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

Институт педагогики и психологии образования
Департамент методики обучения

НАЧАЛЬНОЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ В МИРЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Материалы
Международной научно-практической конференции
преподавателей, аспирантов и студентов
6 марта 2025 г.

Москва 2025

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

Институт педагогики и психологии образования
Департамент методики обучения

НАЧАЛЬНОЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ В МИРЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Материалы
Международной научно-практической конференции
преподавателей, аспирантов и студентов
6 марта 2025 г.

Москва 2025

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

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

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

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

Начальное филологическое образование и подготовка учителя в мире русского языка. Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов (6 марта 2025 года) / Сост. и отв. ред.: Т.И. Зиновьева. – М.: Известия ИППО, 2025. – 481 с.

Сборник подготовлен на основе материалов Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов, прошедшей 6 марта 2025 года в Институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ.

В центре внимания участников – актуальные аспекты лингвистики и методической науки: русский язык как культурообразующий и культуросберегающий феномен; проблемы современного русского языка, их отражение в сфере образования; аксиологические основы обучения русскому языку и литературе на разных уровнях образования, в том числе, в поликультурной среде; вопросы межкультурной коммуникации в образовательном процессе разных предметных областей; современные образовательные практики в области русского языка за рубежом.

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, 2025
© ИППО ГАОУ ВО МГПУ, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Дейкина А.Д. Понятие *ценностное отношение* в методической подготовке и профессиональной деятельности учителя……. 12

Васильева Л.И. Обучение русскому языку бакалавров начального образования в полиэтнической среде Приднестровья……. 17

Коханова В.А. Организация профессионально ориентированной деятельности будущих учителей-словесников на основе интерактивных технологий…… 22

Свириденко О.И. Возможности учебной дисциплины «Формирование языковой личности во внеучебной деятельности» в подготовке педагога к работе в ситуации близкородственного билингвизма……. 27

Десяева Н.Д. Трудности интерпретации школьниками художественного текста в современном пространстве русского языка…… 30

Сильченкова Л.С. Словоцентричный подход к формированию у младших школьников читательских компетенций ……..……. 33

Демидова Н.И., Богданова Е.С. Формирование начального представления младших школьников о русском литературном языке …….. 36

Зиновьева Т.И. Речевая среда современной поликультурной школы мегаполиса: проблемы и пути их решения…… 40

РУССКИЙ ЯЗЫК И РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК КУЛЬТУРООБРАЗУЮЩИЕ И КУЛЬТУРОСБЕРЕГАЮЩИЕ ФЕНОМЕНЫ

Александрова М.В. Лингвистические основы обучения младших школьников орфоэпии…… 45

Агеева А.Ю. Формирование у обучающихся поликультурной школы естественнонаучных представлений в процессе работы с фольклорными текстами…… 48

Баторшина А.Н. Коммуникативное лидерство как аспект профессиональной деятельности специалиста по работе с молодежью……. 52

Гранкина Г.Д. Методика обучения русскому языку через призму социокультурного подхода…… 55

Дружкина Н.Ю., Хаирова И.В. Изучение лексических единиц с национально-культурной семантикой в процессе обучения русскому языку младших школьников…… 57

Захарова Д.А. Подкастинг как инновационная технология на занятиях по русскому языку……. 60
Лаврентьева А.И. Внутренняя форма русского слова: лингвокультурологический аспект…… 64
Лихачева Т.С., Коляйчева Д.Д. Возможности моделирования для овладения обучающимися поликультурной школы умением различать отражение природы в разных культурах…… 66
Рыбонько Е.В. Овладение школьниками умениями диалогического общения в совместной деятельности…… 70
Пластун О.В. Сопоставительная характеристика на уроке русского языка в начальной школе…… 74
Патеева Е.В. Характеристика лексических знаний и умений современных младших школьнисолнышкинаков в области английского языка…… 77
Зайцева М.Ю., Перехватова Е.А. Роль интеграции школьных предметов в изучении русской литературы как культурообразующий фактор……. 81

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА, ИХ ОТРАЖЕНИЕ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Аносов А.А. Нужен ли искусственный интеллект в начальной школе…….. 85
Аглиулина З.Ф. Номинации молодежного сленга со значением целостной оценки внешности человека…….. 87
Бугаева О.О. Литературное произношение в речи обучающихся поликультурной школы: источники ошибок и пути их преодоления…… 91
Буданцева Е.В. Об одном подходе к исследованию сформированности у младших школьников ценностного отношения к русскому языку …….. 94
Бутина Ю.А., Искакова Д.М. Роль языковых игр и видов чтения в формировании функциональной грамотности учащихся начальной школы… 98
Грачева М.А. Диагностика у обучающихся расстройства аутистического спектра как условие разработки методических решений развития речи … 101
Грудакова Е.В. Преемственность в обучении грамоте детей дошкольного и младшего школьного возраста…… 104
Гусарова П.В. Формирование у младших школьников словаря прилагательных в процессе работы со сказкой…… 106
Доброрадных А.С. Совершенствование грамматического строя речи обучающихся в процессе изучения синтаксиса…… 109
Зырянова Я.А. Основы развития графомоторных навыков у детей дошкольного возраста……. 112

Калинина А.А. Совершенствование речи обучающихся поликультурной начальной школы на основе игровых технологий…….. 116
Концова Ю.Е. Формирование у младших школьников компетенции понимания текста как основа овладения текстопорождающей деятельностью 119
Криворотова Э.В. Возможности развития мышления и речи школьников в условиях реализации аксиологического подхода……. 122
Курлыгина О.Е., Гапцарь Я.А., Яковлева М.Д. Эволюция лексики букварей как отражение социально-исторических процессов…….. 125
Лукашина А.В. Вопросы обучения русскому речевому этикету в аспекте социально-коммуникативного развития младших школьников……. 130
Мальчикова Е.А. Графическая фиксация как прием обучения рефлексивному слушанию на уроках русского языка в начальной школе…… 133
Моисеенко А.Г. Научно-популярные тексты как средство развития интереса младших школьников к изучению русского языка…… 136
Медведева Н.В. Профессиональный (демонстрационный) экзамен как инструмент контроля сформированности лингвометодической компетенции у билингвальных студентов-филологов …… 139
Наумкина М.К. Обучение младших школьников речевому этикету в цифровой среде…… 143
Рощина С.М. Развитие интонационной выразительности речи младших школьников во внеурочной деятельности…… 146
Солнышкина А.А., Неяскина А.М. Лингвистические игры в период обучения грамоте первоклассников…… 149
Спорикова Е.В. Развитие у младших школьников интереса к предмету «Русский язык» …… 152
Тұрсынбек А.Қ. Визуализация как инструмент развития речи младших школьников…… 155
Ткачева К.А. Психолого-педагогические аспекты влияния научно-популярной литературы на развитие читательской грамотности у обучающихся четвертых классов…… 159
Усачева П.В. К вопросу о предметной компетентности будущих и молодых учителей русского языка…….. 162

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ЛИНГВОМЕТОДИКА КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

Афанасьева Ж.В., Кислякова Г.А. Формирование у младших школьников представлений о ценности русского языка в процессе работы по совершенствованию грамматического строя речи …… 166
Баринова Л.И. Обогащение речи младших школьников синонимами при изучении темы «Имя прилагательное» …… 170

Вдовина К.С. Формирование ценностного отношения к русскому языку в процессе изучения морфологии в средней школе…… 173
Ивлева И.В. Аксиологический потенциал текстов о музыке на уроках русского языка в начальной школе…… 176
Ильина М.В. Совершенствование эмоционального интеллекта младших школьников в аспекте аксиологического подхода на уроках русского языка… 180
Крылова А.В. Новейшие исследования проблемы программирования процесса обучения младших школьников диалогу…… 183
Кулаева Г.М., Жулева М.И. Понятийное поле работы над эстетическими свойствами русского языка в школе……. 186
Кулакова Е.А., Лебедева Л.А. Роль самостоятельной работы учащихся в формировании их речевой культуры…….. 189
Мальченко А.О. Устаревшая лексика на уроках русского языка в начальной школе: аксиологический подход…….. 192
Мирзоян М.А. Историческое комментирование как средство развития орфографических умений младших школьников на уроках русского языка… 196
Новикова И.В. Обучение пунктуации на уровне начальной школы: аксиологический потенциал…….. 199
Харченко О.О. Беседа о картине как этап подготовки письменного высказывания…… 203
Шафигуллина Д.М., Хаирова И.В. Обучение младших школьников работе с лингвистической информацией на основе схем и таблиц……. 207

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ И В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ

