.С., Егорова, Е.С. Комплексная работа над словом на уроках литературного чтения // Начальное образование. – 2017. – Т.5. – № 5. – С. 13–19.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

А.В. Богданова,
кандидат педагогических наук, доцент;
доцент Московского городского педагогического университета
E-mail: 2891photina@mail.ru
М.Р. Анисимова,
магистрант Московского городского педагогического университета
E-mail: AnisimovaMR039@mgpu.ru

ВОЗМОЖНОСТИ УЧЕБНИКОВ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ

В статье представлен анализ современных учебников по английскому языку для начальной школы относительно заложенных в них возможностей для обучения младших школьников иноязычной лексике. Охарактеризованы результаты количественного анализа представленного в учебниках лексического материала, предложены способы работы с ним.

Ключевые слова: лексика, иноязычная лексика, активная лексика, пассивная лексика, лексические единицы.

Среди основных задач обучения иностранному языку в начальной школе важное место занимает вопрос освоения учащимися лексики изучаемого языка. Для каждого уровня владения языком определен свой объем лексических единиц. Без знания лексических единиц и умений использовать их в речи невозможно осуществление речевой деятельности. При этом важна не только активная, но и пассивная лексика, которая необходима при восприятии информации и в устной (аудирование), и в письменной (чтение) форме. В данных рецептивных видах речевой деятельности, подчеркивает известный ученый-методист А.Н. Щукин, особое значение также имеет потенциальный словарный запас, то есть те лексические единицы, которые еще неизвестны обучающемуся, но могут быть им поняты на основе языковой догадки [6].

Современные методисты в области преподавания иностранного языка В.В. Сафронова, Е.Н. Соловова, Л.А. Цветкова и др. указывают, что владение лексикой, обширный словарный запас является фактором успешной коммуникации на иностранном языке.

Основным инструментом обучения языку, в том числе процесса формирования лексического навыка, сегодня продолжает оставаться учебник. С целью выявления возможностей учебных пособий по английскому языку для организации работы по обучению младших школьников иноязычной лексике мы обратились к анализу следующих учебников для базового и продвинутого уровня: «Spotlight» («Английский в фокусе»), «Starlight» («Звездный английский»), «Rainbow English», «Forward», «English». Данные учебники входят в Федеральных перечень Министерства просвещения и наиболее распространены в современной школе.

Приведем результаты анализа учебников для 4 класса – завершающего класса в начальной школе. В этот период осуществляется повторение, обобщение, систематизация всего изученного в предыдущие годы, а также освоение нового материала.

Учебник *«Spotlight*» [2] разделен на 9 модулей: 1 вводный и 8 основных. Все модули содержат как ранее изученную лексику, так и новые лексические единицы по изучаемой теме: «Профессии», «Еда», «Животные», «Хобби», «Каникулы». Мы также обнаружили в учебнике разделы, предоставляющие ученикам культурологический материал: о праздниках (New Year, Christmas, April Fool’s Day), о русской культуре.

Учебник *«Starlight»* [3] имеет 11 модулей (1 вводный и 10 основных модулей). Темы предлагаются различные: те же, что и в *«Spotlight*» («Еда», «Животные», «Хобби»), и другие («Город», «Распорядок дня», «Здоровый образ жизни», «Средневековье» и др.). Данный учебник также содержит разделы, посвященные праздникам (New Year, St. Valentine’s Day, etc.). Особой оценки заслуживает введение авторами в конце каждого модуля раздела *«Starlight CLUB»*. В нем представлены тексты страноведческого характера о России и об англоговорящих странах, задания, направленные на экологическое воспитание, актуальный материал на школьную тематику, а также небольшие тексты-диалоги развлекательного характера (комиксы).

Учебник *«Rainbow English»* [1] состоит из 7 модулей и содержит аналогичные лексические темы: «Семья», «Распорядок дня», «Еда», «Хобби». Другие изучаемые темы: «Школа», «Погода».

Учебник *«Forward»* [5] имеет другую структуру. Материал разделен не по модулям, а по тематическим урокам. Их общее количество в двух частях – 21. Последние пять уроков представляют собой тематические проекты.

Содержательный анализ учебника позволил нам выделить следующие темы, в рамках которых происходит освоение обучающимися иноязычной лексики: встречающиеся во всех других учебниках («Профессии», «Животные», «Природа», «Город», «Еда», «Экология») и имеющиеся только в двух: *«Forward»* и *«English»* («Страны», «Транспорт», «Искусство»).

Вводный модуль учебника *«English»* [4] предлагает повторение обширного лексического материала прошлых лет по темам «Времена года», «Погода», «Одежда», «Семья», «Профессии», «Еда», «Животные», «Праздники», «Природа», «Спорт», «Хобби», «Распорядок дня». В основных модулях (их 8) расширение и обогащение лексики школьников предусмотрено по следующим темам: «Школа», «Дом и быт», «Город», «Транспорт», «Путешествия», «Искусство». Кроме того, последние три модуля охватывают тему истории, традиций и общества США и России.

Рассмотрим, как организовано введение новой лексики в анализируемых учебных пособиях. *«Rainbow English»*: в начале урока дается список новых слов с транскрипцией и переводом на русский язык, затем эти же слова во множественном числе, в словосочетаниях с другими частями речи и в предложениях. Далее следуют лексические упражнения: распределить новые лексические единицы по группам, составить с ними диалог, прочитать текст и ответить на вопросы по нему, используя новую лексику. В учебнике *«Forward»* новые лексические единицы вводятся с помощью иллюстраций или текста. Затем дается список новых слов с транскрипцией и переводом.

В *«Spotlight»* и *«Starlight»* методика очень схожа. Обучающимся предлагается послушать и повторить новые слова (знакомство со звуковым строем слова и его произношение), для их семантизации используются иллюстрации. Перевод и транскрипция слов на страницах модулей не даются, но есть в словаре в конце учебника. Заметим, что в *«Starlight»* на этапе закрепления и тренировки авторы предлагают б***о***льшее количество разнообразных заданий: кроссворды, деление слов на группы, соотнесение слова и его значения, разыгрывание диалогов и др.

В учебнике *«English»* используется иная методика работы. Новые лексические единицы даются в паре со знакомыми словами (например, *where – square*), затем – в группах слов, с транскрипцией, формой мн.ч. и примером использования в предложениях. Перевод лексических единиц представлен только в словаре в конце учебника.

В качестве примера приведем результаты анализа по теме «Животные». Наибольшее количество лексических единиц нами обнаружено в (37 слов) и *«Spotlight»* (36 слов), немного менее – в *«English»* (34 слова). В учебнике *«Forward»* нами насчитано лишь 11 новых слов. Рассматривая их

принадлежность к лексико-грамматическим группам, мы обнаружили, что более 70% слов являются существительными (в *«Spotlight»* - 26 слов, в *«English»* - 21 слово). С прилагательными и глаголами работа организуется в *«Starlight»,* где они занимают около половины и одной трети, соответственно.

Одной из задач нашего анализа являлось выявление лексики, которая дается только в одном учебнике и не используется в других. По теме «Животные» б***о***льшая часть таких слов приходится на учебник *«Forward»* (более 40%), меньше всего их в учебнике *«Starlight»* (менее 10%).

Таким образом, результаты анализа современных учебников по английскому языку для начальной школы показал следующее. Самые распространенные темы – это «Семья», «Распорядок дня», «Еда», «Профессии», «Животные», наиболее редкие темы – это «Путешествия», «Искусство», «Экология», «Транспорт». Все авторы знакомят обучающихся с культурой родной страны и стран изучаемого языка. Лексическая работа организуется с помощью таких средств, как иллюстративный, текстовый материала, аудиозаписей. В целом, новый лексический материал учебников разнообразен и доступен для младших школьников. Однако считаем, что для лучшего усвоения обучающимися он может быть значительно расширен и дополнен: 1) содержательно – группами слов внутри темы (например, животные на ферме, лесные животные, животные, обитающие в воде, названия детенышей и пр.), лексическими единицами внутри групп (прилагательными, глаголами); 2) в плане используемых средств обучения (визуальными словарями, тематическими словарями, тематическими журналами, цифровыми ресурсами).

Литература

1. Английский язык. 4 кл. В 2 ч.: учебник / О. В. Афанасьева, И. В. Михеева. – 4-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2015.

2. Английский язык. 4 класс: учеб. для общеобразоват. организаций / [Н. И. Быкова, Дж. Дули, М. Д. Поспелова, В. Эванс]. – 9-е изд. – М.: Exspress Publishing: Просвещение, 2015.

3. Английский язык. 4 класс: учеб. для общеобразоват. организаций и шк. с углубл. изучением англ. яз. В 2 Ч./ [К. М. Баранова, Д. Дули, В. В. Копылова и др.]. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2011.

4. Английский язык. 4 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений и шк. с углубл. изучением англ. яз. с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. / И. Н. Верещагина, О. В. Афанасьева. – 10-е изд. – М.: Просвещение, 2012.

5. Английский язык: 4 класс: учебник для общеобразовательных учреждений: в 2 ч. / [М. В. Вербицкая, Б. Эббс, Э. Уорелл и др.]; под ред. М. В. Вербицкой. – М.: Вентана-Граф: Pearson Educational Limited, 2013.

6. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. – М.: Издательство «Русский язык», 2018. – 495 с.

А.О. Исаева,
магистрант Московского городского педагогического университета
E-mail: isaevaenglish@gmail.com

ИНТЕРИОРИЗАЦИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИЗУАЛЬНЫХ СЛОВАРЕЙ

Статья посвящена методической проблеме использования визуального словаря как средства обучения учащихся начальной школы иноязычной лексике на уроках иностранного языка. Описаны возможности использования визуального словаря в процессе интериоризации лексических единиц.

Ключевые слова: интериоризация, иноязычная лексика, визуальный словарь.

Процесс глобализации, интеграции, активного взаимодействия между странами, который проявляется во всех сферах жизни общества, требует от каждого человека владения умениями межкультурной коммуникации, важной составляющей которого является знание иностранного языка. При этом для установления элементарного взаимодействия и понимания между собеседниками первостепенное значение имеет владение иноязычной лексикой. Процесс формирования у учащихся основ наук в разных предметных областях, в том числе и в области иностранного языка, начинается на первой ступени школьного образования – в начальной школе.

В ходе освоения языка у обучающихся происходит процесс интериоризации речи – переход от внешней к внутренней форме речевой деятельности. Одним из эффективных средств обучения в данном случае являются визуальные словари.

Визуальные словари бывают одноязычными (monolingual), двуязычными (bilingual) и многоязычными (multilingual). Каждый из названных видов имеет свои преимущества. Так, одноязычные визуальные словари позволяют реализовать идею беспереводного метода обучения. Слова называются и осваиваются сразу на изучаемом языке, без языка-посредника. Двуязычные и многоязычные позволяют расширять и обогащать словарный запас обучающихся по теме одновременно на нескольких языках, учить осуществлять наблюдения над языковым материалом, анализировать, проводить

межъязыковые сравнения. Подчеркнем, что для обучения школьников иностранному языку следует использовать словари первого вида.

На основе анализа современных визуальных словарей, подходящих для начального уровня владения языком (*Word by Word Picture Dictionary, Visual Dictionary, Children's Illustrated Dictionary, Online Picture Dictionary, Study fun, English ABC Visual Dictionary, Oxford Picture Dictionary, The Freely Five Language Visual Dictionary,* «Англо-русский словарь в картинках для детей», «Иллюстрированный словарь для начинающих на английском, немецком, французском и русском» и пр.), нами были выделены основные структурные элементы статьи словарей такого вида. К ним относятся: иллюстрация, буквенная запись определяемого понятия на иностранном языке, звуковая запись слова (транскрипция, в цифровом формате также дается аудиозапись произношения слова), перевод на другой язык (в двуязычных и многоязычных словарях).

Вариативными компонентами являются определение понятия (*Children's Illustrated Dictionary*), указание грамматических категорий слова (например, рода существительных (*The Freely Five Language Visual Dictionary*), примеры использования слова в предложении или в коротких текстах (*Word by Word,* «Англо-русский словарь в картинках для детей») и др.

В ходе освоения лексики иностранного языка у обучающихся формируются три основные группы навыков: навыки восприятия и дифференциации новых слов на слух, навыки аутентичного сочетания слов в соответствии с нормами данного языка, навыки выбора слов и их самостоятельного употребления в составе различных высказываний [2: с. 182]. Таким образом, можно выделить соответствующие группы упражнений: на развитие фонематического слуха; на подбор слов в конкретной речевой ситуации; на сочетаемость изучаемых лексических единиц с другими словами в словосочетании и предложении.

Успех в лексической работе обеспечивают и такие приемы, как [1: с. 131–132]: опора на слуховой и зрительный каналы восприятия; упорядочивание лексического материала; регулярная повторяемость лексических единиц; применение ассоциативных опор.

В процессе изучения обучающимися новой лексики ученые-методисты по иностранному языку И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, З.Н. Никитенко и др. выделяют следующие этапы: знакомство с новыми лексическими единицами; формирование и развитие умений; формирование умений использования изученных слов в разных видах речевой деятельности.

Для тренировки изучаемых лексических единиц известный методист З.Н. Никитенко предлагает систему упражнений: восприятие нового слова на слух и

его узнавание с показом реального предмета или его изображения (1), с выполнением действий с данным предметом (2), называние слова с опорой (3) и без опоры (4) на подсказку, включение слова в собственную речь на уровне предложения с выбором подходящего слова из предложенных (5), самостоятельное употребление слова в речи (6).

Опишем возможности визуального словаря печатного и цифрового формата как средства обучения лексике относительно его применения на каждом из названных этапов.

1. Восприятие нового слова на слух и его узнавание с показом реального предмета или его изображения.

Учащимся предлагается рассмотреть словарную статью (изображение предмета или группы предметов, графическое написание и транскрипция), затем прослушать аудиозаписи произношения нового слова или группы слов и выбрать ту, которая соответствует новому слову.

2. Восприятие нового слова на слух и его узнавание с выполнением действий с данным предметом.

Новые лексические единицы предъявляются обучающимся в словосочетаниях. Из нескольких иллюстраций одной словарной статьи или нескольких словарных статей ученики выбирают одну, которая соответствует звучащему аудио.

3. Называние слова с опорой на подсказку.

Учитель предлагает учащимся показать в словарной статье тот предмет (предметы), о которых идет речь в предложении или которые нужно вставить в предложение, небольшой текст. В предложении даны подсказки: характерные и отличительные признаки этого предмета.

4. Называние слова без опоры на подсказку.

На данном этапе школьники по заданию называют изученные слова, словосочетания. Например, предметы, которые есть в их квартире, в комнате; продукты, блюда, напитки, которые их семья обычно есть или пьет на завтра, обед, ужин и т.д. Подсказка учащимся не дается, однако есть опора в виде иллюстрации из словарной статьи, но без графического написания слова или транскрипции.

5. Включение слова в собственную речь на уровне предложения с выбором подходящего слова из предложенных.

Это задания на подстановку. Обучающимся дается конструкция, в которую они вставляют новые лексические единицы из статьи словаря. Например, *“I have (got) …”, “I don’t have (haven’t got) …”, “I like … but I don’t like …”, “Can … …? – Yes, they/he/she/it can. / No, they/he/she/it can’t.”*

6. Самостоятельное употребление слова в речи.

Используя новые слова, обучающиеся по заданию составляют предложения, реплики диалога, небольшие тексты. Наглядное изображение слов из статьи и/или его звучание дается во время задания для выполнения или после в качестве проверки.

Таким образом в процессе постепенного освоения новых слов происходит интериоризация лексики: их переход из словаря изучаемого языка в собственный пассивный и активный словарь школьника. Одним из продуктивных средств обучения являются визуальные словари. Цифровой формат словаря позволяет задействовать все каналы восприятия. Многократное предъявление учащимся лексических единиц с помощью разных видов наглядности способствует более быстрому запоминанию школьниками новых слов и повышает эффективность их усвоения.

Литература

1. Иванченко, А.И. Практическая методика обучения иностранным языкам: Методическое пособие / А. И. Иванченко. – СПб: КАРО, 2016. – 256 с.

2. Никитенко, З.Н. Иностранный язык в начальной школе: теория и практика: учебник – 2-ое изд., стер. – М: Флинта, 2020. – 328 с.

Г.И. Мухтарова,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: MukhtarovaGI@mgpu.ru
А.Г. Прохницкая,
студент Московского городского педагогического университета
ProkhnitskajaA@mgpu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ФГОС

В статье определяется важность формирования коммуникативной компетенций обучающихся начальной школы на уроках английского языка в рамках ФГОС. Выявляются направления работы по формированию коммуникативной компетенции, приводятся конкретные примеры.

Ключевые слова: ФГОС, коммуникативная компетенция, урок английского языка, начальная школа, разговорный английский язык, предмет «Иностранный язык».

В настоящее время ФГОС определяет перечень требований и обязательные характеристики, которые необходимо учитывать при составлении плана уроков и разработке образовательных программ на уроках английского языка [4: с. 2]. Требования ФГОС учитывают тенденции настоящего этапа общественно-мирового развития и предполагают смещение роли с консервативных инструментов обучения английскому языку в школе на использование инновационно-технических и креативных методов овладения учебными знаниями по предмету «Иностранный язык».

В настоящее время младшие школьники интересуются жизнью за рубежом. Они смотрят иностранные мультфильмы, видеоролики, читаю сказки, поэтому развитие коммуникативной составляющей английского языка становится творческим процессом.

Актуальность темы состоит в том, что коммуникативные навыки являются важными на протяжении всей жизни каждого человека, а в первую очередь учеников, обучающихся в начальных классах. Данный период для учеников относится ко времени, когда происходит закладывание значимых основ для их полноценной жизни, как в обществе, так и в мире в целом. В случае, когда школьник в начальный период обучения научится успешно коммуницировать на иностранном языке, то при переходе на средний этап обучения овладения грамматическими и лексическими навыками английского языка пройдет эффективнее и легче.

Важно понимать, что под коммуникативными навыками представляется способность человека взаимодействовать с другим человеком, при этом информация, которая получается индивидом в процессе общения должна быть правильно интерпретирована, и передана другому индивиду. Многие психологи воспринимают процесс общения как неотъемлемую часть в формировании человеческой личности.

Такое понятие как коммуникативная компетентность включает в себя владение технологиями общения как такового. Если индивид обладает коммуникативной компетентностью, то он становится полноценным субъектом общения.

В современном мире, когда человек непрерывно взаимодействует с другими людьми в процессе общения, коммуникативные навыки являются необходимым условием полноценного существования. Важно понимать, что коммуникативные навыки также имеют огромное значение в структуре социальной реализации [2: с. 6].

Понятие коммуникативные навыки и коммуникативная компетентность являются в какой-то мере синонимами. Коммуникативная компетентность-представляет собой всю совокупность умений человека, направленную на

общение и использование коммуникативных средств. Коммуникативная компетентность приобретается человеком в процессе его социализации.

Нельзя забывать о том, что в процессе обучения на уроках английского языка начальной школы учащиеся получают необходимую информацию, которая влияет на их коммуникативную компетенцию. При этом при коммуникативном взаимодействии индивидов одно получение информации не является залогом успешного контакта. Человеку также необходимо соответствовать некоторым параметрам, которые ожидают от него другие участники коммуникации [3: с. 315].

На уроках английского языка в начальной школе также необходимо использовать несколько направлений для развития коммуникативной компетенции учащихся: чтение текстов на английском языке популярных авторов у детей и с персонажами, которые им знакомы; просмотры видеороликов из диснеевских мультфильмов или диалогов из детских фильмов; обучение идиомам и современным сленговым выражениям; использование мобильных приложений на уроках английского языка для развития коммуникативных навыков [3: с. 316].

Использование разнообразных игр, таких как грамматических, многочисленных фонетических, лексических, а также различных орфографических дают возможность разнообразить работу в процессе проведения уроков английского языка, а также сделать ее наиболее занятной и интересной для учеников. Следует понимать, что применение игр на уроках английского языка дают возможность развить многочисленные качества именно речевого умения у учащихся. Ученики в процессе игр учатся самостоятельно решать различные речемыслительные задания. У них развивается достаточно быстрая реакция в процессе общения, как в индивидуальных занятиях, так и в групповых занятиях, а также происходит максимальная мобилизация значимых для будущего обучения речевых навыков.

Использовать аутентичные песни и стихотворения в процессе образования у учеников коммуникативной компетенции. В процессе работы с различного рода песнями у учеников образуются и постоянно развиваются умения именно устной речи, а также правильно формируются необходимые для них навыки в отношении восприятия иностранной речи на слух. Кроме этого, образуются необходимые условия для полноценного развития требуемых в дальнейшем для обучения навыков использования различных аутентичных музыкальных материалов. Ученики постепенно совершенствуют такие знания, как культурологические, лингвострановедческие и социально-психологических знания, а также происходит образование положительного восприятия и хорошего отношения к изучаемому ими иностранному языку и пониманию

культуры иного народа. Использование аутентичных песен и стихотворений в процессе обучения помогает развить у учащихся понимание различного рода достижений в музыкальной культуре того народа, язык которого они изучают.

Коммуникативная компетентность обучающихся начальной школы на уроках английского языка тесно связана с некоторыми его способностями, а именно: умение налаживать контакт с иностранцами; умение выстраивать правильную реакцию на попытки вступления в контакт со стороны человека с другим разговорным языком; умение направить разговор в необходимое русло; умение адекватно реагировать на критику со стороны других участников коммуникативного процесса [2: с. 7].

Важно понимать, что есть некие правила общения, которые обладают универсальностью: мысли, выражаемые собеседниками, должны быть понятны всем участникам процесса; в процессе коммуникативного общения нет места двусмысленности, фразы должны быть точными и конкретными; огромную роль в процессе общения играет невербальная его сторона, которая должна соответствовать сообщаемой информации.

Если соблюдать вышеперечисленные правила, то коммуникативные навыки на уроках английского языка будут совершенствоваться и общение на уроках будет проходить без возникновения психологических барьеров [5: с. 5].

Коммуникативные умения учеников могут быть развиты в процессе вербального воздействия со стороны педагога, указывает в своем исследовании Ю.И. Апарина. Этот процесс происходит на уроке непрерывен и способствует формированию речевых компетенций школьников [1: с. 70].

Развитие коммуникативных навыков обучающихся на уроках английского языка в рамках ФГОС имеет огромное значение для ее развития в целом, именно поэтому для учащихся старших классов оно также важно.

Ученикам начальной школы часто приходится участвовать в олимпиадах по английскому языку, а также во внешкольных мероприятиях, которые требуют коммуникативного развитие способности общения на иностранном языке. Именно поэтому уровень сформированности коммуникативных умений учащихся начальных классов на уроках английского языка так важен.

В заключении можно сказать, что значение начального образования для дальнейшей жизни в обществе является неоценимым, так как, по сути, является фундаментом формирования знаний об окружающей действительности. Именно поэтому учащиеся начальной школы в процессе обучения развивают на уроках английского языка свои коммуникативные компетенции, которые в дальнейшем позволят им активно взаимодействовать при общении со сверстниками в других странах, просматривать видеоконтент на английском языке.

Таким образом, формирования коммуникативных умений обучающихся начальной школы на уроках английского языка в рамках ФГОС помогает увеличить мотивацию у обучающихся, а также дает возможность установить в полной мере межпредметные связи, которые обладают большим значением в процессе обучения.

Литература

1. Апарина Ю.И. Вербальное воздействие педагога на личность учащегося как основное средство его всестороннего развития / Ю.И. Апарина // Образование и саморазвитие. – 2010. – № 4(20). – С. 69-73.

2. Баранбаева К.Б. Развитие коммуникативной компетенции учащихся на уроках английского языка через активные формы обучения // Вестник науки и образования. – 2017. – №3 (27). – С.2-10.

3. Синичкина, А.А. Формирование коммуникативной компетенции на уроках английского языка / А.А. Синичкина, Д.М. Шагаева. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 4 (294). – С. 314-316

4. 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 11.02.2022).

5. Чернозипунникова Д.А., Кретова Л.Н. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения английскому языку // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2021. – №5. – С. 7–9.

Е.В. Петрикас,
магистрант Московского городского педагогического университета,
E-mail: petrikas.ev@mgpu.ru

МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СЛУШАНИЮ КАК ВИДУ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье рассмотрены такие категории метапредметного подхода, как метапредметные результаты и метапредметное содержание. Описано методическое решение проблемы реализации идеи метапредметного подхода в обучении учеников начальной школы слушанию как виду речевой деятельности в форме внеурочного метакурса, на материале метапредметных заданий.

Ключевые слова: метапредметный подход, метапредметные результаты, слушание как вид речевой деятельности, младшие школьники.

В современном обучении распространенной идеей метапредметности является формирование обобщенных способов действий, которые находят применение не только на всех уроках, но и в повседневной жизни [1: с. 804]. Метапредметный подход способствует реализации названной идеи на практике через достижение метапредметных результатов и изучение метапредметного содержания. В данной статье мы рассмотрим возможность осуществления метапредметного подхода на примере обучения младших школьников слушанию как виду речевой деятельности.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (далее – ФГОС НОО) выделяет три группы планируемых результатов освоения программы начальной школы: предметные, метапредметные и личностные. Результаты сформулированы в виде умений и компетенций. Предметные результаты относятся к отдельным учебным дисциплинам, личностные и метапредметные – обязательны к достижению в процессе всей учебной деятельности. Конкретные требования к количеству планируемых результатов на одно упражнение, урок, тему во ФГОС НОО отсутствуют, но регулируются рабочими программами и программой формирования универсальных учебных действий (далее – УУД).

Метапредметный подход направлен на получение метапредметных результатов, которые во ФГОС НОО характеризуются как «совокупность познавательных, коммуникативных и регулятивных УУД, а также уровень овладения междисциплинарными понятиями» [3]. Стандарт второго поколения, принятый в 2009 году, включают информацию об усвоении УУД как о важном условии развития личности младших школьников, однако метапредметные результаты представлены в нем единым списком: без деления на группы по своему смыслу. В стандарте третьего поколения, утвержденном в 2021 году, планируемые метапредметные результаты подразделяются на три вышеназванные группы, что в некоторой степени облегчает работу с ними.

Группа познавательных УУД (далее – ПУУД) подразумевает использование знаково-символических средств при работе с информацией, а также овладение исследовательскими умениями и применение логических операций. В качестве примеров ПУУД можно назвать следующие действия: распознавать достоверную и недостоверную информацию на основании предложенного способа проверки; классифицировать объекты по значимому признаку для классификации; прогнозировать развитие событий на основе анализа аналогичных ситуаций [3].

Коммуникативные УУД (далее – КУУД) включают действия, связанные с организацией учебного сотрудничества и осуществлением личностного общения. Сюда же относится подготовка и проведение презентации проделанной работы. Примерами КУУД служат такие умения, как ответственное выполнение своей части работы, соблюдение правил ведения диалога и дискуссии, подбор иллюстративного материала к тексту выступления [3].

В группу регулятивных УУД (далее – РУУД) входят действия по самоорганизации и самоконтролю деятельности младших школьников. К ним относится планирование решения учебной задачи и выстраивание последовательности действий; установление причин успеха и неудач учебной деятельности [3].

Также отметим, что, хотя в тексте ФГОС НОО среди УУД употребляются такие характерные для всех учебных предметов понятия, как «аналогия», «признак», «алгоритм», «критерий», «факт», «доказательство» и др., конкретный список междисциплинарных понятий, которыми должны овладеть младшие школьники для достижения метапредметных результатов, отсутствует.

Достижение метапредметных результатов, также как предметных и личностных, предполагается на материалах, основное содержание которых перечислено в Примерных рабочих программах по каждой учебной дисциплине начальной школы. Однако в ситуации реализации метапредметного подхода может быть целесообразно составление метапредметного содержания. Мы разделяем позицию О.Е. Дроздовой, которая утверждает, что метапредметный подход заключается в «выделении такого предметного содержания и видов деятельности для работы с ним, освоение которых важно для всех предметных областей обучения» [2: с. 19]. Это особенно актуально для умений, формирование которых происходит ежедневно во время учебы и в повседневной жизни, но не обозначенных во ФГОС НОО в качестве метапредметных результатов. Например, это умения, относящиеся к четырем видам речевой деятельности: слушанию, говорению, чтению, письму.

Рассмотрим возможность осуществления метапредметного подхода на примере обучения младших школьников слушанию как виду речевой деятельности. В соответствии с традиционным подходом к обучению дети должны понимать, что им объясняет или рассказывает учитель, а по требованиям ФГОС НОО обучающимся следует научиться договариваться и вести диалог, что невыполнимо без умения и готовности слушать собеседников. То есть слушание как вид речевой деятельности применяется на всех уроках и внеурочных занятиях в начальной школе.

Содержание обучения слушанию частично раскрывается через планируемые предметные результаты таких учебных дисциплин, как «Русский

язык», «Родной язык», «Иностранный язык». Так, школьникам нужно научиться воспринимать звучащую речь учителя и одноклассников, понимать услышанную информацию в целом и выделять из нее основную мысль, демонстрировать понимание воспринятого текста путем выполнения предложенных заданий, формулировать вопросы по прослушанному, отвечать на заданные вопросы [3]. Перечисленные действия выполняются обучающимися не только на предметах филологического цикла, но и на всех остальных. Значит, содержание обучения слушанию как виду речевой деятельности можно назвать метапредметным.

По нашему мнению, целенаправленное применение метапредметного подхода в обучении слушанию достигается в рамках создания внеурочного метакурса. Проект метакурса, целью которого является формирование у младших школьников когнитивных умений слушания через знакомство с различными по жанрам и стилям аудиотекстами, носит название «Как стать хорошим слушателем». Акцент в курсе делается на достижении метапредметных результатов и предметных результатов в области слушания таких учебных дисциплин, как «Русский язык», «Родной язык», «Иностранный язык». Курс предназначен для обучающихся, испытывающих затруднения в восприятии устного материала на уроках, однако подойдет и для желающих расширить кругозор. Курс проводится в форме занятий один раз в неделю, общая продолжительность – один учебный год.

Содержание курса представлено четырьмя разделами: «Виды слушания» (глобальное, детальное, критическое, рефлексивное), «Источники устной речи» (знакомые и незнакомые взрослые, дети, профессиональная аудиозапись, любительская аудиозапись, видеозапись), «Темы для слушания» (школа, семья, увлечения, природа, история, наука и др.), «Жанры и стили текстов» (художественный, публицистический, официально-деловой и другие стили; рассказ, беседа, письмо, статья, инструкция и другие жанры). Темы занятий комбинируются из указанных содержательных линий, постепенно усложняясь. Тематическое планирование для первой четверти может выглядеть следующим образом: «Что проще: слушать или читать? Проверим!», «Слушаем учителя и тренируем глобальное слушание», «Что интереснее слушать: рассказ или статью?», «Как видео помогает запомнить прослушанное?», «Почему сложно слушать незнакомых людей?», «Как помочь себе запомнить прослушанное?». Заканчивать каждую четверть предполагается групповыми проектами, в ходе которых ученики сами (из отобранных учителем источников) подбирают тексты для прослушивания и формулируют задания к ним.

Для осуществления внеурочного курса от педагога потребуется объемная работа по подбору текстов на различную тематику. При необходимости можно обратиться к текстам из учебников неиспользуемых учебно-методических

комплектов или к детским энциклопедиям. Отобранные тексты допускается как самостоятельно зачитывать на занятиях, так и заранее записать их на диктофон. При чем для тренировки умений слушания следует привлекать к процессу записи людей с индивидуальными особенностями голоса или манерой речи.

Метапредметные задания для обучения слушанию как виду речевой деятельности формулируются на основе отобранного текста. Методика работы над аудиотекстом включает в себя три этапа (предтекстовый, текстовый, послетекстовый) [4: с. 221], для каждого из которых нужно разработать задание, направленное на достижение того или иного метапредметного результата.

Приведем *примеры заданий для предтекстового этапа*: «Рассмотрите иллюстрации. Предположите, о чем будет говориться в тексте?» (ПУУД: прогнозировать возможное развитие событий и их последствия), «Прочитайте заголовок текста. Что вы знаете о названном явлении?» (КУУД: строить речевое высказывание в соответствии с поставленной задачей), «Вам нужно запомнить как можно больше информации из текста, который мы сейчас будем слушать. Что поможет это сделать?» (РУУД: планировать реализацию учебной задачи).

Задания для текстового этапа: «Во время прослушивания текста заполните таблицы с описанием героев» (ПУУД: создавать схемы, таблицы для представления информации), «Прочитайте заданные фразы. Во время прослушивания отметьте порядок их появления в тексте» (ПУУД: находить в предложенном источнике информацию, представленную в явном виде).

Задания для послетекстового этапа: «Рассмотрите диаграмму, составленную на основе прослушанного текста. Найдите в ней две ошибки» (ПУУД: распознавать достоверную и недостоверную информацию), «Расскажите, что бы вы не стали делать в ситуации из рассказа?» (КУУД: корректно и аргументированно высказывать свое мнение), «Хорошо ли вы запомнили прослушанный текст? Просмотрите его печатный вариант. Какие моменты вы упустили, почему?» (РУУД: устанавливать причины успеха/неудач учебной деятельности).

Таким образом, реализация метапредметного подхода в обучении младших школьников слушанию как виду речевой деятельности на уроках или во внеурочной деятельности происходит на основе работы с метапредметным содержанием и достижения метапредметных результатов, что способствует развитию умений слушания учеников начальной школы.

Литература

1. Гевуркова Е.А., Синельников И.Ю. Задания метапредметной направленности как эффективное средство обновления школьного образования

// Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Вып. 1. – М.: АСОУ, 2017. – С. 803–808.

2. Дроздова О.Е. Метапредметный подход к обучению русскому языку в разных предметных областях школьного образования: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02 / Дроздова Ольга Евгеньевна. – М.: 2017. – 53 с.

3. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования” [Электронный ресурс] // ГАРАНТ.РУ. URL: https://clck.ru/X3MRF (дата обращения: 10.02.2022).

4. Трубицина О.И. Формирование речевой компетенции // Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для вузов / под ред. О.И. Трубициной. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – Гл. 10. – С. 176–274.

С.С. Пеулич,
магистрант Московского городского педагогического университета,
E-mail: Sveta-pe@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ ПРОЕКТА

Статья посвящена проблеме формирования у обучающихся основной школы иноязычной коммуникативной компетенции при создании проекта на английском языке. Описан опыт организации такой работы с учащимися 9-ых классов, представлены полученные после проведенного обучения результаты.

Ключевые слов: коммуникативная компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция, проектная деятельность, проект по иностранному языку.

Процесс глобализации, интеграции, активного взаимодействия между странами, который проявляется во всех сферах жизни общества, требует от каждого человека умений эффективно взаимодействовать с представителями разных народов и культур, в том числе на иностранном языке. Для эффективного общения с представителями других национальностей необходимо не только владение языком, но и знание особенностей их культуры, речевого этикета, а также умение в разных коммуникативных ситуациях действовать в соответствии с принятым в данном социуме этикетом. Это возможно, если участники общения владеют иноязычной коммуникативной компетенцией. Процесс формирования

данной компетенции начинается на этапе школьного образования в рамках предмета «Иностранный язык».

В современном мире коммуникация осуществляется между людьми как внутри одной языковой группы, так и между представителями разных наций, носителями разных языков, что в научной литературе описывается понятием «иноязычная коммуникативная компетенция». Под названным термином понимают «способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности» [2: с. 138].

Методика преподавания иностранного языка предлагает различные технологии, методики, способы, методы, приемы формирования у обучающихся данной компетенции. В современной практике преподавания иностранного языка все большее распространение приобретает соединение, интеграция данных элементов как разных методик, так и методики и педагогики. В частности, включение школьников в проектную деятельность, создание ими проектов на иностранном языке. Е.С. Полат отмечает, что использование проектной деятельности позволяет педагогу решить ряд задач. Среди них: формирование целостного представления о культуре, о народе страны изучаемого языка и его обогащение; формирование бикультурного мышления, позволяющего строить общение с учетом социокультурных особенностей собеседника; использование иностранного языка как одного из инструментов социокультурного образования и др. [1].

С целью определения степени эффективности проектной деятельности как средства формирования у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции нами был проведен педагогический эксперимент с обучающимися 9-ых классов: констатирующий срез, опытное обучение, контрольный срез.

Опытное обучение, в ходе которого обучающиеся осваивали научно-методические основы проектной деятельности и создавали проектную работу на английском языке, проводилось в течение 8 недель, по 1 занятию в неделю. Назовем темы занятий и изучаемые понятия:

1. Project vs research activity. Notions: *project activity, research activity, goal, stages of research, stages of project, pattern.*

2. Terminology of scientific research or project. Notions: *research problem, research question, hypothesis, objectives, methods, scope, project product.*

3. Project product. Notions: *project product, target group, team work.*

4. Sources of information. Notions: *literature review, questionnaire, questioning, survey.*

5. Information processing methods. Notions: *selection, classification, forecast, table, graph, histogram, diagram.*

6. Product presentation. Notions: *product design*.

7. Preparing the project presentation. Notions: *report, means of presentation.*

8. Project presentation. Notions: *compliance, evaluation*.

Первое занятие было посвящено знакомству с проектной и исследовательской деятельностью, все последующие занятия, начиная со второго, построены в соответствии с этапами проектной деятельности. На этих занятиях выбиралась тема исследования/проекта, определялись проблема и гипотеза исследования, ставилась цель и задачи исследования, составлялся план работы, отбирались методы исследования, осуществлялся поиск информации в различных источниках, проводился анализ и обобщение полученных материалов, выполнялась подготовка текста и материалов работы к защите. Конечным результатом была защита проекта и обсуждение результатов исследования/проекта.

Все занятия проводились во внеурочное время на английском языке. Защиты проходили также на английском языке. Над каждым проектом школьники работали в группах. Приведем примеры тем проектов: “Australia Weather calendar”, “USA Travel Guide for Teenagers”, “Canada Tourist Guide for Families”, “Dictionary for Cross-cultural Communication”, “Phrasebook for Newcomers”, “British Landmarks (set of cards)”, “Unique Travel Passes”, etc.

С целью определения эффективности предложенной программы обучения по завершении всех занятий нами был проведен контрольный эксперимент. Одним из диагностических заданий было следующее:

Choose one situation and act out a dialogue with your partner:

1. Imagine that your friend moved to Australia. Do not forget to:

- Find out about his favourite place in Australia. Why is it beloved?
- Find out about the peculiarities of communication in Australia.

2. Imagine that you are going to visit your friend in the USA. Do not forget to:

- Find out what unique places there are in the USA.
- Find out about the important features of communication in America.

3. Imagine that your friend from Scotland comes to visit you. Do not forget to:

- Find out the landmarks and attractions in Scotland.
- Tell him/her about the places in Moscow / in Russia that are a must to visit.
- Tell him/her about the Russian speech etiquette.

Следует отметить, что практически никто из обучающихся не испытывал затруднений в процессе общения на предложенную тему. Школьники использовали вербальные и невербальные средства общения, демонстрировали речевое поведение носителей английского языка, добавляли эмоциональные реплики-реакции, соблюдали речевой этикет. Кроме того, в своих репликах

учащиеся использовали изученную в процессе создания проекта информацию страноведческого, социокультурного характера.

Итак, полученные результаты проведенного педагогического эксперимента позволяют утверждать, что обучение школьников созданию проекта на иностранном языке повышает эффективность работы по формированию у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции.

Литература

1. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – С. 3–10.

2. Щукин, А.Н. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студентов учреждений высшего образования / А. Н. Щукин, Г. М. Фролова. – Москва: Академия, 2015. – 287 с.

КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Ю.И. Апарина,
кандидат педагогических наук, доцент;
доцент Московского городского педагогического университета
Д.А. Кузнецова,
студент Московского государственного педагогического университета
E-mail: Kuznetsova_DA@mgpu.ru

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С НИЗКОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТЬЮ ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается обучение говорению на иностранном языке обучающихся с низкой познавательной активностью в условиях инклюзивного образования. Выявлено, что обучение иностранному языку детей с низкой познавательной активностью дается сложно, поэтому необходимо создание специальных условий обучения.

Ключевые слова: низкая познавательная активность, говорение, ребенок, иностранный язык, инклюзивное образование, инклюзия.

В современном образовании за последние десятилетия произошли изменения, которые регламентируют внедрение инклюзивного образования. Дети, имеющие низкую познавательную активность, должны быть включены в обучение и иметь возможность получать образование наравне со всеми.

Реализация инклюзивного образования является сложноосуществимым на практике процессом, который обнажает множество различных проблем. Необходимо решать финансовые, технические, резервно-кадровые, психологические проблемы и так далее [1].