Бадулина О.И., Смирнова А.И. Обогащение речи младших школьников фразеологизмами во внеурочной деятельности……. 211
Болдырева А.В. Историческая книга в детском чтении…….. 216
Ботяновская О.Е. Развитие у дошкольников интереса к книге посредством литературной игры……. 219
Гречихина Е.С., Евсеева А.И., Кондрахина А.С. Работа над словом на уроках литературного чтения…… 223
Гребенникова А.А. Использование интеллект-карт на уроках литературного чтения…… 226
Гумбатова А.В. Работа с устаревшей лексикой в процессе чтения сказок А.С. Пушкина…… 229
Доманова В.Н. Пословицы как средство формирования гражданской идентичности младших школьников……. 232
Едрёнкина А.А., Крылова Е.С. Литературная игра как средство развития у первоклассников интереса к чтению ……... 234

Елисеева Н.И. Выразительное чтение как средство развития эмоционального интеллекта младших школьников…… 238
Заблоцкая А.С. Сказка-несказка как жанр детской литературы …… 240
Казарян Р.А., Коршунова А.И. Совершенствование навыка чтения младших школьников на этапе словоцентричности…… 244
Кайтукова З.К. Формирование эмоционального интеллекта у учащихся начальных классов на основе ценностно-ориентированного подхода…… 247
Кочубей В.Н. Литература в организации патриотического воспитания младших школьников…… 250
Лисаускас В.С. Принципы русской графики и методика формирования механизма чтения…… 254
Милюханова В.П. Синонимы как средство обогащения речи младших школьников…… 257
Нагорская П.И. Развитие у младших школьников интереса к чтению на основе цифровых интерактивных игр…… 261
Немчинова Е.С. Формирование интеграционных и интерпретационных умений у читателей младшего школьного возраста…… 264
Пахомова А.А. Принципы геймификации на уроках литературного чтения в начальной школе…… 268
Пиче-оол Т.С. Подготовка учителя к обучению младших школьников чтению русской классики…… 271
Польская Е.О., Польская М.О. Обогащение словарного запаса младших школьников в процессе чтения рассказов В.В. Бианки…… 276
Порубай А.О. Книжка-игрушка как учебный материал для младших школьников…… 279
Серебренникова Ю.А. Социальная рефлексия на уроках чтения в начальной школе…… 282
Терехова И.А. Формирование у младших школьников читательских компетенций при работе с познавательными текстами…… 286
Ушакова К.В. Подкасты в школьном литературном образовании как средство развития связной речи школьников…… 289
Хасянова З.Т. Литературная викторина как средство развития у младших школьников интереса к чтению …….. 293

РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОГО ПОТЕНЦИАЛА РУССКОГО ЯЗЫКА В ПРЕПОДАВАНИИ РАЗНЫХ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН

Ассуирова Л.В. Коммуникативно-речевой потенциал риторических приемов.. 296
Андрюшина Д.Н. Чат-бот как разновидность цифрового диалога и его цифровые возможности на уроках русского языка…….. 298

Аркадьева О.В. Реализация коммуникативно-речевого потенциала на уроках ИЗО…… 301
Боровская Е.Р., Шашкина К.В. Потенциал жанра интервью в работе по развитию диалогических умений обучающихся…… 305
Вахницкая М.Г. Коммуникативно-деятельностный подход как условие формирования профессионально-речевой компетенции будущего учителя начальных классов…….. 308
Глизбург В.И. Реализация потенциала русского языка в обработке информации средствами искусственного интеллекта…… 313
Голикова А.И. Предметно-интегративное обучение русскому языку в начальной школе…… 315
Евтеев С.В. Основные положения текстолингвистики в методике обучения младших школьников работе с текстом…… 318
Кострюкова А.И. Театральный медиапроект в школе…… 321
Крицына О.А. Игровое интервью как инструмент развития диалогических умений младших школьников…… 325
Муртазина Н.А. Обучаем младших школьников коммуникативным действиям на материале текстовых задач…… 328
Орешникова Д.И., Симанович В.Ю. Обучение грамоте младших школьников на основе игровых технологий…… 333
Павлова К.О. Речевое поведение учителя в период обучения грамоте…… 337
Подолян Л.Х. Роль литературы в развитии SOFT SKILLS у студентов среднего профессионального образования…… 340
Полякова Д.С. Развитие коммуникативных способностей обучающихся через интеграцию речевых стилей при системно-деятельностном подходе… 343
Приходько О.Н. Подкасты как средство обучения русскому языку в начальной школе…….. 346
Семенова К.С. Русские пословицы как средство формирования у младших школьников познавательных универсальных учебных действий … 350
Смирнова М.С. Методические особенности освоения правил безопасной жизнедеятельности при изучении предмета «Окружающий мир» … 353
Соколова А.Р. Вопросы реализации технологии сотрудничества в дистанционном образовательном процессе…… 355
Соколова М.В. Синонимы и антонимы как средство обогащения словарного запаса младших школьников…… 359
Стариченкова М.А. Формирование орфографической грамотности младших школьников на основе этимологического анализа…… 362
Тарасова М.П. Овладение слушанием как видом речевой деятельности обучающимися поликультурной школы на основе метапредметного подхода.. 366
Шумкина О.Н. Межъязыковые сопоставления на уроках английского и русского языка в начальной школе…… 370

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Антонов Н.Н., Федотова Е.И. Коммуникативные стратегии для работы с многонациональными группами в младшей школе…… 374
Богданова А.В. Языковые особенности испаноговорящих школьников при изучении русского языка…… 377
Беспоместных М.А., Дорошина Е.С. Модальность речи учителя иностранного языка: влияние интонации и акцента на восприятие обучения младшими школьниками…… 382
Варнаева А.Е. Освоение русской морфологической системы младшими школьниками-инофонами…… 385
Воеводина Т.В. Развитие умений аудирования и говорения на уроках иностранного языка в начальной школе…… 388
Гамагин А.С. Характеристика поликультурного состава современной начальной школы…… 391
Гаспарян А.Н. Методы обучения межкультурной коммуникации в образовательном процессе…… 394
Горленко А.Е. Использование кулинарных традиций для укрепления межкультурного взаимопонимания в поликультурной образовательной среде. 397
Едрёнкина А.А. Проблемы и стратегии эффективного общения между представителями разных культур в образовательной среде…… 401
Жагина О.Д. Тенденции развития билингвиального обучения в поликультурной среде…… 403
Зорина М.Н. Геймификация в обучении межъязыковым сопоставлениям… 406
Игнатюк Н.П. Формирование языковой личности школьников при изучении русского и иностранного языка……. 410
Кирьянова В.Ю. Преодоление психологических барьеров в процессе студенческой межкультурной коммуникации …….. 413
Колосова Е.П. Роль учителя как медиатора межкультурного взаимодействия в школе……. 416
Лебедева К.А. Приемы развития памяти младших школьников в процессе обучения изложению в поликультурной среде …… 419
Ломакина А.А. Межкультурная коммуникация в поликультурной образовательной среде в российских школах…… 422
Макеева А.М. Вопросы организации работы над текстом в поликультурной начальной школе …… 424
Минкина А.В. Межъязыковые сопоставления как основа для предупреждения интерферентных ошибок……... 428
Манасян Н.Г. Роль межкультурной коммуникации в формировании толерантности среди школьников……. 431

Павлова А.С., Мурашова Е.С. Арт-технологии в начальном иноязычном образовании……. 434
Периа А.Э. Преодоление языковых барьеров в иноязычной образовательной среде…… 437
Половинкина Е.И. Клоуз-тест как средство развития социокультурной компетенции учащихся на уроках английского языка…… 440
Пурбайрам Э.М. Характеристика этикетных диалогов на русском языке обучающихся поликультурной школы……. 443
Прокопенко А.М. М.А. Роль игровых технологий в обучении иностранному языку в начальной школе…… 447
Савенко М.В. Вопросы организации проектной деятельности обучающихся в поликультурной образовательной среде…… 451
Ткаченко Д.Д. Проблемы социокультурной адаптации детей мигрантов: причины и пути решения…… 454
Трегубова Л.С., Донцова А.И. Проблема формирования пунктуационных умений учащихся поликультурной начальной школы…… 458
Чистякова А.А. Роль наглядности в обучении фразеологии младших школьников в условиях поликультурного класса…… 461

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ В ОБЛАСТИ РУССКОГО ЯЗЫКА ЗА РУБЕЖОМ

Вислобокова П.А. Структура и функции диалогового медиапродукта по русскому языку…… 465
Есетова А.Т., Жаулыбай А.Ж. Инновационные подходы к преподаванию русского языка студентам музыкальных специальностей…….. 467
Нурматова Н.Ш. Особенности обучения русскому языку в Республике Таджикистан …… 470
Курбоналиева М.Д. К вопросу об обучении русскому речевому этикету учащихся таджикской школы……. 474
Сахьюн Селин. Школьное образование в Ливане…… 478

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

А.Д. Дейкина
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры методики преподавания русского языка
Института филологии МПГУ, г. Москва
E-mail: adeykina@list.ru

ПОНЯТИЕ *ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ* В МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

В статье предпринята попытка рассмотреть понятие «отношение» в контексте профессиональной педагогической деятельности в области русского языка и обозначить угол зрения на методическую подготовку учителя в ценностном мире русского языка.