Изменение приоритетов в системе общего и специального дошкольного воспитания требует определенных психолого-педагогических условий подготовки к интеграции и инклюзии в общее воспитательное пространство различных категорий детей с нарушениями психофизического развития, их

социальной адаптации в соответствующей группе нормально развитых сверстников. Эти положения вызывают не только существенное обновление воспитательных технологий и систем, как психологического, так и педагогического изучения и коррекции недостатков психофизического развития детей, но и, по высказываниям ученых (В.В Лебединской, Т. В. Егорова, Г. И. Жаренковой, В. И. Лубовского, Н. А. Никашиной, и др.), правильной организации, подготовки, внедрения психолого-педагогического сопровождения данной категории детей в образовательном процессе, подготовки специалистов в данном направлении, а также изменения системы работы всего персонала образовательных учреждений [3]. Общество, школьная среда зачастую тяжело воспринимает детей с отклонениями в развитии или с низкой познавательной активностью. Каждый педагог должен скорректировать учебную программу для своих учеников, в особенности для ученика с особыми образовательными потребностями. Он ведет коррекционно-развивающую работу, учитывая особенности детей с низкой познавательной активностью. Продуктивно и методически грамотно построить работу с детьми с ОВЗ крайне непросто. Но в условиях инклюзивного образования многие вопросы рассматриваются и решаются благодаря созданию особой образовательной среды. Попробуем подобрать методы и приемы, способствующие обучению иноязычному говорению детей с разными образовательными потребностями.

Методика обучения иноязычному говорению детей состоит из использования различных упражнений. Первый вид которых – это прослушивание и узнавание звуков по их долготе и краткости. Во время прослушивания ребенок может показать свою готовность, подняв руку или похлопав в ладоши. Второй вид – это воспроизведение услышанного. Ученик повторяет за учителем слова, словосочетания и предложения, а также весь класс может повторять их хором.

При обучении говорению на иностранном языке различают использование монологической и диалогической речи. Монологическая речь – это обращение говорящего к своим слушателям, в котором он развернуто доносит свои мысли и тематику. Цель обучения монологической речи по С.Ф. Шатилову – это формирование монологических умений, т.е. умений коммуникативно, мотивированно, логически последовательно и связно, достаточно полно и правильно в языковом отношении излагать свои мысли в устной форме. В условиях инклюзии дети с ОВЗ обучаются монологическим высказываниям, следуя примеру учителя и более мотивированных одноклассников.

Диалогическая речь воспринимается в форме беседы. Методика обучения диалогу включает в себя путь «сверху-вниз» и путь «снизу-вверх». Путь «сверху вниз» берет за основу уже имеющийся материал диалогов. Во всех школах

обычно берут за основу имеющийся материал, который разбирают на различные части. Методика «сверху-вниз» – это работа без уже имеющегося образца диалогов. Такой метод подходит для тех, кто еще не научился читать, или наоборот кто уже имеет достаточно высокий уровень развития речи. Дети с ОВЗ последовательно включаются в процесс овладения диалогической речью, составляют диалоги по образцу и с помощью учителя и одноклассников.

Немаловажным средством обучения детей с особыми образовательными потребностями является адаптивная дидактическая речь учителя. Это универсальное средство позволяет создать на уроке особую образовательную среду, как утверждает в своем исследовании Ю.И. Апарина, способствующую продуктивному учебному процессу в условиях инклюзивного обучения [2: с. 20].

Инклюзивное образование обеспечивает одинаковый доступ к учебным программам, учитывая особенности развития и образовательных потребностей. Оно основано на том, что дети различных социальных категорий, статуса, интеллектуальных особенностей имеют равные права на получение образования и должны быть вовлечены в активную социальную среду, которая позволит им общаться со сверстниками. Учителя иностранного языка выражают мнение о том, что развитие разговорных умений даже на элементарном уровне позволяет детям с низкой познавательной активностью адаптироваться в социальной среде, учиться самостоятельности и налаживать общение с другими детьми.

Для обучения детей говорению на иностранном языке необходимо придерживаться следующей методики:

1. Выполнять упражнения, имеющие различный уровень сложности. Они помогают запоминать новые слова и выражения, а также учиться их применению в живом общении.
2. Использовать ИКТ для большего поглощения информации, что мотивирует ребенка к изучению иностранного языка.
3. Поддерживать прекрасный психологический микроклимат на уроке.
4. Не забывать об использовании здоровьесберегающих технологий. Они позволяют подстраивать программу обучения под эмоциональное и психофизическое развитие детей с особыми образовательными потребностями.
5. Поощрять каждое стремление детей с ОВЗ к обучению. Это необходимо для создания положительной мотивации к обучению после каждого успешно пройденного задания [5].

Развитие когнитивных способностей обучающихся, по мнению И.М. Петровой и Ю.И. Апариной, зависит от усилий педагога и продуктивности его дидактического воздействия [4: с. 64]. Изучение иностранных языков является познавательным, но в то же время сложным и многогранным когнитивным процессом. А обучение иноязычному говорению непросто для детей любых

категорий. И большинство детей, имеющих проблемы с познавательной активностью, испытывают колоссальные трудности в освоении этого вида речевой деятельности. Но при совместной работе учителей, психологов и родителей возможно перейти на новый уровень образования, который поможет объединять обучение детей с разными образовательными потребностями.

Литература

1. Апарина, Ю.И. Адаптивная речь учителя как продуктивное средство обучения в условиях инклюзивного образования // Инклюзивное иноязычное образование сегодня: проблемы и решения. Сборник статей по итогам VI заочной научно-практической конференции. – 2020. – С. 12–21.

2. Алехина, С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. – 2016. – №1. – С. 136–145.

3. Ахметова, Д.З., Челнокова, Т.А. Теоретико-методологические основания инклюзивного образования в трудах российских ученых первой четверти XX в. (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, В.П. Кащенко, С.Т. Шацкий и др.) // Педагогика и психология образования. – 2016. – №3. – С. 5–17.

4. Петрова, И.М., Апарина, Ю.И. Развитие когнитивных способностей учащихся при обучении грамматике английского языка на материале теории классов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. – 2018. – №5. – С. 61–65.

5. Фокина, А.В. Пять рекомендаций психолога, как работать с детьми с ОВЗ // Управление начальной школой. – 2018. – №8. URL: https://e.nshkoli.ru/656428 (дата обращения 22.01.2020).

А.Р. Авдонкина,
студент Московского государственного педагогического университета
E-mail: awdonkina.anastasia@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Автор рассматривает процесс формирования иноязычной речевой компетенции младших школьников посредством соблюдения определенной систематики, включая также организацию занятий. В данной статье представлено понятие иноязычной языковой компетенции, также проведен анализ применения сказок на практике учителя в школе.

Ключевые слова: речевая компетенция, начальная школа, английский язык, учебные дисциплины, педагог.

Обучение английскому языку является неотъемлемой составляющей начального школьного образования и освоение именно этой дисциплины вызывает значительные сложности у младших школьников. При этом, необходимо отметить, что иностранный язык был относительно недавно введен как обязательный компонент в начальное образование. Рассмотрим факторы, способные положительно влиять на продуктивность раннего изучения дисциплины иностранный язык.

Как утверждает педагог И.Н. Миронова, языковая среда имеет определенные свойства и может активно развиваться при использовании условий в работе грамотного специалиста – педагога [5: с. 65].

Коммуникация между преподавателем и учениками является основной проблемой педагогики. Она выступает в качестве средства решения задач обучения, воспитания и личностного развития учащихся начальной школы, при том, что данный аспект направлен систематически на область установки благоприятного психологического климата [2: с. 558].

В настоящее время немаловажную роль играет сфера педагогического общения. Данный термин трактуется как определенная форма, организованная педагогом для продуктивной реализации педагогического процесса.

Трактовка, упомянутая выше, как «продуктивность» в системе организации общения имеет в своей компетенции установки на решение определенных целей и систематически выстроенных задач, которые должны восприниматься всеми учащимися на уроках английского языка.

Однако для того, чтобы занятие иностранным языком приносило удовольствие и было эффективным необходимо понимать, что оно зависит от уровня овладения педагогом основных категорий, технологий выстраивания полноценного педагогического общения.

Функциями педагогического общения являются: контактная, побудительная, эмотивная. Рассмотрим каждую функцию в отдельности.

1. Контактная функция заключена в установке контакта, так называемого, состояния взаимной готовности к приёму и передаче информации.
2. Побудительная функция стимулирует учеников быть активными во время занятия и направляет их на выполнение учебных действий.
3. Эмотивная функция пробуждает в учащихся эмоции.

Сотрудничество в процессе обучения – это система прямого взаимодействия между выделенными категориями: 1) «ученик - ученик»; 2)

«система прямого взаимодействия между учащимися в школе (а именно – в классе); 3) «учитель - ученик»; 4) «учитель – весь педагогический коллектив».

В отношении данного вопроса можно сказать, что немаловажную роль играет стиль общения педагога с детьми. Главной особенностью данного вопроса обозначено то, что обучение языку базируется на двух постулатах: язык-цель обучения; язык-средство коммуникации.

Выделяют блоки профессиональных коммуникативных навыков педагога:

1) социально-педагогический блок, который, по мнению современных психологов, является наиболее существенным;

2) нравственно-этический блок который подразумевает наличие у педагога основных морально-этических качеств, соответствующих общепринятыми в обществе.

Формирование иноязычной речевой компетенции возможно при условии погружения в иноязычную культуру, где происходит получение потока соответствующей информации о различных историях, включая жизнь поэтов, историков, разных городов и др.

Однако, на сегодняшний день, углубляясь в суть вопроса, можно сказать, что немаловажное значение имеет система выстраивания уроков иностранного языка в начальной школе, с применением сказок. Данное нововведение является достаточно серьезным и ответственным моментом с дидактической и методической точек зрения. Работу с текстом сказок используют многие авторы современных УМК, рекомендованных для обучения младших школьников.

Обучение иностранному языку посредством сказок в начальной школе способствует полноценному развитию языковой компетенции обучающихся, в том числе, раннему усвоению знаний и реалий другой культуры.

Многие учителя на практике, на уроках по английскому языку читают сказки, переведенные на иностранный язык. Данный вид обучения является мотивирующим и продуктивным для младших школьников.

Рассмотрим работу со сказкой «Три медведя» Л.Н.Толстого на уроке иностранного языка в начальной школе с дидактической и методической точек зрения. Перевод данной сказки на английский язык («Златовласка и три медведя» Роберта Саути) является достаточно легким для восприятия, содержание хорошо знакомо детям.

Используя на занятиях такую сказку, как «Златовласка и три медведя» можно в первую очередь надеяться на осознанное изучение детьми английского языка. Данная сказка построена посредством простых предложений, используется известная детям лексика и грамматика [4: с. 28].

Можно сказать, что в обучении английскому языку немаловажную роль играют сказки, поскольку дети заинтересованы личностью и деятельностью

персонажей данных произведений и, соответственно, обучение включает в себя эмоциональный компонент и это способствует более легкому овладению языковой компетенцией [3].

Сказка легка для детского восприятия, помогает усвоить речевые конструкции, а также запоминать новую лексику, поскольку она достаточно часто повторяется в произведении.

При формировании иноязычной компетенции, учитель английского языка всегда делает акцент на деталях сказки, проговаривая имена персонажей, их действия, обращая внимание обучающихся на особенности их поведения.

Как утверждают в своем исследовании Ю.И. Апарина, А.С. Павлова, А.А. Чистик, учитель на уроке выполняет множество ролей, являясь проводником иноязычной культуры [1: с. 100].

Формирование иноязычной компетенции в начальной школе осуществляется посредством ознакомления обучающихся с культурными особенностями страны изучаемого языка. Работа с текстом сказок на уроках иностранного языка открывает перспективу ознакомления обучающихся с национальным колоритом другого народа.

Использование учителями иностранного языка на уроках англоязычных сказок является положительным стимулирующим фактором для изучения иноязычной речи, а также развития коммуникативных навыков в области иностранного языка.

Литература

1. Апарина Ю.И., Павлова А.С., Чистик А.А. Профессиональный жаргон учителя иностранного языка // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 2. – С. 97–101.

2. Висторобская, В.Д. К вопросу об учебной коммуникации в педагогическом взаимодействии участников образовательного процесса / В. Д. Висторобская. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 15(149). – С. 556–560.

3. Голованова, М.В. Роль сказки в обучении иностранному языку на начальном этапе школьного образования [Электронный ресурс] URL: https://clck.ru/bXo9R (Дата обращения: 09.02.2022).

4. Жилина-Элст, Т. Повтор как функциональный элемент в русской волшебной сказке и проблемы его перевода на английский язык // ART LOGOS, 2020. – №15. – С. 28–34.

5. Миронова, И.Н. Определение содержания понятия «Предметно-языковое интегрированное обучение» // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2020. – №12. – С. 65–78.

М.Н. Бахритдинова,
студент Московского городского педагогического университета
Bakhritdinovag@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ СТРАНОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье описывается роль изучения страноведческого материала на уроках английского языка в деле формирования социокультурной компетенции младших школьников. На примере проектной деятельности раскрыты возможные трудности в работе над страноведческим материалом и способы их преодоления.

Ключевые слова: страноведческий аспект, социокультурная компетенция младших школьников, проектная деятельность, межкультурная коммуникация.

Актуальность изучения страноведческого материала в начальном курсе английского языка обусловлена требованиями, предъявляемыми к результатам освоения. Целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции в основных видах речевой деятельности. Вместе с тем, проблема формирования социокультурной компетенции школьников становится одной из главных, поскольку именно она позволяет заложить основы для воспитания выпускников, готовых к межкультурной коммуникации.

В настоящее время в теоретической и практической методике большое внимание уделяется проблеме обучения иностранному языку как инструменту общения на уровне диалога культур. Так, Ю.И. Апарина в своем исследовании подчеркивает важность воспитания международно-ориентированной личности, говоря о том, что «диалог культур предполагает знание собственной культуры, а также культуры страны изучаемого языка» [1: с. 70].

В отечественной методике социокультурная компетенция рассматривается как комплексная система. Как отмечает И.Л. Бим, страноведческая компетенция структурно представляет собой систему из следующих составляющих: социолингвистическая, общекультурная, предметная и социокультурная компетенции. Ученый считает, что необходимо включать в содержание обучения английскому языку страноведческие сведения, применимые к ситуациям общения [2: с. 45]. Другие исследователи говорят о том, что овладение всеми компонентами социокультурной компетенции требует от ученика наличия не только развитых речевых навыков, но и культуроведческой и

социолингвистической наблюдательности, которую невозможно сформировать в отрыве от изучения культуры своей страны.

В период обучения в начальной школе у детей закладываются основы учебно-познавательной деятельности, формируется ценностно-смысловой компонент культуры диалогического взаимодействия, а мышление развивается во взаимосвязи с их речью. Именно по этой причине, для нас, педагогов, важно выбирать те средства обучения, которые способствуют развитию учебной мотивации и положительного отношения к изучению иностранного языка.

В исследовании И.М. Петровой и Ю.И. Апариной указывается, что когнитивное развитие обучающихся происходит более эффективно при условии целенаправленного воздействия со стороны педагога [5: с. 64]. В аспекте обучения английскому языку необходимо выделить коммуникативные мотивы, которые возникают у ребенка в момент общения на изучаемом языке. Интерес к изучению английского языка может отсутствовать у младших школьников по причине непонимания ими значимости получаемых знаний. Педагог должен помнить, что у детей младшего школьного возраста отсутствует осознанная внутренняя мотивация к изучению иностранного языка, однако они отличаются любознательностью и огромным интересом ко всему новому. Для младших школьников характерно преимущественно наглядно-образное и эмоциональное мышление. Для того чтобы добиться наилучшего восприятия урока, следует подбирать содержание и формы проведения урока, учитывая все возрастные особенности младших школьников.

Одним из основных средств обучения при формировании социокультурной компетенции является страноведческий материал, поскольку он позволяет узнать о социальной действительности и культуре страны изучаемого языка. К страноведческому аспекту можно отнести информацию о культурных особенностях носителей английского языка, об их привычках, традициях, праздниках, в том числе исторические сведения о знаменитых людях, о названии городов, рек и достопримечательностях страны. Страноведческий материал вводится в начальной школе уже с первых уроков, когда дети знакомятся с формами приветствия и изучают правила английского этикета. Например, в УМК «Английский в фокусе» авторов В. Эванс, Дж. Дули, Н. Быковой и М. Поспеловой предусмотрены специальные блоки со страноведческими сведениями после каждой главы (Gardens in the UK, Food Favourites, My Toy Box и т.д.).

Как известно, средства обучения английскому языку должны способствовать формированию речевых навыков учащихся и повышению учебно-познавательной мотивации. Существует множество приемов и методов работы над страноведческим аспектом, среди которых можно выделить

проектную деятельность. Такие традиционные виды работ со страноведческим материалом, как чтение текстов и лекции учителя, не позволяют развивать коммуникативные способности, так как они ориентированы на пассивное восприятие информации. Методика проектов же является эффективным средством формирования предметных и метапредметных умений.

К основным преимуществам проектной деятельности можно отнести следующие: возможность индивидуально выбирать тему проекта, которая наиболее интересна для каждого ученика, вследствие чего повышается уровень мотивации учащихся; создание простора для творческой деятельности, когда ученики самостоятельно выбирают источники информации, методы и формы работы над проектом; в ходе выполнения проекта расширяется кругозор, развивается общий культурологический фон учащихся;реализация межпредметных связей (систематизация информации, элементарные навыки научного поиска и публичного выступления).

Исходя из этого, можно утверждать, что в начальной школе целесообразно использовать проектную деятельность при работе со страноведческим материалом. В зависимости от целей и задач каждого урока можно предлагать детям различные виды работы. Например, при изучении тем Me and My Family, My House, I like Food или In My Toy Box актуальными будут творческие проекты. Это могут быть рисунки, коллажи или даже сценки, которые дети готовят самостоятельно, в паре или в группе. Выполняя такую работу, дети знакомятся с жизнью и бытом своих англоязычных сверстников, а также учатся сравнивать их культурные реалии с собственными. Выполнение такого проекта и дальнейшее его представление способствуют развитию речи учащихся, поскольку задействуются изученные грамматические формы, речевые клише и словосочетания. Помимо речевых и языковых навыков, развиваются творческие способности младших школьников, что немаловажно, особенно в условиях реализации ФГОС.

Проектная деятельность может иметь определенные трудности. Во-первых, зачастую дети не способны самостоятельно выполнить проект, не обращаясь за помощью к родителям. По этой причине педагогу необходимо познакомить детей с различными источниками информации и показать, как с ними работать. Это могут быть дополнительные пособия, видеофильмы о различных аспектах жизни в англоязычных странах, энциклопедии и ресурсы Интернет. Во-вторых, не все ученики легко включаются в работу, поэтому следует учитывать индивидуальные способности каждого ученика при выборе типа задания. Еще одна сложность связана с затруднением, которое возникает у некоторых учащихся при выборе темы. В таком случае педагог может провести небольшой опрос, чтобы выявить интересы ребенка, а затем помочь

определиться с темой. Исследовательские проекты, в которых необходимо проанализировать большой объем материала, целесообразно предлагать после того, как дети научились выполнять творческие проекты и освоили элементарные навыки работы с проектами.

Таким образом, проектная деятельность при изучении страноведческого материала на уроках английского языка позволяет эффективно реализовать множество целей, одной из которых является сформированность социокультурной компетенции младших школьников.

Литература

1. Апарина, Ю.И. Вербальное воздействие педагога на личность учащегося как основное средство его всестороннего развития / Ю.И. Апарина // Образование и саморазвитие. – 2010. – № 4(20). – С. 69–73.

2. Бим, И.Л. Цели и содержание обучения иностранным языкам. Общий подход к их рассмотрению // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. – М.: 2010. – 464 с.

3. Дейкова, Л.А. Развитие социокультурной компетенции учащихся: проектная деятельность по страноведению // Russian Journal of Education and Psychology. 2015. – №6. – С. 343–349.

4. Петрова, И.М., Апарина, Ю.И. Развитие когнитивных способностей учащихся при обучении грамматике английского языка на материале теории классов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. – 2018. – №5. – С. 61–65.

Е.В. Гришина,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: lena.grishina.99@bk.ru;
Е.В. Слепнева,
студент, Московского городского педагогического университета
E-mail: evgenia.slepneva@gmail.com

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются разнообразные средства повышения мотивации к изучению иностранного языка у младших школьников. Авторы пришли к выводу о том, что формировать положительную мотивацию при изучении иностранного языка необходимо комплексно.

Ключевые слова: мотивация, методика формирования навыков, технология обучения, урок иностранного языка, младшие школьники, игровые приемы.

Многие учителя иностранного языка сталкиваются с безразличием обучающихся к изучению предмета, так как дети вынуждены запоминать незнакомые иноязычные слова, а также выполнять множество однообразных упражнений. Различные способы повышения мотивации обучающихся могут стать альтернативным решением проблемы отсутствия интереса у младших школьников к изучению дисциплины иностранный язык.

При любом обучении стоит делать акцент на мотивационный аспект. Вопросы о том, как сделать процесс обучения интересным, сформировать положительное отношение к изучению английского языка, повысить мотивацию к обучению, обсуждаются на страницах научной печати долгое время.

В настоящее время очень актуальна проблема повышения мотивации обучающихся при изучении иностранных языков. В первую очередь, это связано с избыточностью учебного материала, а также с разным уровнем когнитивного развития обучающихся. Формирование мотивации – это создание таких условий, при которых появляется внутреннее побуждение к изучению. Особое значение имеет мотивация на начальном этапе обучения, так как является основой умения и желания учиться у детей.

Формированию мотивации к обучению иностранных языков способствует игра с ее активным использованием на уроках. Использование различных методов и приемов эффективно, так как можно пробудить познавательный интерес у обучающихся. Всем детям близок дух приобретения новых знаний, дух общения и коллективизма, и им необходимо проявить себя в творчестве, воображении, игре, соревновании [5: с. 2–4].

Различные задания в игровой форме делают занятия иностранным языком более увлекательными для младших школьников. Игра способствует воспитанию умения сотрудничать, уважать мнение других, развитию самостоятельности и предприимчивости, творческого потенциала. Другими словами, обучающиеся учатся коммуникативным навыкам посредством изучения иностранного языка [4: с. 34–38].

Но многое здесь зависит от учителя. Только гибкое управление учебной деятельностью, как отмечает в своем исследовании Ю.И. Апарина вербальное воздействие на обучающихся позволит учителю максимально продуктивно использовать на уроке подобные нестандартные методы и технологии [2: с. 70].

Игровые технологии в обучении иноязычной лексике способствуют успешной реализации образовательной деятельности.

При обучении младших школьников иностранному языку мы рекомендуем использовать на уроках интерактивную доску. Применение информационно – коммуникативных технологий в процессе обучения способствует повышению мотивации учащихся, развивает речевую компетенцию, а также расширяет знания о социокультурных особенностях страны изучаемого языка. Помимо вышеперечисленного, можно использовать презентации, видеоматериалы, короткометражные мультфильмы и аудиозаписи на изучаемом языке.

Таким образом, применение игровых технологий во время обучения иноязычной лексике является не только полезным и результативным методом изучения языка, но и отличным способом сделать уроки более интересными и увлекательными. Игра может быть не только приятным времяпрепровождением, но и главной технологией образования.

Песни также могут использоваться для повышения мотивации обучающихся, так как они не только сообщают о чем-то и заинтересовывают детей, но и развивают коммуникативные способности и стимулируют познавательную активность.

Улучшение навыков произношения можно добиться путем включения песен в образовательный процесс.

Иностранные песни являются хорошим ресурсом для развития у обучающихся подлинного интереса к обучению языку. Популярная культура является «мостом», соединяющим формальное и неформальное изучение английского языка. То есть он обогащает процесс обучения, основанный на повседневном опыте обучающихся, личных ценностях и установках. При изучении какой-либо популярной иностранной песни младшие школьники стремятся узнать смысл текста, а также стараются повторить слова, что способствует развитию точности артикуляции и обогащению лексики.

Напряжение и усталость на уроках можно снижать путем включения в процесс обучения зарядки, во время проведения которой учитель ставит перед обучающимися цель запомнить языковой материал.

Не стоит забывать о том, что во время обучения должен использоваться дополнительный материал, который развивает произвольную память и речевые умения. Запоминание основных грамматических конструкций, используемых в сказках и мультфильмах на языке оригинала, способствует включению их в практическую речь. Применение сказок и мультфильмов поддерживает интерес к изучению иностранных языков и делает процесс обучения увлекательным для младших школьников. Как утверждают в своем исследовании А.И. Апарина, А.С. Павлова, А.А. Чистик, учитель на уроке выполняет множество ролей, являясь проводником иноязычной культуры [3: с. 100].

Использование мультфильмов на уроках английского языка открывает перед учителями и обучающимися ряд уникальных возможностей в плане познания культуры разных стран, особенностей иностранного языка и улучшения собственного понимания иностранных слов. Мультфильмы повышают мотивацию к изучению языка, развивают коммуникативные навыки на иностранном языке и способствуют повышению интереса к странам изучаемого языка.

Использование сказок на уроках иностранного языка способствует преодолению культурной интерференции у обучающихся, поскольку даже на начальных этапах обучения младшие школьники узнают много про климат, природу, домашний быт страны изучаемого языка посредством чтения сказок, используемых в качестве учебного материала. Путем изучения другой национальной культуры школьник расширяет свой образовательный кругозор.

Благодаря приобретению знаний о стране изучаемого языка у младших школьников формируется познавательный интерес. Обучающиеся увлекаются культурой страны, узнают различные сведения из истории, географии, изучают музыку, живопись, праздники, знакомятся с жизнью сверстников, соотносят иноязычную культуру с родной [1: с. 8–10].

Использование описанных приемов в организации учебной деятельности исключает усталость и незаинтересованность обучающихся на уроках иностранного языка, наполняет учебный процесс поиском, развивает коммуникабельность, повышает мотивацию к дальнейшему изучению предмета.

Литература

1. Абышева, Е.М. Лингвострановедческий аспект изучения сказки (на материале фольклорных сказок Пиреней) / Е.М. Абышева // Молодой ученый. –2015. – № 15.2 (95.2). – С. 8–10. – URL: https://moluch.ru/archive/95/20724/ (дата обращения: 01.02.2022).

2. Апарина, Ю.И. Вербальное воздействие педагога на личность учащегося как основное средство его всестороннего развития / Ю.И. Апарина // Образование и саморазвитие. – 2010. – № 4(20). – С. 69–73.

3. Апарина, Ю.И. Профессиональный жаргон учителя иностранного языка / Ю.И. Апарина, А.С. Павлова, А.А. Чистик // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 2. – С. 97–101.

4. Давыдова, З.М. Игра как метод обучения иностранным языкам / З.М. Давыдова // Иностранные языки в школе. – 2010. – №6. – С. 34–38.

5. Зайцева, М. В. Мотивация и некоторые пути её повышения / М.В. Зайцева // Первое сентября. – 2003. – № 1. – С. 2–4.

К.Ю. Измалкова
студент Московского педагогического государственного университета
E-mail: Izmalkovaksenia@yandex.ru

ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РАБОТЕ С ИНОЯЗЫЧНЫМ ТЕКСТОМ

В данной статье раскрываются особенности работы с иноязычным текстом в начальной школе. Раскрывается важность и трудности обучения младших школьников этому виду речевой деятельности. Автор выделяет условия, при которые грамотная работа с текстом может быть осуществлена.

Ключевые слова: начальное образование, английский язык, перевод, языковые компетенции.

На сегодняшний день проблема перевода и адаптации текста в начальной школе является актуальной. Многие учёные и лингвисты уделяют большое внимание методикам изучения иностранного языка. Методическая мысль постоянно развивается, поэтому в данной области разрабатываются уникальные подходы и концепции в вопросе преподавания иностранных языков.

В современной школе переводу адаптированных текстов уделяют большое значение, но, к сожалению, большинство учеников, начиная с начальной школы, используют дословный перевод. Дети почти всегда прибегают к переводу через электронные переводчики. Чаще всего это можно заметить, когда учитель предъявляет требование перевести не весь текст, а только часть. Почему это неэффективно? Дословный перевод зачастую не передает смысл и приводит к неверному восприятию текста. Подобный перевод не формирует грамотное понимание речи носителей языка. Перевод в начальной школе реализуется для того, чтобы прийти к пониманию текста. При обучении переводу в начальной школе, нам нужно донести до детей почему важно сохранить изначальный смысл и идеи текста.

Для осуществления грамотного перевода необходимо владение лексикой английского языка, основами грамматики, знание особенностей перевода.

При переводе выбирается грамматическая форма, она зависит от совокупности значения лексических элементов. Они состоят в четком порядке, который нельзя нарушать, именно об этом обучающиеся часто забывают. Дословный перевод не сохраняет грамматическую звучность языка.

А.А. Паршин предлагает вариативность переводов.

1. Нулевой перевод, в рамках которого та или иная безэквивалентная форма пропускается. Артикли в некоторых случаях несут в основном только грамматический аспект, и поэтому не переводятся. Грамматическое значение в основном передается в высказывании с помощью других лексических или грамматических средств.

2. Приближенный перевод, осуществляется с условием использования при переводе всех грамматических единиц. На сегодняшний момент в английском языке существуют такие конструкции, который не могут быть переведены на русский язык. В качестве примера стоит отметить такую структуру как The Complex Object или The Complex Subject, иначе The Nominative Absolute. Такие конструкции имеют нерасчлененное значение.

3. Трансформационный перевод.

Можно сделать вывод о том, что любое предложение может быть переведено на русский язык [5: с. 122].

Методисты прошлого столетия активно пытаются убрать задания, связанные с переводами из учебных заданий не только старшей, но и начальной школы. Другие же отмечают невозможность практики английского языка без переводных заданий и сопоставления его ряда грамматических особенностей в русском языке. Споры, которые касаются вопроса «Нужны ли задания, связанные с переводом при обучении иностранного языка?» не утихают.

Понятие «учебного перевода» известно людям ещё с древних времён. С появлением речи население планеты исторически разделилось на группы, были сформированы семьи языков, который отличались друг от друга: Индоевропейская, Сино-тибетская, Алтайская, Австронезийская, Афразийская, Японская и т. д. Это вызвало возникновение «билингвистов», которые помогали общению между представителями групп. С возникновением письменности обнаружилась необходимость в устных и письменных в переводчиках.

Адаптация и перевод текста делает возможным межнациональную коммуникацию, убирает препятствия, так называемый «языковой барьер» между людьми, осуществляет мультикультурные связи. Письменные переводы позволяют познать достижения культуры других народов и общаться между собой с целью взаимного обогащения.

В начальной школе перевод и адаптация текста позволяет решить определенные задачи, в их числе: 1) закрепление и систематизация знаний по иностранному языку в области грамматики, лексики, синтаксиса, стилистики; 2) расширение языковых компетенций младших школьников; 3) формирование основных навыков и умений переводческой деятельности.

Необходимо понимать, что использование любого перевода будет возможным только в качестве вспомогательного элемента. Развить же

переводную деятельность можно только без постоянной опоры на текст, это выходит за рамки обучения в начальной или средней, обычной школе.

Обучающиеся начальной школы чаще всего составляют и сравнивают единицы лексики, конструкции грамматики, это помогает им в осознании речи английского языка, а также адаптированного текста. Стоит сказать, что воспринимается текст как единое целое, он не осознается обучающимися без последующего перевода.

В свою очередь люди, владеющие иностранным в совершенстве, и носители языка используют беспереводное понимание иноязычного текста. Это понимание текста одновременное со слуховым и зрительным восприятием. Но при обучении иностранному языку в рамках начальной школы, такого добиться невозможно. Существует ряд причин, мешающих добиться такого результата: мало времени, отводимого учебным планом; слабая подготовка обучающихся; отсутствие практики с носителями языка и др. Достигнуть такого уровня понимания можно только позже, при регулярной практике и самоподготовке.

Метод обучения, который строится на беспереводной части не будет реален, так как когнитивные процессы постоянны. Каждый модуль обучения английскому языку в начальной школе не мыслится без переводной части. В качестве примера можно получить нагроможденный текст для понимания, ученики сразу начинают переводить данный текст на русский язык. Ведь он не воспринимается ими на английском языке. Это значит, что перевод на русский язык в начальной школе постоянен.

Всё это свидетельствует о некой аксиоме, которая безусловна при переводе англоязычных адаптированных текстов. Переводная часть – это важная часть обучения в начальной школе и на последующих этапах. Обучающиеся начальной школы привязаны к словарю, что делает восприятие текста на английском языке сложным. Стоит учитывать, что обучающиеся, которые использую «метод дословного перевода», испытывают трудности при переходе в среднее звено, так как темп перевода значительно замедляется. Постоянное использование словаря при переводе «уводит» ученика от смысловой целостности текста.

Как же правильно научить младших школьников переводить адаптированные тексты? Безусловно, начинать необходимо с контекста, который соответствует переводному языку. Он совмещает в себе обученность предмету и знание лингвистических и лексических элементов текста. Учитель, преподающий в начальном звене, должен приучать обучающихся к обдуманному переводу, сопоставлять языки, обрисовывать особенности англоязычного перевода. В начальной школе этому должно уделяться особое значение. Процесс изучения английского языка происходит в системе. Это и знания с умениями, и

особые компетенции, которые ведут к осознанию англоязычного текста на вербальном и невербальном уровнях.

Из этого можно сделать вывод о ещё одной важной особенности изучения перевода в английском языке – это методическая компетентность педагога, который должен постоянно совершенствовать методику преподавания, изучать новые возможности перевода, делать попытки формирования умений, которые приведут к осознанному переводу на бессознательном уровне. Очень важной целью является увеличение кругозора и накопление словарного состава языка учеником. Педагог должен на момент окончания начального звена сформировать умения грамотного использования словарей, начальные навыки перевода, развивать чувство языковой интуиции в контексте английского языка.

Становится совершенно очевидно, что педагог нуждается в специальной профессиональной подготовке для продуктивного осуществления такой деятельности. Ю.И. Апарина указывает, что целенаправленная профессиональная подготовка педагога позволит ему в дальнейшем грамотно осуществлять свою дидактическую деятельность [1: с. 529].

Перевод в учебной деятельности может не только осуществить все вышесказанные цели, но и открыть новые варианты для новых исследований лингвистической уникальности английского языка. Переводная деятельность знакомит обучающихся с историей и особенностей англоговорящих стран, знакомит с особенностями менталитета страны. Нельзя не отметить, что практика обучения переводу и адаптации текста в начальной школе носит и воспитательный элемент в процессе всего образования. Перевод и адаптация текстов на русский язык помогает увидеть всю функциональность языка и показывает особенности языкового развития. Следуя всем рассуждениям, стоит сделать вывод о том, что перевод и адаптация иноязычных текстов на русский язык – это очень важная составляющая в обучении языку в начальной школе. Ведь стоит учитывать, что таким образом ученики адаптируются к переводу разных видов чтения, их функций и особенностей.

Литература

1. Апарина, Ю.И. Интерактивное фасилитативное обучение как неотъемлемая часть профессиональной подготовки магистров // Педагогическое образование на стыке эпох: инновации и традиции в сфере образовательных технологий. Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. Институт социально-гуманитарных технологий. 2017. С. 527–530.

2. Бархударов, Л.С. Язык и перевод. – М.: Межд. отношения, 1975. – 240с.

3. Бреус, Е.В. Основы теории и практики перевода с русского языка на английский. 3-е изд. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 208 с.

4. Ермолаева, Е.В. Становление и развитие раннего школьного обучения иностранным языкам в отечественном образовании: автореф. … канд. пед. наук (13.00.01). ГОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова. – Ульяновск, 2010. – 24 с.

5. Паршин, А.А. Теория и практика перевода. – СПб.: СГУ, 1999. – 202 с.

А.А. Керимова,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: KerimovaAA@mgpu.ru
В.А. Головкова,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: GolovkovaVA@mgpu.ru

НЕАЛФАВИТНЫЙ СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье раскрыты особенности неалфавитного способа обучения чтению Jolly Phonics, приведены преимущества использования неалфавитного подхода в обучении чтению над алфавитным. Особое внимание уделяется специфике обучения аудированию, говорению и чтению в начальной школе.

Ключевые слова: речевые умения, технологии аудирования, обучение чтению, неалфавитная методика обучения чтению.

Значение знания алфавита в жизни любого человека трудно переоценить. Это знание родители младших школьников применяют, контролируя процесс изучения ребенком иностранного языка, что проявляется в самом частотном вопросе: «Ты алфавит выучил?». Принято считать, что изучение алфавита помогает младшему школьнику обучиться чтению, но так ли это?

В работах многих методистов (Ю.И. Апариной, К.Н. Бурнаковой, Т.Н. Боргояковой) в области обучения иностранному языку отмечается, что в первую очередь следует позаботиться об умениях аудирования. Это касается изучения родного языка с самого рождения, а также последующего изучения родного языка и иностранного языка. Существует много технологий обучения младших школьников аудированию. Так, в исследовании Ю.И. Апариной приводится фасилитативная технология обучения аудированию посредством аудио анализа детских песен и стихов [1: с. 34-38]. С тех самых пор, как только мы слышим речь, мы идентифицируем и ассоциируем речевые единицы с явлениями и предметами физического мира.

К.Н. Бурнакова и Т.Н. Боргоякова указывают, что ритмомелодический аспект языка особенно легко усваивается детьми в младшем школьном возрасте [2: с. 66]. Эти же авторы определяют ритмомелодический аспект языка как наиболее актуальный для обучения детей аудированию на раннем этапе [3: с. 61]. Конечно, на слух по одному звуку мы не сможем понять информацию, которую нам хочет передать собеседник. Звук или буква не имеют лексического значения, следовательно, что знание алфавита, точнее, отдельных звуков и букв, не поможет нам в развитии комплекса речевых умений аудирования.

Следующим этапом развития речевых умений является говорение. Когда маленький ребенок слышит речь родителей и окружающих, он старается имитировать их речь, что впоследствии формирует способность выражать свои мысли за счёт звуков и их комбинаций. За каждым словом закреплено его лексическое значение и, чтобы наша мысль была понятна слушателю, нам необходимо правильно интерпретировать наши мысли. То есть за каждым сказанным словом стоит его значение. Слово и его значение неразрывно связаны. Ведь мы не будем говорить «Яблоко», представляя и имея в виду грушу. Таким образом, нам не обязательно знать алфавит, чтобы выразить свои мысли вслух.

Но в период обучения чтению многие родители и даже учителя говорят детям: «Учи алфавит!». Однако для таких речевых навыков, как аудирование и говорение, учить алфавит вовсе необязательно, а что с чтением?

Чтобы идентифицировать слово, предложение или текст, нам необходимо знать графическое обозначение звуков или звукосочетаний. Именно в этот момент алфавит может стать нашим лучшим другом или худшим врагом.

Предположим, что при изучении английского языка, мы показали ребенку начальной школы кошку и сказали: «A cat». Слушатель свяжет услышанное с визуальным объектом – кошкой. Следующим этапом становится обучение произнесению этого слова путем повторения за педагогом. И в другой раз, когда он захочет сказать «кошка» по-английски, он произнесёт «[kæt]». Но ребенок вряд ли сможет распознать написанное слово «cat». Если мы с самого начала обучения чтению предложим обучающимися начальной школы выучить алфавит, то в таком случае они прочитают это слово как «сиэйти». И конечно же, при таком раскладе ребёнок не сможет понять, что это то самое слово «кошка».

Таким образом, мы приходим к выводу, что обучать ребёнка алфавитным способом, видимо, не следует. На реализацию данного способа учителю необходимо потратить много времени и сил, а ребенку все равно необходимо будет буквально переучиваться. Между тем, существует множество способов неалфавитного обучения чтению. В зависимости от того, как скоро и сразу ли обучающийся осваивает навык чтения, эти способы можно сгруппировать по единицам: обучение чтению по буквам / буквосочетаниям; обучение чтению по

словам; обучение чтению по фразам; обучение чтению по предложениям; обучение чтению по тексту.

Мы можем идти постепенно – от букв / звуков к словам, затем к фразам и предложениям, которые потом составляют текст. Или же существуют такие методики, которые обучают чтению по предложениям или по тексту сразу же, что позволяет пропустить этап изучения отдельных звуков и букв.

Исходя из предполагаемого обучающегося (а это младший школьник), на наш взгляд, обучаться чтению сразу с текста или предложения трудно для детей. Поэтому начинаем с малого – звуков / букв. Но что, если не алфавит?

Компания Jolly Learning Ltd выпустила свою программу, которая позволяет научится читать простые слова и предложения, зная всего 6 букв – a, s, t, p, i, n. Зная, как читаются данные буквы в закрытом слоге, обучающийся может прочитать такие слова, как «sit», «pan», «in», «ant», «pit» или «tap». Или прочитать предложения «It is a pit.», «Is it a pin?».