Ключевые слова: понятие, отношение, ценность, социальный интеллект, методический конструкт, ценностно-смысловая категория.

Профессиональная подготовка учителя начальной школы, осуществляющего свою профессиональную деятельность в широком пространстве русского языка, основывается в большой степени на знании психологических и педагогических закономерностей возраста детства. Соответственно в методике преподавания различных учебных предметов в начальной школе учитываются психологические и педагогические закономерности. Правомерно в современных образовательных ситуациях учебно-воспитательного процесса и профессионального общения обратить внимание на такое понятие, как *отношение*, связанное с рядом проблем, требующих исследования и осмысления. На это указывал Д.И. Фельдштейн, открывая в журнале «Мир психологии» обсуждение проблемы социально-психологического пространства отношений и обозначая дискуссионные темы субъекта отношений, пространства отношений, иерархии составляющих их компонентов и др. [9: с. 5].

На наш взгляд, проблема рассмотрения понятия *отношение* имеет непосредственную связь с профессиональной подготовкой учителя начальной школы, особенно в области ценностного мира русского языка и литературы. Эта позиция находит отражение в методических трудах и профессиональном словаре практиков (межличностные отношения, лексические отношения, ценностное отношение и др.). Так, коллективная монография участников Международной научно-практической конференции в Институте психологии и педагогики образования МПГУ «Начальное

филологическое образование и подготовка учителя в аксиологическом аспекте» посвящена вопросам формирования у обучающихся ценностного отношения к русскому языку [6].

В основу данной статьи положено понятие *отношение*, которое присутствует в учебном дискурсе и особенно в воспитательном процессе и требует качественного определения в связи с методологическими подходами: аксиологическим, когнитивным, системным и др. Трудность определения состоит в необычайной широте пространства *отношений*. В мире русского языка и в системе лингвометодических знаний отношениями можно характеризовать и смысловые, и целевые, и ценностные связи различных форм и уровней обучения русскому языку, а также развития и воспитания учащихся.

Современная методическая теория и образовательная практика ориентированы на ценностное восприятие, осмысление и понимание большого ряда методических понятий, определяющих профессиональную подготовку и входящих в профессиональную речь учителя. Понятие *отношение* – одно из самых недостаточно определённых и в то же время весьма частотных слов терминологического уровня. Как каждое понятие, это слово требует осмысления с профессиональной точки зрения, чтобы снять неоднозначность в его употреблении. Как каждый термин, оно должно занять своё место в тезаурусном словаре преподавателя для использования и оперирования им по назначению.

В определении сущности понятия *отношение* важно опереться на труды учёных в области психологии (А.А. Бодалёва, А.Н. Леонтьева, А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.И. Фельдштейна, Д.Б. Эльконина и др.), освещающих разные аспекты данной проблемы.

Психологи стремятся фундаментально рассмотреть отношение «как свойство социального мира», по определению Д.И. Фельдштейна, пронизывающее «всю жизнедеятельность человека, во всех сферах её проявления» [9: с. 5]. Если исходить из этого определения, включающего *отношения* в сферу социального мира, то необходимость изучения названного феномена *отношение* воспринимается особенно остро в связи с проблематикой эмоционального и социального интеллекта как важнейшей характеристикой разрабатываемых инновационных образовательных систем. В статье А.И. Савенкова «Структура социального интеллекта» [8] представлены различные взгляды учёных на многофакторность социального интеллекта и его связи с эмоциональным интеллектом, определены три группы критериев: когнитивные, эмоциональные и поведенческие. В одной из многих характеристик названы межличностные отношения как составляющая социального взаимодействия. Автор статьи указывает на интенсивную разработку методического инструментария и возможность «неограниченного числа методических решений» в области развития социального интеллекта.

Пространство отношений, которое создаётся в школьном образовательном процессе, неразрывно связано с определением объёма, средств, способов познания, воспитания и развития личности детей. От него, пространства и проявлений

отношения, зависит, по образному выражению писателя Ф. Абрамова, «подключение к аккумулятору детства, который оказывается неисчерпаемой энергией» [1: с. 305].

В системе психологических знаний решаются многие актуальные вопросы: отношения в этнической сфере, отношения семейные, отношения педагогов и детей. Для педагогической и методической наук актуальны ситуации *отношений – отношений, деятельности – отношений, субъектов отношений* и др. Тема *отношение* может быть специально рассмотрена в методической науке в широком понимании в разных аспектах в связи с расширением конкретных вопросов и тем. Такая сфера научного знания, как методика преподавания, обращаясь к этой теме, может способствовать углублению и уточнению современных подходов и положительно влиять на профессиональную подготовку учителя.

Аргументируем необходимость уточнения понятия *отношение* высказываниями русских писателей о языке. Так, А.И. Герцен говорил о достоверности, когда «под одними и теми же словами разумеются одни и те же понятия, что есть общепринятое, вперёд идущее, которое связует говорящего и слушающего…» [7: с. 239]. Проблема точного значения отражена в высказываниях современника А.И. Герцена – философа и публициста А.С. Хомякова: «Ещё важнее сама *определительность* понятия, содержимого в слове. Чем твёрже и неизменнее самая мысль, тем труднее её иносказательное выражение…» [7: с. 253]. В свою очередь язык как часть нашего знания, часть нашей жизни, часть нас самих, орудие нашей мысли, по А.С. Хомякову [7: с. 258], помогает через слово определить «отношение мысли и чувства» к чему-либо [7: с. 258].

Для профессионального преподавательского труда важно определить *отношение*, как понятие, однако в лингводидактических словарях это слово отсутствует [2]. В толковом словаре С.И. Ожегова оно семантизировано как многозначное слово со значениями: 1) проявления того или иного характера (*внимательное отношение*); 2) обращения с кем-нибудь, выражения того или иного мнения (*положительное отношение*); 3) взаимной связи разных величин, предметов, действий, соотношений (*отношение между двумя грамматическими признаками*); 4) взаимного общения на какой-либо основе. (*дружеские отношения, дипломатические отношения*).

Близко к этому толкованию определено слово *отношение* в словаре В.В. Лопатина, Л.Е. Лопатиной, хотя и в другом порядке. При этом одно из значений истолковано по-новому, что нам представляется важным, как «*взгляд на что-н., понимание чего-н. О.к. искусству. Изменить своё о. к жизни*» [4: с. 465].

Ценностные взгляды личности связаны с определением отношений человека к человеку, человека к природе, человека к знанию, человека к нравственным нормам и т.д. Пространство отношений у детей за годы обучения в школе постепенно расширяется, и в зону их внимания попадают разнообразные отношения с разными ценностными критериями.

Понятие отношение выступает как методический конструкт продуктивного формирования личности с разных сторон и в разных областях: мировоззренческой,

оценочной, поведенческой, нравственной, предметной, лингвистической. Когда-то известный педагог П.П. Блонский писал: «Естественное развитие ребёнка есть не цель воспитания, но критерий его» [3: с.179]. В своей «Науке о детском возрасте» [3] он называет несколько проблем, указывающих на необходимость «предупредить моральную дефективность» [3: с. 38]: это проблемы отношений семьи и школы, человека к человеку, природы в её отношении к человеку и человека к природе, отношения к родине и родному народу [3: с. 61-63]. Эти вопросы существуют и в современных ситуациях профессиональной деятельности учителя и требуют целенаправленного решения путём конструирования той или иной образовательной модели с конструктом «Отношение», понимаемом как ценностно-смысловая категория.

Ещё раз обратимся к методическому наследию П.П. Блонского и процитируем одно из его теоретических положений: «… воспитание должно быть <…> внутренним стимулированием развития ребёнка…» [3: с. 179]. Что понимать под стимулированием? На наш взгляд, особое внимание следует обратить на связь понятия *отношение* с понятием *ценность*.

Ценностное отношение – это отношение к чему-либо с пониманием особых достоинств, важности, значительности, нужности предмета, явления, знания и т.п. (*Ценное исследование. Ценный специалист, Ценное предложение*). Понятие *отношение* указывает на то, что ценится, кем ценится, как ценится в сфере материальных и духовных ценностей, общечеловеческих ценностей. Такая трактовка предполагает самое общее осознание отношения к ценности того или иного предмета, явления. Действенность феномена *отношения* и феномена *ценности* проявляется в приобретении школьниками личностной позиции аксиологического характера. Из позитивного отношения происходит ценностное восприятие и приобретение ценностной позиции.

Тенденция усиления мировоззренческой направленности в учебном дискурсе рассматривается в современном учебнике под редакцией Т.И. Зиновьевой «Методика обучения русскому языку и литературному чтению» [5], проводится идея о необходимости движения в сознании ребёнка от чувственных ощущений к отдельным представлениям и общим понятиям, которые слова выражают [5: с. 34], т.е. к формированию сознательного *отношения*. Вопрос со стороны методики состоит в том, как конкретно включить в образовательное пространство понятие отношений, которые складываются как результат обучения и служат опорой в развитии личности ребёнка. В учебнике называется, к примеру, сфера межличностных отношений дружбы, без которых не происходит морального развития ребёнка и в которых проявляются ценностные ориентиры и установки: нравственность, честность, порядочность, доброта, искренность, верность и др. [5: с. 85-86].