Когда материал хорошо усвоен, пора переходить ко второй группе звуков: c, k (ck), e, h, r, m, d (к ней добавляется и первая группа s, a, t, i, p, n), в результате чего дети могут читать гораздо большее количество слов. Они могут прочитать такие слова, как *cat, trip, can, trap…*

После данной группы звуков /букв идет третья группа звуков: g, o, u, l, f, b.

Далее следуют такие сочетания:

Четвертая группа звуков: ai, j, oa, ie, ee, or.

Пятая группа звуков: z, w, ng, v, oo.

Шестая группа звуков: y, x, ch, sh, th, th.

Седьмая группа звуков: qu, ou, oi, ue, er, ar.

И уже следующим этапам дети обучаются чтению букв в закрытом слоге.

Программа наполнена весьма значительным количеством материала: CD / DVD, учебники для учителей, дополнительные задания для детей.

Как и любую программу обучения, в зависимости от индивидуальных особенностей учеников, ее можно адаптировать: проходить с разной скоростью, каким-либо аспектам уделять особое внимание, подкреплять знания дополнительными материалами, будь то карточки или игры и др.

Таким образом, процесс обучения чтению облегчается за счет: а) обучающимся с самого начала для изучения даются звуки / буквы, которые уже есть в русском языке или схожи с некоторыми буквами из русского алфавита; б) процесс обучения чтению построен от простого к сложному. Идет приращение знаний, закрепление знаний, полученных ранее; в) обучение проходит в игровой форме, что существенно ускоряет развитие навыка чтения и позволяет детям понять, что процесс обучения не равен процессу зазубривания.

Существует множество и других способов, с помощью которых мы можем научить читать на иностранном языке детей и взрослых. Однако знакомство с методикой, которая имеет ряд существенных преимуществ перед алфавитной, позволяет нам заключить, что традиционные методы нуждаются в изменениях, трансформации или полной замене на более современные и эффективные.

Литература

1. Апарина, Ю.И. Фасилитативный подход к обучению аудированию на уроках иностранного языка в начальной школе//Современная наука: проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – №10. – С. 34–38.

2. Бурнакова, К.Н., Боргоякова, Т.Н. Ритмомелодическое оформление иноязычной речи: содержательный аспект // Казанская наука. – № 9. – 2018. – С. 64–67.

3. Бурнакова, К.Н., Боргоякова, Т.Н. Актуальные направления исследования малоизученных живых языков: ритмомелодический аспект // Казанская наука. – № 9. – 2018. – С. 60–63.

А.А. Козлова,
студент Московского государственного педагогического университета
E-mail: annaandreevna99@yandex.ru
Д.Д. Петропавлова,
студент Московского государственного педагогического университета
E-mail: petropavlova.darya@yandex.ru

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Авторы анализируют изучение иностранного языка на уроках в начальной школе с точки зрения активизации познавательного интереса обучающихся через использование проектной деятельности. Авторы указывают на преимущества использования данной технологии.

Ключевые слова: проектная деятельность, проект, познавательный интерес, иностранный язык, младший школьный возраст.

В современном мире изучение иностранного языка актуальной и приоритетной задачей, и не случайно, поскольку овладение им считается необходимым аспектом для успешного развития человека. Иностранный язык

используется в информационном пространстве повсеместно. Знакомство с языком начинается уже с младшего школьного возраста: начиная с второго класса вводится данный предмет, изучаются буквы и звуки языка, слова. Именно в этот период ведущий тип деятельности детей сменяется с ролевой игры на учебную деятельность, все психические процессы становятся произвольными, обучающиеся хотят осваивать новую информацию, получать знания – они заинтересованы в процессе обучения. Развитие интеллектуально-познавательной деятельности выходит на передний план. В это время педагогу как никогда важно направлять учебную деятельность ребенка, способствовать формированию познавательного интереса к изучению иностранного языка. Профессиональная подготовка педагога должна быть ориентирована, как указывает в своем исследовании Ю.И. Апарина на применение фасилитативного подхода к организации учебной деятельности обучающихся. Это позволит сформировать познавательный интерес у обучающихся и сделает их учебную деятельность продуктивной [1: с. 529]. Данный интерес позволит выявить и сохранить у обучающихся стремление к познанию мира, изучению языка как средству общения, повысить мотивацию, а также облегчит процесс обучения.

Познавательный интерес является одним из ведущих мотивов учения, который заключается в проявлении мотивации обучающегося к процессу получения знаний. Формирование познавательного интереса на уроках иностранного языка в младшем школьном возрасте достигается при помощи грамотного выстраивания педагогом учебного процесса, а именно использования разных видов учебной деятельности на занятии, а также комбинирования интересных заданий, постановок целей и задач урока, использования игровых методов, разных наглядно-изобразительных средств, опоры на интересы ребенка. Познавательный процесс характеризуется своим поисковым и волевым характером, и в дополнение эмоциональной окраской. Педагог при создании урока должен учитывать, что обучение учеников начальной школы должно быть направлено на реализацию их творческого потенциала, что способствует получению эмоционального отклика и, в том числе, познавательного интереса. По мере поиска, получения и изучения теоретической информации по иностранном языку, формируется пассивный словарный запас ребенка. При выполнении практических заданий и выступлений, общения со сверстниками по теме занятия задействован активный словарный запас, также формируется умение говорения, чтения и письма, в некоторых случаях и аудирования. Именно такую комплексную работу в совокупности может обеспечить использование проектной деятельности на уроках иностранного языка в начальной школе.

Проектная деятельность – процесс создания проекта, который имеет собственную цель, структуру, определённые этапы. Метод проекта реализуется обучающимся при непосредственном взаимодействии с педагогом. Конечный итог проектной деятельности – создание уникального продукта. Данная деятельность имеет ряд достоинств, таких как: расширение кругозора за счёт поиска необходимой информации на иностранном языке, также закладываются предпосылки логического мышления, формируются причинно-следственные связи, навыки самоконтроля, умение работать в группе и самостоятельно. Использование проектной деятельности на уроках иностранного языка даёт возможность сформировать познавательный интерес у обучающихся.

Метод проекта носит развивающий характер: происходит развитие познавательных навыков у учеников, навыков взаимодействия с текстовой и электронной информацией, развитию умения оценивать собственную деятельность. Формируются такие личностные качества, как: целеустремленность, настойчивость, ответственность, терпеливость, организованность и креативность. Метод проекта также позволяет совершенствовать свои навыки в разговорной речи, а также улучшит лексику, грамматику изучаемого языка, увеличит лексический запас и повысит уровень и глубину знаний по предмету.

Существует классификация видов проектов по их основным признакам по Е.С. Полат: метод, доминирующий в проекте (исследовательский, творческий, ролево-игровой, ознакомительно-ориентировочный и др.); характер координации проекта: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта); характер контактов (среди участников одной школы, класса, города, региона, страны, разных стран мира); количество участников проекта; продолжительность проекта [5: с. 62].

Прежде всего проектная деятельность начинается с выявления проблемы. Обучающийся формулирует проблему на иностранном языке, используя словари, тем самым обращая внимания на лексику и грамматику изучаемого языка. Часто организация проектной деятельности основывается на интересах и увлечениях младшего школьника, что также способствует формированию познавательного интереса. Далее ставится цель, план, формулируется гипотеза, которая в дальнейшем опровергается или доказывается учеником. Обучающийся собирает необходимую информацию, обрабатывает ее. Происходит непосредственно сама проектная деятельность. Ребенок обращается за помощью к педагогу, который помогает в грамотном составлении текста и презентации проекта. При этом ребенок увлечен и заинтересован самим процессом обучения, ему хочется изучать предмет, найти ответ на поставленный проблемный вопрос. В заключение проекта проводится рефлексия.

Мы бы хотели привести пример реализации проектной деятельности на уроке английского языка в 4 классе по теме «Signs in England and Russia». Целью проекта является сравнение примет в Англии и России с целью нахождения схожестей и различий в культурах родной страны и страны изучаемого языка. После того, как обучающийся сформулировал тему проекта, он приступает к формулированию проблемы проекта, например, «Are there any differences in signs in England and Russia?». Затем вместе с педагогом обучающийся готовит план исследования. Далее происходит формулирование гипотезы: «The signs are the same in England and Russia» или «Signs are different in England and Russia», поиск информации. В ходе дальнейшей проектной деятельности ребенок проводит сопоставительный анализ примет, затем делает выводы и опровергает или доказывает свое предположение. В заключение обучающийся готовит презентацию проекта в виде плаката или электронной презентации.

Готовый проект можно представить, как на уроке в классе, так и в рамках школы на неделе английского языка или кружке во внеурочной деятельности. Готовый продукт (плакат, стенд) можно разместить в школе для того, чтобы все обучающиеся имели возможность ознакомиться с данной работой, а также провести дискуссию внутри класса, обсудить тему и содержание проекта, доступность подачи материала. Очень важно после презентации проекта подвести итоги вместе с учеником, провести анализ проделанной работы: что получилось, что не удалось. Выяснить, все ли было понятно, на что следует обратить внимание при подготовке, какие рекомендации нужно учесть.

В ходе проектной деятельности ребёнок будет анализировать приметы, существующие в родном языке и приметы, задействованные в иностранном языке. Это способствует не только расширению мировоззрения, развитию познавательного интереса, культурному развитию, но и обогащению словарного запаса на английском языке, развитию навыков и умений.

Таким образом, мы бы хотели отметить, что метод проектирования при правильном применении служит способом активизации интереса к процессу изучению английского языка у младших школьников. Использования проектной деятельности на уроках иностранного языка позволяет стимулировать познавательный интерес обучающихся к определённой проблематике, изучать язык с опорой на интересы ребенка, вызывать у него эмоциональный отклик. Все это является основными отличительными чертами проектирования.

Литература

1. Апарина, Ю.И. Интерактивное фасилитативное обучение как неотъемлемая часть профессиональной подготовки магистров // Педагогическое образование на стыке эпох: инновации и традиции в образовательных

технологиях. Сборник трудов Международной научно-практической конференции. Институт социально-гуманитарных технологий. М.: – 2017. – С. 527–530.

2. Бабакова, Т.А. Педагогика и психология высшей школы. Методика работы с понятийным аппаратом / Т.А. Бабакова. – // https://didacts.ru/termin/interes-poznavatelnyi.html. – URL: (дата обращения: 12.02.2022).

3. Иманалиева, Г.А. Развитие познавательного интереса на уроках английского языка в начальных классах // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. 2018. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-poznavatelnogo-interesa-na-urokah-angliyskogo-yazyka-v-nachalnyh-klassah (дата обращения: 12.02.2022).

4. Морозов, Е.А., Морозова, И.В. Проектная деятельность на уроке иностранного языка как технология интерактивного обучения. К постановке проблемы // Гуманитарно-педагогические исследования. 2019. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-na-uroke-inostrannogo-yazyka-kak-tehnologiya-interaktivnogo-obucheniya-k-postanovke-problemy (дата обращения: 13.02.2022).

5. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / М.Ю. Бухаркин, М.В. Моисеев, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. 224с.

Колгушкина С.А.
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: kolgsonya@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются теоретические аспекты понятия коммуникативной компетенции, значимость ее формирования у младших школьников. Автор приводит примеры современных технологий, которые можно использовать для формирования у младших школьников коммуникативных компетенций на уроках английского языка.

Ключевые слова: компетенция, коммуникативная компетенция, младший школьник, английский язык.

В условиях глобализации и цифровизации общества меняются приоритетные ценности образования. Все больше внимания уделяется развитию способностей, формированию ключевых компетенций школьников.

В широком смысле под «компетенцией» понимают круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен. В педагогической области «компетенция» рассматривается как совокупность знаний, умений и навыков, формируемых в процессе обучения, как способность обучающихся использовать их в жизни для решения теоретических и практических задач.

Ключевые компетенции – это многофункциональные по своему характеру компетенции, применяемые в различных сферах. Среди них выделяют коммуникативную компетенцию, которая подразумевает способность ясно и четко выражать собственные мысли, грамотно реализовывать коммуникацию с окружающими, аргументировать свое мнение, владеть разными видами речевой деятельности, применяя соответствующие языковые средства выразительности. Отсюда следует, что формирование коммуникативной компетенции является важной задачей образовательного процесса на начальном этапе обучения.

Стоит также отметить, что младший школьный возраст представляет собой наиболее благоприятный период для формирования и развития коммуникативных навыков, что возможно на основе чувствительности к языковым явлениям. Формирование коммуникативной компетенции в этом возрасте оказывает влияние на успешную учебную деятельность, позволяет легче адаптироваться в сложных ситуациях, а также способствует успеху во взрослой жизни.

А.Г. Асмолов выделяет такие коммуникативные компетенции младших школьников, как: «слушать, включаться в диалог, принимать участие в коллективном обсуждении вопросов, строить продуктивное взаимодействие со сверстниками и со взрослыми, планировать учебное сотрудничество, определять цели и функции участников взаимодействия, определять способы взаимодействия, задавать вопросы, разрешать конфликты, выражать свои мысли; владеть монологической речью и диалогической речью» [2].

Освоение коммуникативной компетенцией в образовательном процессе происходит в рамках каждого изучаемого предмета. Так, изучение английского языка в начальной школе предполагает формирование элементарной коммуникативной компетенции, которая в соответствии с ФГОС НОО должна включать в себя следующие умения: умение выбирать адекватные языковые и речевые средства с целью успешной реализации коммуникативной задачи; чтение и понимание несложных текстов; способность кратко рассказать о себе, описать ближайшее окружение, а также выразить мнение и дать оценку; умение письменно оформлять и передавать базовую информацию (навык письма) [5].

Разработкой теоретических и практических аспектов формирования коммуникативных компетенций в процессе обучения иностранному языку занимались такие ученые, как И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд, Г.С. Трофимова, Р.Т. Белл, И.Л. Бим, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловьева, М.Н. Вятютнев и др.

И.А. Зимняя определяет коммуникативную компетенцию как «способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность, реализуя коммуникативное речевое поведение на основе фонологических, лексико-грамматических, социолингвистических, предметных и страноведческих знаний, навыков и умений, в соответствии с задачами и ситуациями общения в рамках той или иной сферы общения» [4: с. 60].

Можно отметить немаловажный факт того, что коммуникативная компетенция включает в себя социокультурный аспект, который обеспечивает обучающимся возможность адаптироваться к иноязычной среде и овладение младшими школьниками способами передачи особенностей культуры родной страны в условиях межкультурного обмена на иностранном языке. К тому же, как отмечает А.С. Будник, включать культурные знания в образовательный процесс стоит по той причине, что они оказывают влияние на мотивацию обучающихся и на их подготовку к успешной вторичной социализации [3].

Формирование коммуникативной компетенции будет интенсивным и успешным тогда, когда в образовательном процессе обучающиеся смогут не только понимать различные коммуникативные задачи, но и уметь самостоятельно их формировать и решать соответствующим образом. Рассмотрим современные технологии, которые можно использовать на уроках английского языка.

Социо-игровая технология построена по принципу сотрудничества и взаимодействия младших школьников посредством игры. Используя данную технологию на уроках английского языка, обучающиеся учатся слышать и слушать друг друга, высказывать свое мнение, задавать вопросы, поддерживать беседу, договариваться, подчиняться правилам игры, общим решениям в команде. В рамках социо-игровой технологии можно организовать работу в группах, смену лидерства, передвижение обучающихся со сменой темпа и ритма, интеграцию нескольких видов деятельности, а также использовать творческие задания (решение кроссворда, создание синквейна в парах).

Например, во 2 классе по теме: «My animals» учитель раздает по группам каждому обучающемуся листок, на котором написано какое-то животное. Обучающиеся, каждый по кругу, должны сказать на английском, что это животное умеет делать *(«This animal can swim»)*, а остальные должны догадаться, что это за животное. *(It's a fish).*

Стоить отметить такую разновидность социоигровой технологии как сюжетно-ролевые игры, которые можно использовать для освоения и закрепления нового лексико-грамматического материала, развития речевых и коммуникативных умений. Например, в 3 классе по теме: «My house» учитель может предложить детям представить, будто они дизайнеры интерьера, и им нужно подготовить и представить рисунок, рассказав о том, что и где находится.

Метод проектов также является современной технологией, используемый при обучении иностранного языка. Как известно, метод проектов дает возможность использовать полученные знания на практике, развивать учебно-познавательный интерес, при этом коммуникативные компетенции будут формироваться в течении всего процесса подготовки: при отборе языкового материала, при оформлении письменной работы, при выступлении. В начальной школе обучающиеся могут создать индивидуальные краткосрочные проекты, скажем, на тему: «My family tree».

Использование **театральных технологий** на уроках английского языка помогает обучающимся снять языковой барьер и развить речевые навыки говорения, а также способствует развитию памяти и образного мышления. Театральные технологии способствуют обучению такому виду речевой деятельности как аудирование. В своем исследовании Ю.И. Апарина указывает, что фасилитативный способ обучения аудированию на уроках иностранного языка в начальной школе окажется продуктивным, если задействовать эмоциональную сферу обучающихся [1: с. 35]. Театрализация литературных произведений способствует вовлечению эмоциональной сферы обучающихся в учебный процесс. При этом процесс реализации театральной постановки включает такие элементы, как выбор текста, целью которого является языковая подготовка младших школьников; фонетическое чтение с проверкой; работа над произношением слов иностранного языка; перевод выбранного текста; проработка лексических и грамматических конструкций, дальнейшее распределения ролей среди обучающихся, репетицию отдельных сцен и реплик, знакомство с ролями и их разучивание, репетиции постановки и т.д. В начальных классах можно реализовать театральные постановки по сказкам «Колобок», «Репка», «Золушка».

Говоря о формах работы, которые можно использовать при формировании коммуникативной компетенции, стоит отметить, что наиболее эффективной будет групповая форма, поскольку при совместной деятельности младшие школьники чувствуют себя увереннее. Встречаются достаточно частые примеры того, как младшие школьники ввиду различных причин не готовы или не могут выступать перед всем классом, открыто делиться своими мыслями, однако в

групповой деятельности они способны занять проактивную позицию и обсуждать вопросы и задания наравне со своими одноклассниками.

Таким образом, формирование коммуникативной компетенции на уроках английского языка способствует общему речевому развитию обучающихся, решению коммуникативных задач с учетом определенных ситуаций, тем, сфер общения, понятных для младшего школьника. Существуют различные технологии, помогающие формировать коммуникативную компетенцию, которые учитель может использовать в образовательном процессе.

Литература

1. Апарина, Ю.И. Фасилитативный подход к обучению аудированию на уроках иностранного языка в начальной школе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2019. №10. С. 34-38.

2. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, О. А. Карабанова, Н. Г. Салмина, С. В. Молчанов; под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011. – 152 с.

3. Будник, А. С. Межкультурный подход к обучению иностранным языкам в общеобразовательной школе / А.С. Будник. // Вестник Бурятского государственного университета. Философия. – 2012.

4. Зимняя, И. А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 33 с.

И. А. Кузнецова,
студент Московского государственного педагогического университета
E-mail: KuznetsovaIA@mgpu.ru

ВЛИЯНИЕ УЧЕБНО-РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ НА РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье повествуется о различных учебно-речевых ситуациях, применяемых на уроках в качестве дидактических средств. Также уделяет внимание нетрадиционным методам работы, способствующим развитию коммуникативно-речевых умений школьников на уроке английского языка.

Ключевые слова: коммуникативно-речевое общение, английский язык, речевые ситуации, скетч, ролевые игры.

Основная задача учителя английского языка состоит в обучении школьников коммуникативно-речевому общению, которое должно быть мотивированным, направленным на определенную цель, то есть быть целенаправленным, ситуативным, самопроизвольным, то есть спонтанным, а также эмоционально окрашенным.

Существуют некие трудности при обучении коммуникативно-речевому общению: это недостаточный лингвистический опыт общения на родном и иностранном языках у обучающихся; авторы учебных пособий не в полном объеме уделяют внимание обучению коммуникативно-речевому общению; дети боятся говорить на иностранном языке, подвергнуть себя критике одноклассников, учителя; при обсуждении какой-либо темы ребятам нечего сказать, так как нет достаточной информационной базы для обсуждения вопроса.

Немаловажную роль в формировании иноязычных речевых умений играет вербальное воздействие педагога на обучающихся. В исследовании Ю.И. Апариной указывается, что грамотное речевое поведение учителя на уроке способствует формированию иноязычных речевых умений обучающихся, а также способствует их всестороннему развитию [1: с. 72].