Учитель *управляет* отношением к познанию, делу, товарищам, семье, корректируя его с вербальной и невербальной стороны. Так, в учебнике привлечено внимание педагогов к особенностям невербального поведения, к мимике, как «важнейшему» средству общения, справедливо указано, что «поведенческая тактика

должна быть позитивной, выражать гуманистические *отношения* (*выделено нами* – А.Д.), наполненные положительными чувствами, мыслями» [5: с. 374]. Начальное образование, а далее и основное, следует выстраивать на стратегии интегрированного осуществления и осмысления отношений с позиции их ценностных составляющих.

Нельзя обойти вниманием собственно лингвистическое содержание. Вопросы связи языковых единиц, отношений между признаками единиц разных языковых уровней, взаимосвязи и взаимообусловленности в семантике, структуре и функциях языковых единиц, соотношения языка и речи исследовали многие лингвисты и лингвометодисты (П.А. Лекант, В.В. Бабайцева, М.Т. Баранов, В.И. Капинос, М.С. Соловейчик, Э.В. Криворотова и др.), определяя когнитивный план языковых (лексических, синтаксических и др.) связей (отношений) и способы его обеспечения в учебном дискурсе.

На наш взгляд, определение понятия *отношение* в совокупности с понятием *ценность* позволит точнее осуществить филологическую подготовку учителя, опираясь на выявленные *конструкты*, необходимые в профессиональной деятельности и различных условиях социального взаимодействия.

Литература

1.Абрамов, Ф.А. Трава-мурава: рассказы, циклы. М.: Вечер, 2023. 480 с.

2.Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курск. 2018. 496 с.

3.Блонский, П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения в 2-х томах. Т.1. /Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика. – 1979. – 304 с.

4.Лопатин, В.В., Лопатина, Л.Е. Иллюстрированный толковый словарь современного русского языка. – М.: Эксмо, 2007. – 928 с.

5.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.

6.Начальное филологическое образование и подготовка учителя в аксиологическом аспекте: Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов (27 февраля 2020 года) / Сост. и отв. ред.: Т.И. Зиновьева. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2020. – 397 с.

7.Русские писатели о языке: Хрестоматия /Авт.-сост. Е.М. Виноградова и др.: Под ред. Н.А. Николиной. – М.: ООО «ТИД «Русское слово – РС», 2008. – 584 с.

8.Савенков, А.И. Структура социального интеллекта [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. – 2018. – Том 7. №2. – С. 7-15.

9.Фельдштейн, Д.И. Научная проблема: социально-психологическое пространство отношений // Мир психологии. – 1996. – №2(7). – С. 5-6.

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

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ БАКАЛАВРОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ СРЕДЕ ПРИДНЕСТРОВЬЯ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с необходимостью корректировки методики преподавания русского языка в полиэтнической среде Приднестровского университета будущим учителям начальных классов. В процессе такого обучения важным представляется выявление эффективных подходов, форм и технологий, способов актуализации языкового материала.

Ключевые слова: полиэтническая среда, билингв, лингвокультурологический подход, личностно-ориентированный подход, дифференцированное обучение.

Полиэтническая, поликультурная среда Приднестровья – это историческая реальность, которая сформировалась на протяжении столетий в процессе совместного проживания народов, объединенных в многонациональное государство. Мир и благополучие такой страны зависит, в первую очередь от решения проблем межнациональных, межэтническиих отношений. Важна в этом роль такого института власти, как система государственного образования. Формирование и осуществление принципов полиэтнического образования, в том числе языкового, являются актуальными проблемами системы профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов.

Цель статьи – рассмотреть некоторые вопросы обучения русскому языку будущих учителей начальных классов в полиэтнической образовательной среде Приднестровского университета.

Необходимость определенной корректировки методики преподавания русского языка в Приднестровском университете будущим учителям начальных классов обусловлена такими факторами, как: внедрение новых стандартов, уточнение и совершенствование содержания языкового образования, новые технологии обучения, а также полиэтническая образовательная среда.

В последние десятилетия на факультете педагогики и психологии выявилась практика набора в группы с русским языком обучения студентов, будущих педагогов, окончивших школы с молдавским языком обучения. В методической литературе для обозначения подобной аудитории употребляются такие термины, как «полиэтническая среда», «поликультурная среда», «иноязычная аудитория», «инокультурное пространство», «русский язык как неродной», «обучение инофонов» и т.д.

Полиэтническая среда превратила обучение русскому языку будущих словесников начального образования в обучение не только русских, но и иноязычных студентов, окончивших школы с молдавским языком обучения, и нацеленных на работу в начальных классах молдавской школы, а значит, будущих учителей молдавского языка. Основные проблемы языкового образования таких студентов-билингвов в таком случае связаны с тем, что: 1) они не изучают систематический курс молдавского языка и методики его преподавания; 2) русский язык и методику его преподавания они изучают вместе с носителями языка по учебникам, адресованным студентам, для которых русский язык является родным; 3) при этом необходимо учитывать особенности родного языка таких обучающихся.

Большинство приднестровцев, особенно проживающие в сельской местности (это в основном молдаване, украинцы, болгары, гагаузы и др.) являются билингвами, свободно владеющими двумя языками. По сути, это массовое национально-русское двуязычие, доминирующее на территории Приднестровья, когда высокий процент населения владеет двумя языками: родным и русским. Общественная ситуация в Приднестровье такова, что жителям региона приходится достаточно регулярно пользоваться каждым из языков. Тем не менее, родной и русский используются не всегда одинаково, наблюдается преимущественное использование русского языка в общественно-политической, экономической жизни, в образовании, СМИ и др., т. е. сфера применения русского языка в республике расширена.

Естественная двуязычная среда республики, которая предполагает, что с самого рождения ребенка окружают два языка. Например, отец украинец, но как уроженец Приднестровья, говорит на русском (доминирующем официальном языке в Приднестровье), а мама – молдаванка и говорит на молдавском и русском. В такой естественной билингвальной среде ребенок органично осваивает два языка, и ничего специально для этого делать не нужно. Это так называемый врожденный (ранний), билингвизм, поскольку с рождения ребенка родители используют два языка.

Кроме того, у билингвов-молдаван – это сбалансированный билингвизм, они владеют двумя языками на высоком уровне. Для них оба языка – это отдельные системы, которые не пересекаются. Это продуктивный (производящий) билингвизм, студенты способны не только понимать и воспроизводить русские тексты, но и сами создавать их.

Приднестровские билингвы-молдаване свободно переходят с одного языка на другой, чаще не осознавая, на каком языке они говорят в данной ситуации, т. к. принадлежат к разным группам населения: в одну входят по родственным связям, в другую по своей учебе или работе и т. д. Общаясь в разных речевых ситуациях, они не замечают групповых границ, употребляя два языка вперемежку. Это «смешанное» двуязычие, при котором происходит смешение двух языков, их взаимопроникновение.

Можно сказать, что у приднестровцев, в том числе у наших студентов, свободно говорящих на двух языках, сложилась форма языка, при которой каждая мысль имеет два способа, две формы выражения. Билингвам не сложно переходить с одного языка на другой: обе языковые системы соотнесены до мелочей. Таким образом, происходит

чаще взаимное приспособление двух языков друг к другу, зависящее от культурной значимости языков, от наличия или отсутствия среды, употребляющей только оба языка.

Сознательность в знании родного языка определяется навыками сравнения двух языков – родного разговорного и родного литературного, который изучается. Поэтому только в смешанном типе двуязычия, когда происходит постоянное чередование двух языковых форм, может появиться необходимость сравнивать, а значит, и больше осознавать и лучше овладевать двумя языками.

Такое смешанное двуязычие, при котором происходит сравнение языков, имеет большое образовательное значение, поскольку в таком случае через сравнение, во-первых, повышается сознательность: сравнивая разные формы выражения, носитель языка отделяет мысль от знака, ее выражающего; во-вторых, языки отражают мировоззрение социальной группы, т.е. систему понятий, которая не что-то навсегда данное, а зависит от социально-экономических условий в обществе.

Конечно, родной язык – доминанта, им билингв владеет лучше, но соотношение языков может измениться в пользу того или иного языка, если будут созданы соответствующие условия, а именно: полиэтническая образовательная среда вуза, чтение дисциплин с учетом этих особенностей, особая методическая система.

Вышесказанное обусловливает необходимость разработки такой научной темы, как: «Оптимизация обучения русскому языку будущих педагогов в условиях полиэтнической образовательной среды вуза» с целью выработки единых подходов по организации эффективной работы и профилактики учебных затруднений у обучающихся-билингвов; корректировки содержания, принципов, подходов, методики обучения русскому языку в таких условиях.