В современном мире английский язык является средством международной коммуникации, целью которого является формирование коммуникативной компетенции. Поэтому основная роль отводится устной речи. Таким образом, необходимо уделять особое внимание обучению коммуникативно- речевому общению на уроке английского языка. Следовательно, данная тема актуальна, поскольку в школе на уроке уделяется недостаточное количество времени на развитие коммуникативно- речевого общения.

В методической литературе серьезное внимание уделяется приему создания речевой ситуации, которая трактуется как некая обстановка, совокупность обстоятельств (явлений, предметов) действительности [3: с. 1]

У любой ситуации есть место проведение, время, характеристика актеров, роли, а также речевая задача, которая решится в результате общения [4: с. 45].

Только нужно помнить то, что не каждая ситуация может быть речевой. Например, ребенок опаздывает на первый урок и думает, поехать на автобусе или пойти пешком. Решил поехать на автобусе, так будет быстрее. Подходя к остановке, видит приближающийся автобус. При этом его реакцией будет смена шага на бег в сторону остановки. То, что он совершает это действие, а не речь. В итоге, речевая ситуация должна вызывать речевую реакцию.

По определению В.Л. Скалкина, речевая ситуация есть совокупность условий обстоятельств, побуждающих вступить в общение и определенным образом выразить мысли и чувства желания и потребности. Для речи необходимо намерение говорящего человека участвовать в общении, то есть нужен мотив для вступления в речевую коммуникацию.

В школе возникают разные ситуации общения и их можно разделить на три основные группы: реальные, проблемные и условные. В **реальных ситуациях** принимают участие только учитель и ученики. Связаны данные ситуации с действиями, которые происходят в школе. Например, опоздание на урок, выполненное и невыполненное домашнее задание, забытая форма для урока физкультуры, просьбы о помощи и др. **Проблемная ситуация** возникает тогда, когда возникают противоречия. Происходит недопонимание, столкновение разных мнений при обсуждение какого-то интересующего вопроса. При обсуждении всех точек зрения рождается истина. Данную ситуацию, с созданием проблемного вопроса, учитель может использовать на уроке при этом следует выслушать различные ответы ребят. Это поможет обучающим гуманно относиться к позиции одноклассников, научатся защищать свои точки зрения и в процессе этого быть участников реального общения.

Благодаря **условным ситуациям,** ребята научатся лучше имитировать реальные ситуации общения. Данные ситуации помогают овладеть различными типами речевого поведения, а также будут содействовать приобретению социального опыта за счет проигрываемых ролей [4: с. 46].

Для того чтобы организовать условную ситуацию нужно: вообразить ситуацию в реальном общении; указать место и время ситуации; найти партнеров по общению, а также определить их характеры; выяснить цель общения; довести всю эту информацию до учащихся; для того, чтобы повысить мотивацию и коммуникативность общения, нужно чтобы партнеры не знали точно то, что включает в себя роль другого.

Ситуацию можно имитировать с помощью наглядности, словесного описания и инсценирования. Например, в школе на уроке английского языка в 3 классе проходится раздел «Come in and play!», а тема урока звучит так: «Toys for little Betsy!». Ученикам дается задание рассказать и описать свои любимые игрушки. Это может быть гоночная машинка, кукла, мягкая игрушка и другое. Также ребята могут принести в школу эти игрушки и показать их всему классу или, например, нарисовать их в тетради и показать картинку одноклассникам. Также в данном раздели есть тема «In my room!», в которой также ребята могут сделать зарисовки своих комнат или той комнаты о которой мечтают. Благодаря этим зарисовкам ребятам будет легче рассказать о своей игрушке или комнате, а также будет легче составить диалог и разыграть его в парах.

Или, например, в 4 классе изучается раздел «Family and Friends!». Ребятам предлагаются задания дать внешнюю оценку своих родных, также рассказать о своих увлечениях или об увлечениях своих друзей или родных. Ученики также могут сделать различные зарисовки своих увлечений или принести в школу фото своих родных. С помощью этих картинок ребятам будет проще составлять диалог и разыгрывать его в парах.

Также на уроке можно использовать короткую сцену под названием **скетч.** Разыгрывается проблемная ситуация с выбранными действующими лицами. Скетч отличается меньшей сложностью, а также непринужденным речевым поведением актеров. Примеры сцен относятся к социально-бытовым сферам. Например, ситуации по темам: «Школьные предметы», «Питание», «Домашние животные», «Покупки».

Также существует **ролевая игра,** которая позволяет отобразить реальную речевую ситуацию. Особенностью данной ситуации является то, что речь говорящего отличается спонтанностью и открытостью. Для игры необходима проблемная ситуация и определенное количество действующих лиц. Несомненным преимуществом этой игры является то, что нет готового текста для проигрывания ситуации. Обучающимся предстоит сформулировать реплику, подстроиться под партнера и реализовать свою коммуникативную задачу. Заключением игры будет решение проблемной ситуации совместными усилиями. Определенный профессиональный жаргон, применяемый учителями английского языка на уроках, как указывают в своем исследовании Ю.И. Апарина, А.С. Павлова и А.А. Чистик, способствует созданию на уроке непринужденной атмосферы коммуникативного общения и стимулирует формирование речевых умений обучающихся [2: с. 100].

Данные нетрадиционные методы будут способствовать развитию коммуникативно-речевых умений на уроке английского языка. Реализация данных методов будет полностью зависеть от желания, компетентности и творческих способностей учителя. Умение вовлечь ребят в процесс усвоения языка является трудным и трудоемким процессом. Немаловажную роль играет стремление детей к приобретению и совершенствованию языковых умений.

Литература

1. Апарина, Ю.И. Вербальное воздействие педагога на личность учащегося как основное средство его всестороннего развития / Ю.И. Апарина // Образование и саморазвитие. – 2010. – №4(20). – С. 69–73.

2. Апарина, Ю.И., Павлова, А.С., Чистик, А.А. Профессиональный жаргон учителя иностранного языка // Современное педагогическое образование. – 2021. – №2. – С. 97–101.

3. Скалкин, В.Л., Рубинштейн, Г.А. Речевые ситуации как средство развития неподготовленной речи // Иностранные языки в школе. – 2012.

4. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.

Е.С. Курочкина,
студент Московского педагогического университета
E-mail: KurochkinaES@mgpu.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОЛЬКЛОРА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье автор рассматривает возможность использования фольклорного материала в обучении английскому языку обучающихся начальной школы, как эффективного средства формирования речевых умений и страноведческих знаний, развития мотивации и нравственных качеств у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: фольклор, страноведение, английский язык, речь, мотивация.

Как бы стремительно не менялся современный мир и взгляды поколений на воспитание детей, ребенок прежде всего остаётся ребенком и сложно представить его детство без устного народного творчества, которое так необходимо для гармоничного развития.

Фольклор в переводе с английского *folk* обозначает «народ», а *lore* «знание». Впервые о фольклоре заговорил английский ученый Уильям Дж. Томс в 1846 году, обозначая этим термином как художественную, так и материальную культуру народа. В широком смысле слова это народное творчество, искусство, которое создавал народ.

Работа с устным народным творчеством — это метод, который учителя иностранных языков должны использовать на уроках, для погружения в культуру и историю страны изучаемого языка, а также для формирования речевых умений. В начальной школе наиболее интересными, доступными и стимулирующими средством обучающихся будут сказки, пословицы и поговорки. Это неудивительно, поскольку данный материал соответствует их эмоциональным потребностям. Прослушивание несложных англоязычных текстов в форме сказок и четверостиший будет способствовать формированию

умения аудирования аутентичного текста. В этом, как утверждает Ю.И. Апарина, проявится фасилитативный характер обучения аудированию младших школьников [1: с. 35].

На уроках иностранного языка фольклорным материалом обычно выступают его малые формы. В английском языке это *nursery rhymes* (детские рифмы) – в англоговорящих странах так называют всё разнообразие стихов, песенок и считалок для детей. Это определение относится только к традиционным и хорошо известным старым фольклорным произведениям. Дети, которым удается соприкоснуться с англоязычным фольклором, наиболее открыты к культуре и традициям страны изучаемого языка.

Для увеличения мотивации и фокусирования внимания младших школьников на уроках иностранного языка педагоги используют фольклор, он также представляет собой вспомогательный инструмент в работе над формированием и развитием произносительных, грамматических, лексических умений. С.Х Гамидова считает, что фольклор помогает в развитии разных средств интонационной выразительности, обогащает активный словарь [2: с. 172]. Поэтому педагог должен грамотно и внимательно подходить к подбору материала в соответствии с теми задачами урока, которые он поставил. В этом проявляется управленческий потенциал дидактического коммуникативного воздействия педагога на класс обучающихся, как утверждают в своем исследовании С.Я. Ромашина, А.А. Майер, Ю.И. Апарина Ю.И., учебный процесс становится более продуктивным [4: с. 45].

Рассмотрим пример использования устного народного творчества на уроке английского языка в 3 классе, тема урока «School days». На уроке отрабатывается глагол «to be» и повелительное наклонение, а также произношение гласных звуков [i] и [e].

В данной теме уместно будет использование устного народного творчества о том, как трудно учиться и как нужно это делать. Английская поговорка «Knowledge is a treasure, but practice is the key to it» гласит о том, что знания — это клад, но главное применять их на практике чтобы достичь лучшего результата. Педагог предлагает детям поразмышлять, задавая вопросы о поговорке. Данное задание можно использовать на этапе постановки цели и задач урока.

На этапе закрепления работы с повелительным наклонением, можно показать использование английской поговорки, к примеру, «Live and learn». Педагог подсказывает значение этой поговорки и спрашивает у детей, есть ли похожие высказывания в русском языке. Как изменится смысл поговорки, если мы добавим местоимение I?

После того, как дети поймут разницу между предложениями с повелительным наклонением и без него, можно предложить следующее упражнение. Дается четыре высказывания, два из которых – известные для детей пословицы с грамматикой повелительного наклонения, одно – предложение неизвестная пословица с повелительным наклонением и одно – предложение без повелительного наклонения: *Live and learn. 2. Strike while the iron is hot. 3. Do as you would be done by. 4. An apple a day keeps a doctor away.*

В течение нескольких минут дети определяют, какое из этих предложений не представляет собой предложение с повелительным наклонением. Не обязательно понимать все предложение, главное, определить его тип. После чего педагог спрашивает у класса ответ на вопрос задания, подсказывает перевод незнакомых слов, задает вопросы.

Такое упражнение будет способствовать формированию понимания обучающихся о членах предложения и поможет педагогу убедиться в том, насколько дети усвоили материал.

Как еще можно использовать фольклор на уроках иностранного языка?

1. Для тренировки фонетических звуков и для формирования артикуляционного аппарата хорошо подходят скороговорки.

[s] Sid sees, Sid sees, Sid sees. Snow is so snowy, when it's snowing.

2. Для тренировки новой лексики подходят загадки и договорки, например, по теме «Цвета».

*Обожаю черный хлеб, черный по-английски…**black.** Самый мой любимый цвет - красный, это значит…**red.***

3. Для развития воображения и речевых навыков.

Опиши картинку, подобрав к ней подходящую пословицу.

4. Для применения нового лексического материала и грамматических структур, а также формирования страноведческих знаний на уроках используется музыкально-поэтический фольклор.

Например: опиши картинку, подобрав к ней подходящую пословицу.

Т.Г. Сирица пишет о том, что музыкально-поэтический фольклор в обучение иностранному языку предоставляет большие возможности не только для обогащения языковым материалом и культуроведческой информацией, но и для воспитания и развития учащихся [3: с. 35].

Стоит отметить, что использование изобразительно-выразительных средств придают фольклору особенную поэтичность, влияет на развитие речи ребенка, придавая ей особую динамику, богатство и выразительность. Эпитеты, сравнения используются в сказках, пословицах, поговорках и народных песнях.

4. Для развития живой и богатой речи, а также для усвоения новых грамматических структур, можно приметить такой прием, как анализ сказки, а также сравнение сказок двух народов мира.

В английской народной сказке «CAP OF RUSHES» зачин и концовка схожи с русскими народными сказками «once there was… and so they were all happy ever afterwards» (Жил был … и жили они долго и счастливо), что позволяет провести сравнительные параллели на уроках английского языка.

В сказке встречаются такие средства выразительности, как фразеологизм "and the young master *never took his eyes off her",* сравнение "I love you as fresh meat loves salt", которое придает яркости и выразительности, риторическое восклицание – "You should have gone to the dance, Cap of Rushes!", для привлечения внимания читателя.

Делая вывод, отметим, что в настоящее время в учебный процесс внедряется много новых технологий и методик, однако важно не потерять во всем этом многообразии наши традиции, которые по сей день являются важным источником знаний. Материал устного народного творчества должен быть включен в процесс обучения иностранным языкам, так как на уроках прослеживается положительное влияние на мотивацию обучающихся, развитие лексических, произносительных, грамматических умений.

Литература

1. Апарина, Ю.И. Фасилитативный подход к обучению аудированию на уроках иностранного языка в начальной школе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – №10. – С. 34–38.

2. Гамидова, С.Х. Воспитательно-познавательная роль фольклора на уроках английского языка / С. Х. Гамидова // Фундаментальные и прикладные исследования: гипотезы, проблемы, результаты: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции (Новосибирск, 16 марта 2018 года). – Новосибирск: Общество с ограниченной ответственностью «Центр развития научного сотрудничества», 2018. – С. 171–176.

3. Сирица, Т.Г. Методика работы с музыкально-поэтическим фольклором в курсе обучения английскому языку в школе / Т.Г. Сирица // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 3. – С. 33–37.

4. Ромашина, С.Я., Майер, А.А., Апарина, Ю.И. Управленческий потенциал дидактического коммуникативного воздействия в деятельности учителя начальных классов // Вестник Московского Педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2008. – № 4. – С. 42–47.

М.А. Логузова,
студент Московского городского педагогического университета,
E-mail:LoguzovaMA@mgpu.ru

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЛОГИЧЕСКИХ УУД НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ СЛОЖНОСОСТАВНЫХ СЛОВ)

В статье рассматривается проблема формирования универсальных учебных действий посредством использования проблемных заданий морфемного и словообразовательного анализа сложносоставных слов на уроках английского языка в начальной школе. Автор обосновывает эффективность проблемных заданий в развитии логических УУД и готовности к решению нестандартных лингвистических задач.

Ключевые слова: проблемные задания, логические универсальные учебные действия, логические операции, сложносоставные слова.

Одним из качественных отличий Федерального государственного стандарта начального общего образования второго поколения является целевая установка на формирование и развитие универсальных учебных действий (далее УУД) обучающихся.

В концепции развития универсальных учебных действий младших школьников выделены виды УУД – личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные, которые являются основой формирования умения самостоятельно учиться, дальнейшего когнитивного саморазвития и личностного самосовершенствования обучающихся [2]. Наиболее значимую роль в когнитивном развитии младших школьников играют познавательные УУД, ядром которых становятся логические УУД, формирование которых требует интенсификации процессов освоения логических операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации и сериации.

Младший школьный возраст является третьим периодом когнитивного развития, именуемым Ж. Пиаже периодом освоения «конкретных операций». Конкретная когнитивная операция в этой трактовке подразумевает операционное решение проблемной ситуации с учетом специфики проблемы [3].

Таким образом, данный возрастной период обладает определенной спецификой, а именно: происходит становление познавательных процессов; формируются умения самостоятельно планировать и осуществлять свою деятельность; внимание младшего школьника более устойчивое, по сравнению с

периодом дошкольного возраста; начинается процесс использования логических операций для разрешения учебных и внеучебных проблемных ситуаций.

Процесс освоения УУД является метапредметным, его направленность на разные объекты при изучении различных учебных дисциплин раскрывает базовое свойство универсальности. Лингводидактический материал современного урока английского языка выступает в качестве одного из наиболее эффективных учебных ресурсов в развитии УУД. Формирования первичных умений морфемного и словообразовательного анализа языковых единиц на уроке иностранного языка сопряжено с развитие логических УУД, которые строятся в процессе интегративного взаимодействия логических операций.

Сложносоставные слова являются эффективным лингводидактическим материалом в первичном освоение морфемного анализа обучающимися, действенной основой формирования и развития логических операций. Цельнооформленность сложносоставного слова в английском языке зависит от графических, семантических и фонетических факторов. Структурная модель сложносоставного слова проста для осуществления операции анализа, так как легко выделяются корневые морфемы, и графическая цельнооформленность выражается либо слитным написанием, либо написанием через дефис. Семантическая целостность многих сложносоставных слов основывается на том, что значение сложносоставного слова определяется на основе элементарной модели синтеза, близкой в аддиции *day-time = дневное время.*

Особое внимание при изучении иностранному языку в начальной школе уделяется формированию фонетических навыков. Младший школьный возраст является сензитивным периодом, то есть благоприятным для решения этой дидактической задачи. Сложносоставные слова характеризуются фонетической цельнооформленностью благодаря особым моделям динамического словесного ударения, что способствует развитию у обучающихся ритомелодики, как особого свойства просодии английского языка [2: с. 66].

Сложносоставное слово традиционно трактуется как слово, образованное соединением двух или нескольких основ в процессе морфемного словопроизводства. При выборе языкового материала для морфемного анализа на уроках английского языка следует опираться на разработанную в лингвистике структурно-морфологическую классификацию сложносоставных слов:

– N+N (субстантивно-субстантивные композиты) *women-doctor*;
– A+N (адъективно-субстантивные композиты) *blackbird*;
– A+A (адъективно-адъективные композиты) *dark-green*.

Центр поля морфемного анализа преимущественно занимают сложносоставные слова моделей N+N и A+N, как наиболее продуктивные в

английском языке и имеющие прозрачную структурные модели, позволяющие легко выделить корневые морфемы на основе операции анализа *snow – men*. Более того, семантика эндогенных сложносоставных слов позволяет обучающимся легко установить значение сложносоставного слова на основе операции синтеза *dark-green.* На этом этапе обучения целесообразно использовать легко выделяемый в структурном и семантическом аспектах лингводидактический материал, в частности, эндогенные *cheesecake = сыр + торт.* Экзогенное словосложение может затруднять процесс морфосемантического анализа, поскольку обучающийся не готов реконструировать экзогенное значение *blackbird - галка.* При семантическом и структурном разборе сложносоставных слов обучающийся активно примеряет логические операции.

Проблемное обучение на уроках английского языка имеет особую значимость для формирования когнитивных способностей обучающегося. Использование проблемных заданий способствует развитию логических операций, стимулирует интерес, поддерживает высокую мотивацию к изучению английского языка. Особенность проблемных заданий – в наличие проблемной ситуации, которую необходимо разрешить. Предлагаемые проблемные задания морфемного и словообразовательного анализа предполагают интегративное освоение логических операций синтеза, анализа, обобщения, сравнения, классификации и сериации.

Так, проблемное задание по освоению словообразовательных моделей сложносоставных слов ориентировано и на **операцию синтеза**, то есть объединение элементов, свойств в одно целое. В данном случае синтез предполагает структурное объединение корневых морфем и синтез их значений для выделения общего лексического значения сложносоставного слова.

Exercises 1. Connect the words!

1 group: black, book, school, home.

2 group: boy, word, board, text.

При выполнении задания обучающиеся сталкиваются с проблемной ситуацией book + text объединить нельзя, что повышает уровень сложности задания и требует не механического выполнения задания, а осознанного.

Следующее проблемного задание по структурно-семантическому анализу сложносоставных слов в полной мере реализует потенциал логической **операции анализа** – разложение целого на составляющие элементы.

Exercises 2. Translate compound words.

Model 1. Snowman = снег + мужчина = снеговик.

Words: goldfish, pancake, dancing, toothbrush, cheesecake.

Перевод слов осуществляется на основе структурно-семантического анализа сложносоставных слов. Анализируя предложенный языковой материл, дети сталкиваются с проблемной ситуаций: слово *dancing* не соответствует указанной словообразовательной модели и заданию.

В структуру **операции классификация** (группировка элементов, обладающие общим существенным признаком) входят такие операции как **сравнение** (установление сходства и различия объектов) и **обобщение** (выделение в объектах общего). Предлагаем проблемное задание на формирования комплекса логических операций.

Exercises 3. Find an odd word/words in each group.

1. Football, basketball, hockey, volleyball, paintball.

2. Dark-red, rosy-pink, light-blue, greenish, light-green, dark-green, light-yellow.

Лингводидактический материал задания – две серии сложносоставных слов 1 серия субстантивы – *names of sport games*, 2 серия адъективные именования – *shades of colour*.

В первой серии обучающиеся сравнивают слова между собой и выделяют общий структурный элемент и семантический признак. При выполнении данного задания обучающиеся сталкиваются с проблемной ситуацией неоднородной в структурно-семантическом аспекте слово *hockey*, нарушающий классификационный признак серии слов. Во второй серии при сравнении морфемного состава адъективных композитов обучающиеся на основе структурно семантического анализа и сравнения выявляют семантическую общность двух групп слов с корневыми морфемами *dark-* или *light-*. На основе семантической общности и операции классификации выделяются две группы адъективных сложносоставных слов с оппозитивным значением оттенка цвета. Обучающиеся обнаруживают слова не соответствующие серии по словообразовательной модели и семантическому признаку: *rosy-pink, greenish*.

Проблемное задание на закрепление знания о морфемном составе сложносоставного слова может быть полностью построено на **сериации.**

Exercises 4. Continue the chain of compound words using the words!

Chain: dark-green, dark-blue, dark-brown …

Elements for the chain: purple, black, red.

Проблемная ситуация – алогизм в оттенке черного *dark-black – темно-черный* и соответственно нарушение общего семантического признака ряда.

Разрешению сложных проблемных ситуаций при обучении морфемному и словообразовательному анализу и освоению логических УУД на уроках английского языка в начальной школе содействует адаптивная дидактическая

речь учителя, обеспечивающая атмосферу эмоциональной раскрепощенности и положительной мотивации ребенка на изучение английского языка [1: с.71].

Сложносоставные слова представляют собой эффективный языковой материал для развития умения морфемного и словообразовательного анализа на уроках английского языка, в процессе которого осуществляется интенсивное интегрированное развитие логический УУД обучающийся начальной школы. Суть использования проблемных заданий на уроках английского языка заключается в разрешении проблемной ситуации и активизации познавательной, продуктивной деятельности обучающихся.

Литература

1. Апарина, Ю.И. Вербальное воздействие педагога на личность учащегося как основное средство его всестороннего развития / Ю.И. Апарина // Образование и саморазвитие. – 2010. – № 4(20). – С. 69–73.

2. Бурнакова, К.Н. Ритмомелодическое оформление иноязычной речи: содержательный аспект / К.Н. Бурнакова, Т.Н. Боргоякова // Казанская наука. – 2018. – № 9. – С. 64–67.

3. Как проектировать универсальные учебные дейстя в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителей / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.] под ред. А.Г. Асмоловой. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.

4. Пиаже, Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – М., 2004. – 194 с.

Ю. А. Лыко,
студент Московского городского педагогического университета
Н. В. Хрусталёва,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: KhrustalevaNV@mgpu.ru

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ УМЕНИЯ ГОВОРЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Статья содержит теоретическое обоснование и практические рекомендации по развитию умения говорения на уроке английского языка в начальных классах. Авторы обосновывают актуальность данной темы, освещают методы и приемы, которые можно использовать в контексте обучения этому умению непосредственно в практической деятельности.

Ключевые слова: умение говорения, методика формирования умения, английский язык, начальная школа, игровой метод.

Формирование речевых умений в области иностранного языка в настоящее время играет важную роль в начальном образовании. Говорение является весьма значимым видом речевой деятельности, поэтому выходит на первый план на уроках иностранного языка. Говорение может выступать как самостоятельная цель обучения, так и быть средством формирования смежных речевых умений.

Говорение – это продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого осуществляется вербальное общение. Содержанием умения говорения является выражение собственных мыслей в устной форме [4: с. 16].

Формирование и развитие речевых навыков является главной целью обучения говорению. Обучающиеся смогут в дальнейшем на практике использовать умения говорения в конкретных речевых ситуациях [2: с. 53].

Отметим: говорение зависит от условий, в которых оно протекает, поэтому важно учитывать обстановку, лингвистический контекст, участников общения.

Для формирования у обучающихся умения говорения необходимы специальные упражнения и игры. Это такой вид учебной деятельности, который будет направлен на формирование коммуникативных способностей, на развитие навыков говорения. Выделяют подготовительные и речевые упражнения.

Разберём, какие виды работы относятся к подготовительным. Например, это могут быть задания типа «ответить на вопрос, используя образец». Данное упражнение может относиться к конкретному тексту или же – к определенной речевой ситуации. Упражнение подготавливает обучающихся к традиционным аутентичным фразам и предложениям, которые используются носителями иностранного языка. Данное упражнение очень распространено и имеет важную роль в формировании умения говорения. Также к подготовительным упражнениям относится замена выделенных слов в предложении на синонимы или антонимы, что позволяет расширить словарный запас ученика. Также стоит отметить следующие виды работ: «преобразовать повествовательные предложения в вопросительные; расширить/сократить указанные предложения».

Речевые упражнение направлены на развитие умений у ученика формировать речевые сообщения и использовать их в бытовой разговорной речи. Данные упражнение учат: грамотно строить и передавать основную мысль; синтезировать содержание, опираясь на прошлый коммуникативный опыт обучающегося, проводить речевые ассоциации; последовательно излагать информацию; расширить словарный запас и его употребление.

Умение говорения формируется в диалоге и монологе. Неподготовленная спонтанная речь вырабатывается в диалоге, а подготовленная, с логичной структурой и последовательностью – в монологе [4: с. 17].

Диалогической речью является форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами. Стоит отметить, что реплики в диалоге должны быть связаны по содержанию и форме. Именно такое диалогическое единство будет является единицей обучения диалогической речи.

При обучении диалогической речи стоит использовать разнообразные формы работы, которые в свою очередь будут ориентированы на обучающихся конкретного возраста. Следует использовать парную и групповую виды работы.

Кроме того, при развитии умения говорения в диалогической речи можно использовать игровые формы работы. Они помогут сделать учебный процесс не только интереснее для обучающегося, но и, как показывает практика, продуктивнее [3: с. 28].

К примеру, можно взять два вида карточек. На одних будет написано место, а на других роли и тема диалога. Обучающиеся вытягивают карточки и в парах работают над этим заданием.

Есть еще одна увлекательная игра. В ней задействован весь класс, и работа проходит по цепочке. Учитель начинает диалог с придуманного предложения, которое начинается со слова, в котором первая буква – это первая буква алфавита, задача обучающихся по очереди придумывать следующие предложения, которые будут начинаться на следующие буквы алфавита соответственно. В этой игре необходимо придумывать предложения так, чтобы диалог был выстроен логично и последовательно. Игра не только развивает умение говорения, но и творческое мышление и коммуникативные способности.

Монологическая речь – это такая форма речи, которая направлена на одного или группу слушателей. Монологическая речь характеризуется подготовленностью, логичностью и развернутостью, а главная цель монологической речи – это широко охватить содержание темы. При монологической речи используют распространённые конструкции, которые правильно оформлены грамматически.

Существует несколько видов монологической речи: описание, сообщение, рассказ. Стоит учитывать и степени самостоятельности речи: пересказ, воспроизведение заученного, полностью самостоятельные высказывания. Подготовленность такого вида речи тоже играет свою роль.

Как один из самых сложных видов монологической речи, рассказ характеризуется последовательностью изложенного материала, более того, он

отражает причинно-следственные связи. Соблюдение хронологической последовательности – это обязательное условие грамотного построения рассказа, так как без него возможно нарушение сюжета повествования. Данный вид монологической речи часто изучается при обучении говорению, поэтому важно делать упор на упражнения с составлением иноязычных рассказов.

Для развития умения грамотного построения рассказа можно устраивать уроки-беседы по определенной тематике. К примеру, если темой такого урока будут являться книги, то задачей каждого обучающегося будет выбрать определенную книгу и рассказать о ней классу.

Таким образом, ко всему вышесказанному можно добавить, что при обучении говорению необходимо варьировать различные формы работы, включать в уроки виды упражнений, которые были здесь перечислены, а также нужно уметь разграничивать понятия «монологическая и диалогическая речь» и делать все возможное для формирования навыков по работе с ними. Тогда обучение говорению на иностранном языке будет выстроено грамотно и комплексно. В своем исследовании Ю.И. Апарина утверждает, что нельзя забывать и о дидактической речи, которая является средством формирования разговорной речи у обучающихся [1: с. 20].

Итак, исходя из всего вышеизложенного, мы можем сделать вывод, что развитие умения говорения является очень важной составляющей при обучении иностранному языку. Существует множество аспектов, которые надо учитывать при развитии данного умения у обучающихся. Кроме того, существует множество различных приемов и методов, которые могут помочь сделать обучение не только продуктивным, но и интересным для школьников.

Литература

1. Апарина, Ю. И. Адаптивная речь учителя как продуктивное средство обучения в условиях инклюзивного образования // Инклюзивное иноязычное образование сегодня: проблемы и решения. Сборник статей по итогам VI заочной научно-практической конференции. – 2020. – С. 12–21.

2. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М.: АРКТИ, 2014. –165 с.

3. Жукова, А. И. Игры на уроках английского языка. – Первое сентября. Английский язык, 2006. – № 7. – 40 с.

4. Хужаниязова, Г. Ю. Говорение как цель обучения английскому языку // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы III Междунар. науч. конф. – Уфа, 2013. – С. 15–18.

А.Д. Николаева
студент Московского государственного педагогического университета
E-mail: adn1999@ya.ru
Ю.В. Александрова
студент Московского государственного педагогического университета
E-mail: AleksandrovaJV@mgpu.ru

РОЛЕВЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье раскрывается проблема развития речевой деятельности младших школьников посредством использования ролевых игр в обучении английскому языку. Ролевая игра рассматривается как основной методический аспект в развитии речевой деятельности. В статье приведены примеры ролевых игр, которые можно использовать на уроках английского языка в начальной школе.

Ключевые слова: речевая деятельность, ролевые игры, младшие школьники, английский язык.

Знание английского языка является необходимым в современном мире, так как он связан не только с профессиональным, но и с личным аспектом жизни человека. Владение навыком общения на английском языке дает возможность ученика больше узнать о культуре страны и народа изучаемого языка. Исходя из социально-экономических, политических и других современных требований, в школах отводится немало времени на изучение английского языка, начиная со 2 класса. Особенность английского языка как учебного предмета заключается в том, что язык является одновременно и целью, и средством обучения общению; в процессе его изучения дети не только знакомятся с новым для себя языком, но и учатся воспринимать языковые единицы на слух, четко воспроизводить и понимать их, что способствует их речевому, личностному и психологическому развитию: поэтому так важно на уроках английского языка развивать речевую деятельность ребенка.

Согласно установкам ФГОС НОО второго поколения, неотъемлемой частью образовательного процесса в области английского языка является использование устной и письменной речи в общении с людьми, для которых этот язык является родным. Этот процесс осуществляется на основе речевых возможностей обучающихся, общепринятых норм речевого и неречевого

поведения, поэтому педагогу необходимо учитывать требования стандарта при обучении младших школьников английскому языку.

Вместе с тем, наблюдения педагогов показывают, что речевая деятельность младших школьников на уроках английского языка развита на низком уровне, именно поэтому так важно развивать речь младших школьников. Для достижения данной цели педагогам важно понимать, что такое «речевая деятельность», как именно ее надо развивать. Согласно определению И.А. Зимней, речевая деятельность – это процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком и обусловливающего ситуацией общения взаимодействия людей между собой». Развитая речь дает возможность обучающемуся применять на практике различные виды речевой деятельности: говорение, аудирование, чтение, письмо, что способствует продуктивной коммуникации с окружающими, адаптации в социуме [2: с. 41].

Е.А. Маслыко, П.К. Бабиская, С.Н. Петрова, А.И. Китайгородская описывают способы обучения английскому языку, которые способствуют развитию речевой деятельности, и одной из таких форм обучения является ролевая игра [4: с. 232].

Ролевая игра есть методический прием, относящийся к группе активных способов обучения практическому владению иностранным языком [3: с. 41]. С помощью ролевых игр обучающиеся включаются в ситуации реального общения, тем самым способствуя развитию речевой деятельности. При проведении ролевых игр педагогу необходимо знать, на что они направлены. Одним из самых непростых видов речевой деятельности является аудирование. О фасилитативном характере обучения аудированию упоминает в своем исследовании Ю.И. Апарина. Дидактическая речь является первым по использованию и очень эффективным по результативности средством обучения детей аудированию [1: с. 35]. Ролевые игры также способствуют формированию речевого умения аудирования у обучающихся. Приведем примеры ролевых игр.

1. Игра “Who am I?”, направленная на умение говорить, используя лексику иностранного языка (говорение), умение слушать иноязычную речь и понимать услышанное (аудирование).

Необходимые материал: карточки, мешочек, ручка.

Ход игры: ребенок вытаскивает из мешочка карточку, на которой написана роль, которую он будет играть, например “a doctor” или “a shop-assistant”. Обучающемуся нужно придумать ситуацию, в которой действует данный персонаж, и речь этого персонажа, которая будет состоять из не менее двух предложений, например “How can I help you? I'll write you a list of pills.” или “Will you pay by card or cash? Will you take the package?” Другие обучающиеся должны

угадать ситуацию и роль персонажа выступающего. (Ситуации – *in the doctor's office, in the shop at the checkout,* говорит – *a doctor, a shop-assistant*).

2. Игра “Young Sherlocks”, направленная на умение писать (письмо) на иностранном языке и понимать написанное (чтение).

Необходимый материал: карточки с описанием места преступления, бумага.

Ход игры: дети разбиваются на команды по 2–4 человека и примеряют на себя роль смышленых сыщиков. Каждой команде раздаются карты с разными местами преступления и уликами (улики на карточках обозначаются специальными табличками с цифрами). Например: 1 – *kitchen knife,* 2 – *bread crumbs,* 3 – *baker's hat,* 4 – *flour,* 5 – *baker's business card,* 6 – *eight o’clock.*

Участникам каждой команды необходимо понять, какие перед ними представлены улики (названия всех улик написаны на английском языке, и обучающимся необходимо прочитать и перевести), а после составить отчет для полиции о месте преступления и возможном преступнике по шаблону в виде анкеты. Также обучающимся раздается вспомогательный лист с незнакомыми словами, которые помогут им при составлении отчета. Например: “Crime scene: shop. Time of the crime: 8 a.m. What was stolen: the ring. Evidence: kitchen knife, bread crumbs, baker's hat, flour, baker's business card. A possible suspect is a baker. Additional information. В дополнительных сведениях дети могут использовать фантазию, написать свое мнение по поводу преступления (почему они считают, что преступник – этот человек), главное, чтобы рассказ был связным и логичным.

Слова для справок: *место преступления – crime scene, украдено – was stolen, улики – evidence, возможный подозреваемый – a possible suspect, additional information – дополнительные сведения*.

Таким образом, приведенные выше примеры ролевых игр способствуют развитию различных видов речевой деятельности, таких как говорение, аудирование, чтение, письмо на английском языке. Также использование ролевых игр на уроках английского языка способствуют развитию интереса к предмету, улучшению межличностных отношений между обучающимися.

Литература

1. Апарина, Ю.И. Фасилитативный подход к обучению аудированию на уроках иностранного языка в начальной школе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – №10. – С. 34–38.

2. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.

3. Кончакова, В.О., Французова Н.Н. Ролевая игра как средство развития речевых умений на уроках иностранного языка в общеобразовательной школе // Вестник научного общества студентов, аспирантов и молодых ученых. – Комсомольск-на-Амуре: Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, 2020. – № 3. – С. 40–45.

4. Маслыка, Е.А., Бабинская, П.К. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справочное пособие. – М.: Высшая школа, 2001. – 538 с.

Т.М. Николаева,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: tnikolaeva1997@gmail.com

ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СПОНТАННОМУ РЕЧЕВОМУ РЕАГИРОВАНИЮ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье поднимается один из важнейших вопросов обучения младших школьников иностранному языку – совершенствование умения спонтанного речевого реагирования. В статье предлагается применение схемы речевой коммуникации, которая позволяет задействовать эмоциональную сферу обучающихся, приводятся различные техники, способствующие достижению данной цели. Особое внимание уделяется процессу создания на уроке иностранного языка атмосферы эмоциональной раскрепощенности, что в значительной степени влияет на развитие у ребенка навыка спонтанного речевого реагирования при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: коммуникативный процесс, спонтанное речевое реагирование, эмоциональная сфера, иностранный язык, обучение.

Одним из новшеств в школьном образовании XXI века является введение в учебную программу младших классов дисциплины «иностранный язык». В большинстве школ в рамках данного предмета изучают английский язык, однако, нередки случаи изучения в рамках школьной программы немецкого французского, испанского, и ряда других языков. Обучение иностранному языку в младшей школе является важным аспектом образовательного процесса и дает возможность формирования коммуникативной компетенции уже с малых лет. Существует особенность, с которой сталкиваются учителя и родители младших школьников в процессе обучения иностранному языку – высокий уровень сензитивности у детей в рамках освоения данного предмета, которая выражается в чувствительности ребенка ко внешним факторам. Неуверенность,

стеснительность и робость, мешают ребенку обучаться говорению на иностранном языке, что отражается на качестве результата обучения [4].

Одной из наиболее важных учебных задач, решаемых при обучении детей любому иностранному языку, является помощь в освоении умения спонтанной речи, то есть обучение не только правильному восприятию речи, но и умению выдавать спонтанную ответную речь – реплики, которые не являются заученными фразами, при этом, подходят по смыслу диалога. Это умение используется в общении ребенка на родном языке при разговоре со сверстниками или родителями и вырабатывается с течением жизни с первых лет освоения родной речи. Изучая иностранный язык, ребенок не может автоматически выдавать спонтанную речь и это умение необходимо приобретать в процессе освоения чужого языка. Важно отметить, что в обучении иностранному языку данное умение является одним из самых сложных, особенно с учетом того, что в современной школе акцент в образовательном процессе иностранного языка делается на заучивание диалоговых стандартных фраз, стихов и песен, что развивает определенные навыки в общении на изучаемом языке, однако, крайне ограниченные, и не стимулирует спонтанную речь у обучающихся [1]. При этом заучивание наизусть дается для детей достаточно просто, не вызывает серьезных затруднений, в отличие от использования спонтанной речи в общении.

Ученик знает, что на вопрос: «How are you?» следует ответить: «I am fine», на традиционный вопрос: «What is the weather like today?» дать один из стандартных ответов, состоящих, в лучшем случае, из двух фраз. Такие заученные паттерны языкового общения приводят к тому, что использование спонтанной речи становится крайне сложной задачей в силу отсутствия специального умения и инструментов. В дальнейшем это может привести к психологическим и лингвистическим проблемам у детей в процессе обучения иностранному языку как средству общения [5].

Для решения проблемы необходимо использовать различные методы и приемы, которые направлены на формирование у ребенка данного умения, на снижение уровня стресса и эмоциональной зажатости в процессе общения, уровня стеснения, страха перед вступлением в контакт.

Прежде всего, необходимо искусственно создавать ситуацию на уроке, когда спонтанное иноязычное речевое реагирование становится единственно возможным путем выхода из проблемной дидактической ситуации. Дети младшего школьного возраста с огромным энтузиазмом откликаются на предложение «поиграть», им кажется, что предстоит небольшое развлечение, и они рады в нем участвовать.

Интересно отметить, что достижение преподавателем лингвистических и дидактических целей происходит незаметно для ребенка. Большим

преимуществом для обучения спонтанному речевому реагированию является тот факт, что дети в большинстве своем эмоциональны и чувствительны к изменениям внешней среды. Это способствует, как указывают в своем исследовании Ю.И. Апарина, А.В. Межина, возникновению так называемого эмоционального диалога, который формируется в процессе самой коммуникации между учениками [1].

Одним из наиболее эффективных методов изучения иностранного языка и освоения навыка диалоговой речи и спонтанного реагирования является использование видеоматериалов. Они имеют большое преимуществом перед печатным материалом, которое заключается в наглядном примере межличностной коммуникации в процессе общения [4].

В связи с этим, большую роль в данном процессе играет использование фильмов и мультфильмов, коротких видеороликов, музыкальных клипов и других видеоматериалов на иностранном языке. Для детей младших классов прекрасно подойдут небольшие мультфильмы или клипы с песнями, которые знакомы ученикам, а также, киносказки, такие как «Золушка», «Малифисента» и др. Также необходимо принимать во внимание, что формирование такого вида речевой деятельности как аудирование, происходит параллельно с обучением спонтанному речевому реагированию. В исследовании Ю.И. Апариной доказывается дидактическая целесообразность использования фасилитативных методов обучения аудированию [2: с. 35]. Ритмомелодический аспект речи, согласно мнению К.Н. Бурнаковой и Т.Н. Боргояковой, особенно активно формируется на раннем этапе изучения иностранного языка [3].