Методическая система обучения русскому языку будущих учителей начальных классов в условиях полиэтнической среды должна строиться на совместной взаимосвязанной деятельности основных субъектов учебного процесса: студентов и преподавателей, и основываться на демократических принципах общения с целью достижения определенных задач. Как лингводидактическая система, она состоит из обязательных компонентов, таких, как: 1) цели и задачи; 2) содержание учебного материала; 3) закономерности его усвоения; 4) методы, средства, организационные формы, технологии обучения языку, адекватные поставленной цели. Учебные дисциплины, практики должны отражать единство содержательной и операциональной структур педагогической деятельности. Языковая подготовка будущего педагога должна реализовывать методологию, теорию и технологию педагогического взаимодействия, а также быть направлена на развитие личностных качеств как компонента профессиональной компетентности будущего специалиста. [2]

Несмотря на то, что билингвы-молдаване неплохо владеют русским языком (он изучается во всех молдавских школах республики со второго класса), но, если они не посещали русскоязычное дошкольное учреждение, школу, недостаточно общались с носителями русского языка, то, оказываясь в русской образовательной среде, они испытывают в той или иной степени определенные проблемы: языковой барьер,

психологический стресс, сложности при усвоении учебного материала, национальный акцент.

Трудности возникают и у преподавателя: учебные и методические пособия, методика ориентированы на человека, для которого русский язык является родным. Возникает, во-первых, необходимость в организации учебного процесса с определенной корректировкой, но без изменения образовательных программ, во-вторых, необходимость вовлечения в учебную деятельность всех студентов, при этом обеспечивая лингвометодическое сопровождение, которое помогло бы им овладеть русским языком в той степени, которая необходима для освоения профессионального образовательного стандарта.

В таких условиях полиэтнической среды основополагающим становится лингвокультурологический подход, определяющий связь языка и культуры, рассматривающий язык через призму культуры народа. Он объединяет все сферы социализации и связан: 1) с самосознанием – дает возможность увидеть картину мира глазами носителей данного языка, принять ценности и нормы, предлагаемые на материале данного языка, обеспечивает вторичную аккультурацию личности; 2) с деятельностью – формирование научной картины мира в сознании билингвов обеспечивается языковой системой русского языка; 3) с общением – в условиях учебной деятельности используется русский язык.

Использование лингвокультурологического подхода в процессе языкового образования в полиэтническом пространстве предполагает одновременную реализацию и других подходов, в первую очередь, – дифференцированного. Этот подход при обучении русскому языку студентов-билингвов позволит одновременно решать две задачи: освоить русский язык и сохранить родной.

Нужно отметить, что объективные трудности преподавателя при реализации содержания языкового образования в полиэтнической среде обусловлены в основном уровнем владения русским языком различными группами обучающихся: 1) студенты-билингвы, одинаково хорошо владеющие русским языком и языком родным; 2) студенты-билингвы, недостаточно хорошо владеющие русским языком. Поскольку учебные и методические пособия по обучению русскому языку, ориентированные на одновременное обучение студентов с разным уровнем владения русским языком, отсутствуют, дифференциация в языковом образовании связана с различными видами деятельности и различными формами обучения.

Это могут быть факультативные, элективные курсы, обеспечивающие адаптацию инофонов в русскоязычной речевой среде путем решения практических задач, например, обогащение лексикона лексическими единицами, и особенно лингвистическими терминами, овладение грамматикой, грамматическими терминами и т.п. Важно, чтобы студенты устанавливали связь между предметами в родной культуре и культуре русского языка, чтобы овладение лексикой русского языка опиралось на лексику родного языка.

Дифференцированное обучение в обсуждаемой проблематике – актуальная проблема: 1) создает условия для изучения русского языка студентами с разным

уровнем его владения, 2) позволяет оценить степень усвоения учебного материала обучающимися и проверить степень самооценки каждого из них.

Существование в Приднестровье школ с молдавским языком обучения дает основание считать важным личностно-ориентированный подход в обучении русскому языку, который предполагает не упрощение и не адаптацию содержания учебного предмета, а другую методологию решения проблемы качественного языкового образования, в которой были бы учтены особенности русского и нерусского языков [1].

Русский язык характеризуется богатством и многообразием грамматических форм, часто имеющих сложную семантическую структуру. Представителю другой культуры необходимо дополнительное время или другой подход к его изучению. Преподавание русского языка студентам, для которых он родной, или которым они владеют на достаточно высоком уровне (таких билингвов в Приднестровье большинство), представляет собой расширение и углубление лингвистической компетенции обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС. Преподавание же студентам, представителям иной культуры (окончили школу на молдавском, украинском, болгарском, гагаузском языках) – это, в первую очередь, формирование знаний языковых явлений и навыков их использования в речевой деятельности, во-вторых, как и для носителей русского языка как родного, – это расширение и углубление лингвистической компетенции в соответствии с установленными для данного профиля требованиями ФГОС [1].

Неограниченными возможностями обеспечения реализации данных подходов в обучении русскому языку в полиэтническом пространстве обладают компьютерные технологии, позволяющие ориентироваться на студента, носителя русского языка, и студента, для которого русский язык является неродным, с учетом разной степени владения русским языком.

Благодаря компьютерным технологиям реализуются следующие принципы, значимые для обучения русскому языку в полиэтническом пространстве: адекватность в отборе материала, вариативность, привлекательность, многократную воспроизводимость, возможность постоянного мониторинга. Особенно значимой становится проектная деятельность, разработка обучающимися проектов, в которых языковой материал может быть представлен в контексте связи с культурой.

Эффективность использования обозначенных выше подходов и технологий в методике обучения русскому языку бакалавров начального образования в полиэтнической среде Приднестровского университета получила подтверждение: по завершении учебы в русских группах выпускники молдавских школ успешно работают учителями начальных классов как в русской школе, так и в молдавской, а также учителями как русского, так и молдавского языков в средних классах общеобразовательной школы. Фундаментальная и научная университетская подготовка, уровень собственного билингвизма и скорректированная методика обучения позволяют таким студентам овладеть двумя языками и методикой их преподавания в необходимой для преподавания в школе степени.

Тем не менее, вопросы методических особенностей обучения русскому языку бакалавров начального образования в полиэтнической среде Приднестровского университета остаются актуальными, как и поиск перспективных направлений работы в данной проблематике и привлечения вариативных форм и видов учебной деятельности студентов.

Литература

1.Васильева Л.И. Особенности формирования у будущих бакалавров начального образования гражданской идентичности в поликультурном социуме при изучении русского языка // Начальное филологическое образование и подготовка учителя: формирование гражданской идентичности. Сборник материалов международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов. (29 февраля 2024 г.) / Сост. и отв. ред.: Т.И. Зиновьева. – Москва: Известия ИППО, 2024. – С. 14–18.

2.Вахницкая М.Г. Воспитательный потенциал внеучебной деятельности в языковой подготовке педагога, психолога. Инновационные технологии в современном образовании: Материалы VI Международной научно-практической конференции, г. Тирасполь, 29 февраля 2024 г. [Электронный ресурс] / ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко»; редколлегия: А. Ю. Долгов, Н. Ф. Чайковская, А. А. Зизюкина. – Тирасполь : Изд-во Приднестр. ун-та, 2024. – С. 24–27. РИНЦ https://www.elibrary.ru/author_items.asp?authorid=1094071

В.А. Коханова,
кандидат филологических наук, доцент,
профессор института гуманитарных наук
ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: kokhanovava@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-СЛОВЕСНИКОВ НА ОСНОВЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В данной статье описываются приемы организации профессионально ориентированной деятельности студентов педагогического университета на основе интерактивных технологий. Интерактивность рассматривается автором как важное условие профессиональной подготовки будущих учителей-словесников и представлена как в традиционном очном обучении, так и в цифровой среде.

Ключевые слова: профессионально ориентированная деятельность, интерактивность, интерактивные технологии, интерактивные инструменты.

В «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» определены направления преобразований, а также утверждается, что «содержание, технологии, управление и инфраструктура педагогического образования требуют постоянной трансформации, связанной с изменениями, происходящими в системе общего образования, с необходимостью обеспечивать опережающие темпы изменений системы подготовки педагогических кадров» [3].

Действительно, совокупность факторов, связанных с цифровизацией образования, с необходимостью владеть менеджериальными знаниями и умениями, с потребностью самостоятельно и быстро адаптироваться в непрерывно меняющейся профессиональной сфере, диктует будущим учителям-словесникам уже в процессе освоения профессии в педагогическом университете стремиться к самостоятельному пополнению знаний и приобретению компетенций по избранной специальности, к самоорганизации и управлению своим поведением, то есть к профессионально ориентированной деятельности.

Проблеме организации и руководства профессионально ориентированной деятельностью студентов посвящены труды А. П. Беляевой, Г. Л. Гаврилова, Л.В. Голуб, В. А. Кан-Калика, Ю. А. Кустова, А. М. Матюшкина, А. А. Мирошниченко, В. Б. Моисеева, А. Н. Рыбловой, Н. А. Чебышева и др., в них рассматриваются различные педагогические аспекты названной проблемы, однако вопросы самоорганизации и саморегуляции профессионально ориентированной деятельности студентов вуза освещены недостаточно полно.

Определение понятия «профессионально ориентированная деятельность», которое в данной статье является базовым, представлено в докторской диссертации А. Н. Рыбловой: «Профессионально ориентированная деятельность студентов вуза — это повышение уровня личностной активности студентов и преподавателей, превращение обучения в процесс межличностного взаимодействия и общения. Эта деятельность направлена на формирование навыков профессиональной деятельности, обеспечение перехода обучения в самообучение и управления в самоуправление» [5: с. 15].

Рассмотрим проблему организации профессионально ориентированной деятельности будущих учителей-словесников в данной статье в аспекте использования интерактивных технологий. Теоретические основы интерактивных методов и форм обучения представлены в трудах Н. Г. Григорьевой, Г. П. Звенигородской, М. В. Кларина, Г.К. Селевко и др. Ученые подчеркивают, что в основе понятия «интерактивные технологии» – термин interactive learning (англ.), который обозначает учебный процесс, основанный на активном взаимодействии с субъектом обучения.

По утверждению Г.К. Селевко, «интерактивные технологии – это вид информационного обмена обучающихся с окружающей информационной средой». [6: с. 239]. Взаимодействие учителя с обучающимися, учеников друг с другом с образовательной средой, по существу, и является интерактивным обучением, подразумевающим обмен информацией и взаимовлияние участников друг на друга в процессе учебной деятельности.

Внедрение интерактивных технологий в процесс обучения – одно из важнейших направлений совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей-словесников. В основе использования интерактивных технологий в процессе профессионально ориентированной деятельности лежит достижение следующих целей: повышение уровня мотивации, в связи с тем, что обучение становится более интересным; улучшение понимания материала, так как студенты используют теоретические знания в практической деятельности; развитие критического мышления и навыков решения проблем, требующих от студентов анализа и синтеза информации; развитие коммуникативных навыков и обучение работе в команде; становление базовых компетенций для решения проблем в последующей профессиональной деятельности.

Для организации профессионально ориентированной деятельности будущих учителей-словесников преподавателем могут быть использованы такие интерактивные технологии: круглый стол, мозговой штурм, деловые и ролевые игры, кейс-метод (анализ конкретных ситуаций, ситуационный анализ).

Интерактивность является важным условием профессиональной подготовки будущих учителей-словесников и может быть реализована как в традиционном очном обучении, так и в цифровой среде.

Примером профессионально ориентированной деятельности будущих учителей-словесников является организация и проведение очного практического занятия в форме круглого стола в процессе преподавания выпускникам курса по выбору «Интерактивные технологии на уроках литературы».

Круглый стол – это технология интерактивного обучения, одна из организационных форм познавательной деятельности обучающихся, позволяющая закрепить полученные ранее знания, выявить различные взгляды на проблемные вопросы, «сфокусировать внимание студентов на анализе и разрешении какой-либо конкретной проблемной ситуации» [2: с. 15].

Организация и проведение круглого стола создают условия для решения педагогических задач, направленных на становление профессиональных умений, связанных с развитием критического мышления и прогнозирования, сотрудничества в составе группы, с поиском и отбором необходимой информации, с предъявлением аргументации для выражения собственной точки зрения, с готовностью выслушать аргументы разных сторон.

Проведению круглого стола предшествует подготовительная работа студентов, организованная преподавателем. На этом этапе осуществляется формирование групп, выбор проблем для обсуждения, определяются сроки выполнения заданий, назначается день и время проведения круглого стола.

Выбор темы круглого стола отражает актуальную проблематику школьного филологического образования и интересы студентов.

Преподавание литературы в условиях снижения мотивации к чтению.

«Травмирующие» произведения в школьной программе».

Место древнерусской литературы в программе основной школы.

Соотношение отечественной и зарубежной литературы в программе.

Литературные произведения XX1 века в школьной программе.

Проблемы современного учителя-словесника.

На подготовительном этапе определяется объем самостоятельной работы студентов с дополнительным материалом, круг проблем и вопросов для обсуждения в группах. Организация подготовки и проведения круглого стола включает четыре основных компонента (содержательный, организационный, коммуникационный, презентационный), в соответствии с которыми формируются группы. Следующий этап представляет собой самостоятельную работу студентов по названным направлениям.

При проведении занятия в форме круглого стола учитываются шесть принципов проектирования занятия в интерактивном обучении, сформулированных Центром преподавательского мастерства в бизнес-образовании Высшей школы менеджмента СПбГУ: 1) все элементы занятия должны способствовать достижению студентами образовательных целей; 2) студенты являются активными участниками образовательного процесса; 3) преподаватель выступает как наставник, способствующий развитию студентов; 4) работа с группой переходит в диалогический формат, преподаватель не только передаёт информацию, но и взаимодействует с обучающимися; 5) преподаватель постепенно делегирует ответственность группе, сначала под своим контролем, но затем студенты становятся всё более самостоятельными; 6) задания и формы занятий разнообразны, преподаватель предлагает студентам различные виды взаимодействия, механизмы и инструменты среды: индивидуальные, парные и групповые задания, стандартные и творческие, исследовательские и проектные задачи [1].

Аналогично организовывается профессионально ориентированная деятельность студентов на основе кейс-метода. В качестве задания предлагается разработка и последующая презентация на практическом занятии интерактивного кейса.

Интерактивные кейсы позволяют развивать у студентов навыки критического мышления. Обучающиеся последовательно погружаются в проблемную ситуацию, анализируют данные, генерируют гипотезы и принимают обоснованные решения. Такой процесс углубляет понимание предметного содержания и формирует ценные профессиональные качества будущих учителей-словесников. Задания, которые предлагаются группам студентов, формулируются следующим образом.

В составе группы по одной из предложенных кейс-задач продумайте и представьте в презентации: структуру и наполнение кейса; учебные вопросы (задания) для работы над кейсом; последовательность деятельности обучающихся по освоению материалов кейса, примерный ход урока; предположите, какими могут быть варианты решений, к которым могут прийти обучающиеся.

Можно предложить обучающимся примерные кейс-задачи по литературе для старшеклассников.

Конфликт Онегина и Ленского на именинах Татьяны привел к дуэли и убийству Ленского. Какие причины приводят к такому исходу и какие есть варианты выхода из данной ситуации?

Ситуация, в которой оказался Родион Раскольников в начале романа «Преступление и наказание», подтолкнула его к совершению преступления. Какие еще возможны варианты выхода из его тяжелого положения?

Анализ конкретной ситуации и наполнение кейса студенты выполняют и структурируют самостоятельно, подчиняя весь подготовленный материал решению поставленной задачи.

В цифровой среде интерактивность реализуется через различные формы взаимодействия между участниками образовательного процесса и с помощью специальных интерактивных инструментов. Все эти формы взаимодействия необходимо освоить в процессе профессионально ориентированная деятельности, так как «образование в условиях цифровых вызовов неизбежно трансформирует весь процесс профессиональной подготовки учителя, которому предстоит работать, осваивая все новые технологии и инструменты, грамотно применяя их в сфере неограниченных информационных ресурсов» [4: с. 15].

Возможны два варианта использования интерактивных технологий в цифровой среде. Первый – перенос в онлайн взаимодействия между участниками образовательного процесса. Например, круглый стол или групповая дискуссия могут проходить на интернет-платформе. Второй вид взаимодействия происходит между обучающимся и интерактивным инструментом, то есть средством обучения, которое реагирует на действия пользователя и даёт обратную связь. Современные цифровые инструменты позволяют студентам уже на этапе теоретического обучения создавать интерактивный контент, который может применяться в последующей профессиональной деятельности, так как использование мультимедиа, видео, игровых элементов и интерактивных упражнений помогает поддерживать вовлеченность и интерес школьников. Виртуальные экскурсии в музеи и усадьбы литературных классиков позволяют обучающимся погрузиться в творческую атмосферу эпохи. Онлайн-встречи с современными писателями открывают новые возможности для диалога и вдохновения на уроках литературы.

Созданный в университете будущими учителями-словесниками цифровой контент выполняет двойственную функцию: способствует освоению профессиональных умений и является основой личной методической копилки. В настоящее время трансформацию в образовании совершает искусственный интеллект – в частности, большие языковые модели, способные беседовать с пользователем. Уже сегодня такие нейросети можно применять в интерактивном обучении.

Таким образом, использование интерактивных технологий в организации профессионально ориентированной деятельности будущих учителей-словесников, направленной на повышение уровня их личностной активности, превращает обучение в процесс продуктивного взаимодействия, который организуется для достижения ведущей цели – становления навыков профессиональной деятельности у студентов, обеспечивающих переход обучения в самообучение, управления – в самоуправление.

Следовательно, интерактивное обучение помогает будущим учителям-словесникам приобретать не только знания, но и навыки, важные для их профессиональной деятельности.