Для того, чтобы ученики могли лучше осваивать навык спонтанной речи, важно изменить принцип обучения детей иностранному языку, в котором во главу угла ставится заучивание текстов, и заменить его на более творческий подход к обучению, который в своей основе содержит модель общения между учеников и педагогом основанную на спонтанной диалоговой речи. Помимо этого, большое значение стоит уделять работе с текстами, в том числе, предлагать ученикам больше заданий по написанию изложений, эссе по прочитанному тексту и составлению планов вольного пересказа изученного материала. Важно понимать, что заучивание текстов как способ обучения детей давно морально устарел, и не несет большой пользы для освоения ребенком умения строить спонтанный диалог, что является важной частью понимания иностранного языка. В данном случае ребенок может развивать умение как устной, так и письменной спонтанной речи, так как помимо планов дети могут писать эссе на заданную тему.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что умение спонтанного речевого реагирования является важным базовым умением,

который необходим ученикам младших классов для повышения качества их обучения иностранному языку в дальнейшем.

Обучение речевому умению является важной задачей для любого педагога. В рамках данной статьи предложены рекомендации, которые позволят в процессе обучения развить у детей умение спонтанного речевого реагирования и повысить их уровень владения иностранным языком.

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. – №7. – С. 33–37.
2. Апарина, Ю.И. Фасилитативный подход к обучению аудированию на уроках иностранного языка в начальной школе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – №10. – С. 34–38.
3. Бурнакова, К.Н. Ритмомелодическое оформление иноязычной речи: содержательный аспект / К.Н. Бурнакова, Т.Н. Боргоякова // Казанская наука. – 2018. – № 9. – С. 64–67.
4. Будник, А.С. Межкультурный подход к обучению иностранным языкам в общеобразовательной школе / А.С. Будник // Вестник Бурятского государственного университета. Философия. – 2012. – №15. – С. 98–102.
5. Вацлавик П. Прагматика человеческих коммуникаций / П. Вацлавик, Дж. Бивин, Д. Джексон; пер. с англ. А. Суворовой. – М., 2017. – 320 с.

А.А. Порохова,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: poroxovaanna@gmail.com
Е.А. Новикова,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: novikova.ka@mail.ru

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ ПРОСМОТРА КОРОТКОМЕТРАЖНЫХ МУЛЬТФИЛЬМОВ

В данной статье рассмотрено определение коммуникативной компетенции, а также ее развитие у обучающихся начальной школы в рамках

урока английского языка. За основу были взяты короткометражные мультфильмы и были представлены методические рекомендации по их использованию для развития коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, короткометражные мультфильмы, начальная школа, младшие школьники.

Современная школа предполагает использование различных методов и приемов обучения английскому языку, поскольку во все времена педагоги старались использовать самые эффективные методы в образовательном процессе. Использование таких интерактивных методов обучения как дистанционные квесты, интерактивные презентации, игры, а также просмотр и прослушивание видеоматериалов, позволяет разнообразить деятельность обучающихся на уроках и развить коммуникативную компетенцию.

Термин «коммуникативная компетенция» в отечественной педагогике был предложен М. Н. Ватютневым и понимался как «выбор и реализация программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения» [4]. Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез утверждают, что «коммуникативная компетенция есть способность человека понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных социально детерминированных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка» [4]. В словаре иностранных слов этот термин обозначает процесс общения двух или более индивидов, основанный на взаимопонимании.

Исходя из трактовок данного термина, можно сделать вывод о том, что коммуникативная компетенция – способность человека выбирать поведение, соответствующее языковой ситуации, опираясь на нормы и традиции определенной группы людей.

При обучение иностранному языку главной целью является овладение таким уровнем языковой компетенции, которая предоставит возможность свободно взаимодействовать с носителем языка. Отметим: с психологической и лингвистической точек зрения такие процессы, как изложение собственных мыслей, понимание иностранной речи и иноязычная коммуникация, являются сложными для человека, изучающего иностранный язык.

Диалогическая речь сложнее монологической, поэтому при обучении иностранному языку очень важно обращать на нее особое внимание [2]. Именно поэтому необходимо создать такие условия для обучающихся, при которых они будут чувствовать себя уверенными в любой форме иностранной коммуникации.

Не следует также забывать об адаптивной речи педагога. В работах Ю.И. Апариной говорится о том, что культура речи учителя представляет собой

совокупность различных факторов: произношение, логическая стройность, дикция, богатый словарный запас [1, с. 20]. Речь учителя помогает обучающимся развивать собственные коммуникативные навыки и расширяет их словарный запас, поскольку ученик начальной школы в силу своих психологических особенностей берет за основу собственной английской речи пример учителя.

Интерактивные методы эффективны для развития коммуникативной компетенции даже на ранних этапах обучения иностранному языку, также они позволяют педагогу выстроить грамотное взаимодействие учеников друг с другом и создать доверительную и положительную атмосферу сотрудничества. При этом введение интерактивных методов обучение должно быть постепенным, чтобы не перегружать школьников их количеством и поддерживать их интерес. Для начала обучающиеся должны научиться работать в парах или малых группах, где они получают возможность практиковать навыки межличностных отношений, а также задействовать начальные лингвистические умения [2].

Существуют также и иные средства обучения для успешного развития коммуникативной компетенции. Ими являются:

1. Учебник и рабочая тетрадь, которые являются основным средством обучения как для самостоятельной, так и для парной / групповой работы, позволяет изучить необходимый лингвистический и грамматический материал;
2. Любой наглядный материал (схемы, иллюстрации, таблицы), которые активизируют развитие всех видов речевой деятельности;
3. Книга для чтения, что помогает развить навыки чтения, совместно с речевыми при обсуждении, например, содержания прочитанной книги;
4. Учебные пособие для самостоятельной работы;
5. Видео и аудиоматериалы, что позволяют погрузиться в языковую сферу;
6. Компьютерные программы и Интернет;
7. Словари [4].

Все вышеперечисленные средства помогут упростить выполнение каких-либо упражнений и для достижения коммуникативных целей по формированию соответствующей компетенции. Мы подробнее рассмотрим использование видеоматериалов для развитие коммуникативной компетенции.

Как известно аудио-видео материалы очень хорошо мотивируют и стимулируют к изучению иностранного языка. Они способствуют связи с культурой страны изучаемого языка и косвенному знакомству с носителями языка.

Преимущества использования видеоматериала на уроках иностранного языка таковы: анализ коммуникативных ситуаций; анализ грамматических и

лингвистических ситуаций; обогащение словарного запаса; знакомство с культурой страны изучаемого языка [3].

Кроме того, еще одним немаловажным преимуществом использования видеоматериала на уроке является возможность педагога вмешаться в процесс. При необходимости он может остановить видео, повторить нужным момент или даже создать определенные упражнения, основываясь на выбранном отрывке видео. Более того, учащиеся смогут сконцентрироваться на использованной лексике в видео, а позже интерпретировать содержание в собственной речи, используя освоенную лексику [3]. Использование коротких мультфильмов с участием уже знакомых детям героев положительно скажется на их мотивации к изучению языка, а также установит положительную психологическую обстановку в классе и устранит случаи стресса.

Приведем примеры практических приемов применения видео на уроках иностранного языка для развития коммуникативной компетенции.

1. Активный просмотр – фокусирует внимание на видеоматериале, после которого возможно обсуждение происходящего на экране.
2. Стоп-кадр и прогноз – позволяет ученикам высказать свое мнения о дальнейших действиях персонажа на экране.
3. Беззвучный просмотр – стимулирует мышление и навыки ожидания. Учащимся предлагается посмотреть фрагмент без звука и предположить, как общаются герои и что происходит на экране.
4. Аудирование – предугадывание, реконструирование услышанного.
5. Повторение и ролевая игра - необходимых шаг к коммуникативным упражнениям, где после просмотра учащиеся могут попробовать себя в роли персонажа или повторить какие-либо действия или реплики [3].

В начале изучения видеоматериала педагог может раздать обучающимся определенные задания, которые во время просмотра они будут выполнять. Роль учителя в данном процессе очень важна, поскольку уровень владения английским языком у младших школьников может различаться, учителю важно адаптировать материал, либо помогать ученикам понять различные коммуникативные ситуации.

Представим разработанные нами рекомендации по использованию короткометражных мультфильмов для развития коммуникативной компетенции

1. Перед просмотром видеоматериала обучающимся следует ознакомиться со сложными словами – их произношением и значением.
2. После просмотра фрагментов короткометражного мультфильма следует обсудить с детьми коммуникативную ситуацию.

3. В процессе просмотра видеофильма обучающиеся могут выполнять различные задания, в которые целесообразно включать запись незнакомых слов или собственные вопросы, которые можно будет озвучить после просмотра.

4. Подбор короткометражного мультфильма должен соответствовать интересам детей, уровню владения иностранным языком и словарному запасу.

5. Для лучшего развития коммуникативной компетенции следует предложить детям воспроизвести понравившиеся диалоги, а также уставить причину возникновение данной коммуникативной ситуации.

Короткометражные мультфильмы можно использовать и на этапе тренировки. Педагог может попросить обучающихся представить различные коммуникативные ситуации, основываясь на имеющихся у детей знаниях и умениях. После проигрывания диалога младшие школьники смогут посмотреть те же ситуации в мультфильмах, что поспособствует лучшему запоминанию, понимаю и позволит повысить уровень коммуникативной компетенции.

Таким образом, мультфильмы позволяют заинтересовать младших школьников на изучение иностранного языка, способствуют развитию коммуникативной компетенции, а также знакомят их с культурой страны изучаемого языка. Педагогу важно правильно подобрать видеоматериал и разработать задания, чтобы сформировать у обучающихся необходимые компетенции и развить речевые умения.

Литература

1. Апарина Ю.И. Адаптивная речь учителя как продуктивное средство обучения в условиях инклюзивного образования // Инклюзивное иноязычное образование сегодня: проблемы и решения. Сборник статей по итогам VI заочной научно-практической конференции. – М., 2020. – С. 12–21.

2. Баранбаева К. Б. Развитие коммуникативной компетенции учащихся на уроках английского языка через активные формы обучения // Вестник науки и образования. – 2017. – №3 (27) том 2.

3. Огай М.Х. Использование мультимедиа на уроках иностранного языка в начальной школе // Современное образование (Узбекистан). – 2020. – №12 (97). – С. 40–46.

4. Чернозипунникова Д.А., Кретова Л.Н. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения английскому языку // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2021. – №5. – С. 38–45.

А.А. Русинова,
студент Московского городского педагогического университета
E-mail: rusinova_aleksandra@mail.ru

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается проблема формирования у младших школьников речевой деятельности при изучении английского языка. Автор соотносит этапы создания проекта и виды речевой деятельности, которые формируются на каждом этапе. Также в статье приводятся рекомендации для успешной реализации проектной технологии на уроках английского языка.

Ключевые слова: начальная школа, английский язык, проект, метод проектов, этапы проекта, речевая деятельность.

Всем известно, что для успешной самореализации в современном мире необходимо владеть так называемыми «Hard & Soft skills» («твердыми» и «мягкими» умениями). К «твердым» умениям относятся знания и навыки, которые пригодятся для освоения профессии, их можно назвать профессиональными умениями. «Мягкими», в свою очередь, называют умения, которые отражают личность человека и помогают органично существовать в обществе. Это коммуникативные умения (грамотная устная и письменная речь), пунктуальность, умение работать в команде, уверенность в себе, умение принимать критику, анализировать деятельность. Начинать работу по развитию этих умений следует еще в школе, ведь именно в младшем школьном возрасте ребенок принимает новую социальную роль и новые требования общества.

Говоря об умениях, которыми должен владеть выпускник общеобразовательной школы, стоит вспомнить и о таком умении, как владение основами иностранного языка. Куда же следует отнести умение говорить на иностранном языке, к «твердым» или «мягким» умениям? На наш взгляд, знание английского языка можно отнести в обе группы. Если профессия будущего выпускника будет связана с английским языком (а таких профессий сейчас достаточно много, особенно в мегаполисе), то такое умение можно назвать «твердым». Также понимать английскую речь значимо и для межкультурной коммуникации, потребность в которой может возникнуть и в обычной жизни, вне профессиональной деятельности, тогда такое умение можно считать «мягким». «Твердые» и «мягкие» умения, которыми должен овладеть выпускник начальной школы, прописаны во ФГОС НОО.

Отдельно стоит отметить требования к предметным результатам обучающегося по предмету «Английский язык». Выпускник начальной школы должен «приобрести начальные умения общения в устной и письменной форме с носителями иностранного языка на основе своих речевых возможностей и потребностей; освоение правил речевого и неречевого поведения; освоить начальные лингвистические представления, иметь дружелюбное отношение и толерантность к носителям другого языка» [5].

Перед педагогом английского языка поставлено немало задач: не только обеспечить изучение английского языка, но и развивать предметные, метапредметные и личностные УУД, тем самым развивая те самые «твердые» и «мягкие» умения, которые будут помогать обучающемуся на протяжении всей жизни. Какую же технологию выбрать для достижения поставленных целей? Прекрасным решением данной проблемы, на наш взгляд, является использование проектной технологии.

«Метод проектов – это деятельность учащихся, направленная на решение исследовательской или социально значимой проблемы» [2: с. 404]. Метод проектов как универсальная технология актуализирует большое количество видов деятельности, что позволяет всесторонне развивать личность ребенка.

Проектная технология возникла, когда педагоги и психологи искали способ превратить репродуктивную деятельность в продуктивную, то есть применять полученные знания и умения на практике. Вот как отзывается о методе проектов А.И. Савенков: «Работая с детьми над их проектами, мы ориентируем их не просто на поиск некого нового знания, а на решение реальных, вставших перед ними проблем. Детям в этом случае постоянно приходится учитывать массу обстоятельств, нередко находящихся далеко за пределами задачи поиска истины» [4: с. 7].

Проектная технология позволяет формировать такие умения, как умение находить проблемы, задавать верные вопросы, выдвигать гипотезы, определять понятия, классифицировать, наблюдать, делать выводы, работать в команде, эффективно общаться, создавать тексты, выступать перед публикой, отвечать на вопросы, отстаивать собственную точку зрения и т. д. Все вышеперечисленное относится к метапредметным УУД или «мягким» умениям. Несомненно, во время работы над проектом обучающийся получает новые знания или, как бывает чаще, применяет на практике ранее приобретенную информацию. На уроках английского языка это особенно важно. Новая лексика, новые правила, грамматические нормы – всё это повторяется во время создания проекта. Большую роль играет и работа в команде: обучающиеся учатся распределять обязанности в группе, внимательнее следят за собой и за другими участниками

группы, чтобы не допустить ошибки, учатся доказывать и аргументировать свою позицию. Так повышается самоконтроль и самооценка ребенка.

Рассмотрим этапы проекта и определим, над какими видами речевой деятельности идет работа на каждом этапе. Создание проекта предполагает наличие пяти этапов: «Выбор темы; составление плана исследования; сбор материала; обобщение полученных данных; выступление с докладом» [4: с. 20].

Во время создания проекта на английском языке осуществляется развитие всех видов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения, письма.

Восприятие информации на слух в процессе работы над проектом происходит во время представления проекта перед классом, а также на этапе сбора информации, когда обучающимся нужно провести опрос или ознакомиться с видео материалом. Для младших школьников стоит выбирать материал для прослушивания с хорошей дикцией, с большим количеством наглядного материала, медленным темпом речи. Речь учителя должна быть логичной, а материал структурированным. Того же следует требовать и от выступающих с докладом, иначе материал не будет понят слушателями. Стоит отметить и справедливое замечание Ю.И. Апариной: «Любое занятие аудированием должно сопровождаться лингвистическим заданием. На начальном этапе педагог может предложить детям поднять руки, когда будут упоминаться названия животных, глаголы движения, цвета и т. д. Это задание обеспечит произвольное внимание детей к прослушиваемому тексту и формирование первичного умения анализа аутентичного текста» [1: с. 34]. Это высказывание помогает нам вывести рекомендацию для организации проектной деятельности: при представлении проекта следует попросить выступающих задать 1–2 вопроса аудитории, тогда класс будет соблюдать дисциплину и стремиться найти ответы на вопросы выступающего.

Работа над говорением при создании проекта осуществляется на тех же этапах, что и аудирование: во время выступления с докладом и во время опроса, на этапе сбора информации. При работе над проектом на уроках стоит следить за речью обучающихся, поправлять (ненавязчиво) ошибки, содействовать общению в группе именно на английском языке. Также перед выступлением следует обговорить требования к речи (темп, интонация, выражение).

Чтение осуществляется на этапе работы с текстом. Это происходит во время сбора информации (работа с книгой, интернетом), а также во время составления текста для доклада. Стоит уточнить, что активная работа над проектами на уроках английского начинается в 3–4 классах начальной школы, поэтому тексты должны быть адаптированы под уровень обучающихся. Следует заранее разобрать все незнакомые слова, обсудить их произношение, а лишь затем предлагать текст для работы над ним.

Работа с письмом ведется в наименьшей степени, однако писать обучающиеся могут во время составления текста доклада. В современных реалиях сложно представить текст, который обучающийся напишет для выступления самостоятельно, однако эта работа может стать полезной для усвоения информации. Списывание текста позволить выделить часть, которую рассказывает обучающийся в составе группы, а также запомнить написание и произношение слов (во время списывания полезно проговаривать слова).

Особую роль проектная деятельность играет для формирования социокультурной компетенции школьников. На основе всех видов речевой деятельности в рамках проекта обучающиеся могут узнать новые факты о культурах других стран и сравнить их со своей родной культурой. Безусловно, на начальном этапе обучения невозможно в полной мере воплотить участие школьников в полноценном диалоге культур, но крайне важно сформировать готовность и мотивацию детей к межкультурному общению [3: с. 96].

Как же организовать выступление с докладами? Очень часто мы наблюдаем такую картину: группа тихо читает с листка напечатанный родителями доклад, а весь остальной класс шумит. Конечно, такая работа не будет продуктивной. Что же делать? Во-первых, темы проектов должны соответствовать темам учебника, это позволит использовать метод проектов для усвоения и применения полученной информации. Во-вторых, класс следует разделить на группы, так как реализовать проектную технологию индивидуально в реалиях современной школы вряд ли получится и не будет такого эффекта взаимодействия, как от групповой работы. В-третьих, перед началом выступления следует обговорить правила поведения, раздать всем таблички с колонками и попросить быть в роли жюри – выставлять оценки. В-четвертых, следует проконтролировать тексты докладов у каждой группы, тест должен соответствовать уровню развития класса, быть прост и понятен. В-пятых, для улучшения дисциплины стоит попросить выступающих задать вопросы, на которые аудитория будет искать ответы во время доклада. Вопросы должны задавать и выступающим в конце доклада, это сделает обсуждение живым. Как правило младшим школьникам очень интересно участвовать в таких мероприятиях, поэтому вопросы после выступления непременно будут.

Отдельно хотелось бы отметить, что реализация проектной технологии – достаточно сложная работа. Для экономии времени следует брать темы для проектов близкие к темам учебника, а также выделять на работу над проектом несколько минут на каждом уроке, так информация будет повторяться и запоминаться детьми каждый день.

Таким образом, проектная технология обеспечивает развитие речевой деятельности детей, помогает добиться развития «твердых» и «мягких» умений, выполнить требования ФГОС НОО, подготовить к жизни в современном мире.

Литература

1. Апарина, Ю.И. Фасилитативный подход к обучению аудированию на уроках иностранного языка в начальной школе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. – 2019. – №10. – С. 34–37.

2. Ахраменко, Е.В. Проект на уроке английского языка // Молодой ученый. –2013. –№ 12. – С. 404–406.

3. 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.

4. Савенков, А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. – Самара: Издательство «Учебная литература», 2004. – 80 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. № 373, в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. №2357). (дата обращения 05.02.2022).

Международная научно-практическая конференция преподавателей, аспирантов, студентов **«Начальное филологическое образование и подготовка учителя: вызовы XXI века и методические решения»**

Москва, 3 марта 2022 года

Сборник материалов участников Международной научно-практической конференции

Составитель и ответственный редактор Т.И. Зиновьева.

Электронный вариант