Литература

1.Интерактивное занятие в цифровой среде // Высшая школа менеджмента Санкт-Петербургского университета [Электронный ресурс]. – URL: https://method.gsom.spbu.ru/interactive-lesson#priciples

2.Козлова, Н. В., Малкова, И. Ю. Условия личностно-профессионального становления студентов высшей школы: проектирование образовательного профиля: учебное пособие. – Томск: Изд-во ТПУ, 2012. – 155 с.

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

4.Коханова, В. А. Методические аспекты профессиональной подготовки учителя-словесника в условиях цифровизации образования // Проблемы современного филологического образования: Сборник научных статей / Отв. редактор В.А. Коханова. Выпуск XVIII. – Москва: Ремдер, 2020. – С. 10–16.

5.Рыблова, А. Н. Система управления профессионально ориентированной самостоятельной познавательной деятельностью студентов вуза. // Автореф. дисс. на соискание уч. ст. доктора пед. наук, специальность 13.00.08. – Тольятти, 2004. – 42 с.

6.Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

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

ВОЗМОЖНОСТИ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА К РАБОТЕ В СИТУАЦИИ БЛИЗКОРОДСТВЕННОГО БИЛИНГВИЗМА

В статье раскрывается потенциал учебной дисциплины «Формирование языковой личности во внеучебной деятельности» для развития у будущих педагогов умений проектировать образовательный процесс в ситуации близкородственного билингвизма. Характеризуются цель и задачи учебной дисциплины, описываются используемые на занятиях методические средства.

Ключевые слова: билингвальная личность, русско-белорусский билингвизм, виды внеучебной деятельности

В ситуации близкородственного билингвизма, сложившейся в Республике Беларусь, существует проблема становления языковой личности, владеющей двумя государственными языками (русским и белорусским) в одинаковой мере свободно. В школе эту проблему важно решать комплексно: как на занятиях по учебным предметам филологического цикла, так и во внеучебной деятельности обучающихся.

С учетом этого в высшем педагогическом образовании учебный план специальности 1-01-02-01 Начальное образование [1] включает учебную дисциплину «Формирование языковой личности во внеучебной деятельности». Изучение данной дисциплины предполагает рассмотрение содержания, подходов, принципов, методов, приемов, методических средств и организационных форм, способствующих формированию языковой личности учащегося начальных классов во внеучебной деятельности. Учебная дисциплина призвана обогатить будущих педагогов системой знаний о языковой личности, подходах к ее моделированию, выработать у студентов практические умения, необходимые для реализации стратегии формирования языковой личности учащегося начальных классов во внеурочной деятельности языковой, литературной, музейной и театральной направленности.

Целью учебной дисциплины «Формирование языковой личности во внеучебной деятельности» является создание условий для овладения будущими учителями начальных классов теоретическими знаниями и практическими навыками по формированию языковой личности учащегося младшего школьного возраста во внеучебной деятельности.

Достижение цели возможно посредством решения следующих важных задач: 1) способствовать усвоению научно-методических знаний о языковой личности, способах ее моделирования; о видах внеучебной деятельности по формированию языковой личности учащегося младшего школьного возраста; 2) способствовать овладению стратегией формирования языковой личности учащегося начальных классов в условиях русско-белорусского билингвизма; 3) сформировать профессиональные умения учителя, готового организовывать внеучебную деятельность, связанную с овладением детьми 6–10-летнего возраста двумя государственными языками.

Лекционные занятия предполагают обогащение студентов теоретическими знаниями о сущности понятия «языковая личность»; разнообразии представлений о языковой личности; ее моделировании; стратегии формирования билингвальной личности младшего школьника в условиях близкородственного двуязычия; видах внеучебной деятельности по формированию языковой личности учащегося младшего школьного возраста.

Практические занятия ориентированы на формирование у будущих учителей начальных классов профессиональных умений и навыков, необходимых для

организации работы по формированию языковой личности учащегося младшего школьного возраста во внеучебной деятельности.

На практических занятиях предусмотрено: 1) знакомство с современными лингводидактическими исследованиями в области развития языковой личности; 2) формирование представлений о билингвальной личности младшего школьника в условиях близкородственного двуязычия; 3) усвоение стратегической цели филологического образования в ситуации билингвизма, изучение подходов и принципов преподавания каждого из двух государственных языков и организации внеучебной деятельности, связанной с овладением ими; 4) освоение содержания, методов, приемов, методических средств организации внеучебной деятельности литературной, музейной и театральной направленности.

Основными видами работ, используемых на практических занятиях в рамках учебной дисциплины «Формирование языковой личности во внеучебной деятельности», являются: 1) анализ лингвистической и научно-методической литературы с целью составления опорных конспектов о типологии языковой личности, нормативном обеспечении образовательного процесса, видах внеучебной деятельности по формированию языковой личности учащегося в условиях русско-белорусского билингвизма; 2) изучение материалов сайтов http://www.pravo.by/; https://www.giac.by/, литературных источников в целях выявления особенностей детского билингвизма в Республике Беларусь; 3) анализ утвержденных программ [2] и учебно-методического обеспечения факультативных занятий по русскому и белорусскому языкам, литературному чтению, используемых в образовательном процессе учреждений образования с белорусским и русским языками обучения; 4) разработка сценариев факультативных занятий «Язык родной, дружи со мной», «Речевой этикет», направленных на овладение учащимися младшего школьного возраста русским языком; 5) создание сценариев факультативных занятий «У краіне знаёмых незнаёмцаў», «Роднае слова», направленных на овладение младшими школьниками белорусским языком; 6) разработка план-конспектов факультативных занятий «Путешествие в мир сказки», «Кніга запрашае ў падарожжа», предполагающих приобщение детей 7–10-летнего возраста к самостоятельному чтению художественной и научно-популярной детской литературы на русском и белорусском языках; 7) организация и проведение внеклассных мероприятий, призванных повысить у учащихся уровень владения белорусским языком и совершенствовать уровень владения русским языком.

В ряду таких внеклассных мероприятий: встречи с белорусскими детскими писателями, литературная гостиная, КВН ко дню детской книги, виртуальные путешествия по Национальной библиотеке Беларуси, виртуальные экскурсии по литературным музеям (Государственному литературно-мемориальному музею Якуба Коласа, Государственному литературному музею Янки Купалы и др.), театральные и музейные уроки, экскурсии в закулисье Белорусского государственного академического театра юного зрителя, Белорусского государственного театра кукол.

Таким образом, учебная дисциплина «Формирование языковой личности во внеучебной деятельности»» обогащает студентов системой знаний об уровнях становления языковой личности, разных способах ее моделирования, особенностях проектирования внеучебной деятельности, направленной на формирование языковой личности учащегося начальных классов в условиях русско-белорусского билингвизма, и способствует выработке у будущих педагогов практических умений организации внеучебной деятельности, связанной с овладением учащимися близкородственными языками.

Литература

1.Типовой учебный план. Специальность: 1-01 02 01 Начальное образование // БГПУ. – Режим доступа: 1-01 02 01 Начальное образование_rotated.pdf. – Дата доступа: 15.11.2024.

2.Учебные программы факультативных занятий по учебным предметам // Национальный образовательный портал. – Режим доступа: IV КЛАСС – Национальный образовательный портал. – Дата доступа: 16.11.2024.

Н. Д. Десяева,
доктор педагогических наук, профессор,
руководитель департамента методики обучения
института педагогики и психологии образования
ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: 481795@mail.ru

ТРУДНОСТИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ШКОЛЬНИКАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В СОВРЕМЕННОМ ПРОСТРАНСТВЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Автором статьи рассмотрены основные трудности, возникающие у школьников в процессе интерпретации ими художественных текстов, предполагающей понимание их содержания, роли тех или иных событий в контексте личного опыта и знаний. Анализ современной образовательной практики показывает, что интерпретация речевого произведения обучающимися не всегда бывает удачной. В статье изложены объективные причины наиболее распространенных недочетов восприятия художественного текста.

Ключевые слова: интерпретация, художественный текст, коммуникация, анализ, речь.

В настоящее время в методике и лингвистике очевидно смещение акцентов внимания с изучения языка на изучение речи. Поэтому одним из важнейших объектов изучения русского языка становится текст и его анализ. Особое значение при этом

придается текстам художественного стиля, анализ которых позволяет развивать у учащихся представления о средствах выразительности речи, умения создавать высказывания о тексте, способствует формированию языкового эстетического идеала. Очевидно, что данные задачи могут быть решены лишь при условии успешной интерпретации учеником прочитанного (понимании содержания текста, смысла события в контексте личного опыта и знаний).

Традиционно работа над интерпретацией художественного текста проводится преимущественно на уроках литературного чтения. При обучении русскому языку подобные задания выполняются во время анализа очень коротких речевых произведений или их фрагментов. Однако и в этом случае предложенное для анализа произведение представляет собой целостный текст, характеризующийся смысловой и грамматической связностью, информативностью.

Языковой аспект интерпретации основывается на учете текстообразующих функций языковых единиц, внимании к тому, что *слова и их сочетания используются для выражения смысловой цельности текста, грамматические формы – для выражения грамматической связности элементов речевого произведения [1: с. 115].*

Анализ научных источников и современной образовательной практики показывает, что если определение особенностей грамматической связности текста не вызывает особых трудностей у обучающихся, то понимание смысла речевого произведения не всегда бывает удачным [2: с. 251].

По нашим наблюдениям современные школьники затрудняются в следующих аспектах восприятия текста: 1) не воспринимают текст целиком (не дочитывают, игнорируют важные факты); 2) утрачивают представления о значимости понимания смысла текста (осуществляется чтение не для понимания, а для выполнения учебного задания, получения информации и т. п.); 3) испытывают «недоверие» к автору, пытаются противопоставить смыслу текста собственный опыт.

Данные недочеты обусловлены рядом объективных причин. Назовем некоторые из них.

1.Современное текстовое пространство состоит преимущественно из единиц небольшого объема. Наше время – это время коротких текстов. Их преобладание объясняется и современными литературными процессами, и клиповым мышлением юных носителей языка, и цифровизацией речевых произведений. Данное обстоятельство следует принять как данность и учесть при отборе дидактического материала и методической обработке фрагментов текстов, предлагаемых для анализа. Важным требованием, как представляется, должно быть отражение в некоторых из предлагаемых школьникам текстах только одной ведущей смысловой модели (например, «событие – оценка события», «персонаж – его интересы» и т. п.). Это касается, конечно, только текстов-зарисовок, фрагментов повествования, т. е. речевых произведений, в которых не представлен целостный сюжет. Тексты, в которых отражено несколько смысловых моделей (как, например, в классических зарисовках, используемых в современных учебниках русского языка), воспринимаются учениками начальной школы с трудом. Многие дети, особенно носители русского языка как

неродного, теряют нить содержания, не могут соотнести тему и содержание, выделить ключевые слова.

Поскольку в пространстве социальной коммуникации короткие тесты преобладают, при восприятии учеником традиционного учебного художественного текста также наблюдается конкуренция учебного опыта читательской деятельности и социального опыта восприятия речевых произведений. Отсюда – «недоверие» к автору (стремление поделиться собственным опытом по поводу прочитанного вместо желания понять прочитанное).

2.Важной причиной коммуникативных неудач при восприятии текста является ограниченность ключевых смыслов социальной коммуникации. Школьники быстро реагируют на ключевые «имена памяти» (слова, обычно имена существительные, которые сразу вызывают в сознании коммуникантов пространственно-временные и событийные ассоциации), но их «расширители» остаются вне поле зрения учащихся. Поэтому, например, текст с ключевым словом «столица» сразу воспринимается как произведение о Москве, хотя в нем назван Невский проспект. С Москвой ассоциируется и содержание текста, в котором есть ключевое слово «кремль», хотя речь идет о кремле на Волге (о Нижнем Новгороде). Расширение поля ключевых социально-коммуникативных смыслов – задача не только русского языка как учебного предмета. Для преодоления коммуникативных барьеров современных школьников необходимо выработать общий подход к отбору дидактического материала и в других образовательных областях.

3.Объективной причиной недочетов учебной интерпретации представляется и повышенное внимание к форме в ущерб вниманию к содержанию как особенность современной коммуникации. Преобладание поликодовых текстов в образовательном процессе, опора на клише при написании сочинений – все это отвлекает от смысла, выражаемого с помощью этих средств. Однако некоторые из единиц выражения содержания как раз могут помочь проникнуть в смысл текста. Для этого важно обращать внимание школьников на определенные языковые элементы: слова, называющие свойства явлений, которые можно воспринимать с помощью органов чувств, повторяющиеся слова или синонимические ряды, лексемы, называющие «чувственные действия» персонажей («рассматривание», обоняние, осязание, слуховое восприятие).

Очень важно не иллюстрировать при предъявлении художественного текста в учебном процессе те элементы содержания, которые в самом речевом произведении уже выражены конкретными словами. Только при этом условии ученик сможет увидеть смысл текста, опираясь на язык, а не на иллюстрацию к речевому произведению. В подобную работу над словом при чтении текста целесообразно включить задания найти слова и словосочетания, которые называют то, как и что герой произведения видит, слышит, чувствует, осязает, определить их значение в тексте с учетом контекста, сравнить выявленное значение со значениями данных единиц в языке [3: с. 118].

Представляется, что внимание учащихся к средствам языка, обладающим эстетическим потенциалом, целесообразно привлекать и при изучении предметов нефилологического цикла. Например, уроки естественно-научного цикла могут способствовать обогащению словарного запаса школьника лексемами, обозначающими видимые предметы окружающего мира (словами группы «Цветы», «Небесные светила», «Драгоценные камни» и т. п.).

Таким образом, работа по преодолению затруднений учащихся в интерпретации художественного текста не только позволяет сформировать у детей первоначальные представления об анализе художественного текста как о процессе определения смысла речевого произведения, выявления роли единиц языка в тексте, но и способствует достижению метапредметных результатов образования.

Литература

1.Долинин, К. А. Интерпретация текста / К. А. Долинин. – М.: КомКнига, 2010. – 304 с.

2.Иванов, Л. Ю. Коммуникативная неудача / Л. Ю. Иванов // Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л. Д. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева и др. – 2-е изд., испр. – М.: Флинта: Наука, 2007. – С. 251.

3.Ким, Л. Г. Вариативно-интерпретационное функционирование текста: монография / Л. Г. Ким. – Томск: Изд-во Томск. гос. пед. ун-та, 2009. – 312 с.

Л.С. Сильченкова,
доктор педагогических наук, доцент,
профессор института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: silchenkovals@mgpu.ru

СЛОВОЦЕНТРИЧНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧИТАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ

В статье поднимается вопрос об уточнении описания навыка чтения младших школьников на разных этапах его формирования. Автор замечает, что принятая в середине прошлого века периодизация этапов становления навыка чтения может быть дополнена новыми характеристиками в свете данных современных наук: лингвистики и психолингвистики.

Ключевые слова: этапы формирования навыка чтения, словоцентричность навыка чтения младших школьников.

Психологи, педагоги, методисты в становлении навыка чтения последовательно выделяют несколько этапов: аналитический этап, синтетический этап, этап

автоматизации. Несмотря на широкую распространенность данной точки зрения на проблему периодизации процесса обучения чтению детей младшего возраста, она представлена в научной литературе крайне лапидарно. Более или менее подробно описан только первый этап – аналитический, который представляет собой освоение учащимися первоначального навыка чтения, или формирования алгоритма чтения слов [5].

Для выполнения этой задачи – освоения алгоритма чтения слов – создается специальный учебник – букварь, в котором основным учебным материалом являются буквы и слоги, из которых слово строится, а также сами слова, которые подвергаются зрительному позиционному анализу в соответствии с алгоритмом чтения, в результате которого обучающиеся последовательно выделяют оперативные единицы чтения [4].

Остальные этапы сложного процесса обучения чтению описаны меньше, хотя он представляет несомненный интерес для современных исследователей.

В научно-методической литературе можно найти попытки дать им описание. В 70-е годы прошлого века известный методист начального обучения чтению М.И. Оморокова замечала, что характеристика этапов чтения младших школьников, полученная ею в ходе эксперимента в 60-70 годы 20 века, не совсем совпадает с градацией, предложенной в 40-50 годы. Методист пыталась дать более подробную характеристику синтетическому чтению: на синтетическом этапе в 2-3 классах, писала она, можно наблюдать становление синтетического чтения, а в 4 классе - синтетическое «невыразительное чтение» [2].

Позднее в учебном пособии по методике обучения русскому языку в начальных классах была дана еще более скромная характеристика этого этапа формирования навыка чтения младших школьников. Указывалось, что для синтетического этапа характерен способ чтения целыми словами, при этом отмечалось, что прочтение слова почти совпадает с осознанием его значения и на синтетическое чтение учащиеся переходят в конце обучения в начальной школе – в 4 классе [1].

Можно констатировать, что в научно-методических публикациях описание следующего за аналитическим этапом – синтетического этапа чтения младших школьников – выглядит довольно противоречиво.

Мы считаем, что следующий этап процесса формирования навыка чтения младших школьников можно определить как словоцентричный, который имеет свои количественные и качественные характеристики и может продолжаться достаточно длительное время.

Мысль о специфическом этапе в процессе формирования навыка чтения у учащихся начальных классов не так давно появилась в научно-методической литературе. В современных научно-методических публикациях указывается, что достаточно длительное время после освоения букваря учащиеся начальных классов находятся на этапе словоцентричного чтения – во втором, а часто и в третьем классах начальной школы. Не редки случаи, когда количественные и качественные показатели пятиклассника имеют все характеристики словоцентричного чтения.

Приведем пример. Наблюдая за чтением текста задачи учеником 5 класса в

учебнике математики, мы невольно составляли характеристики его чтения: ученик 5 класса читает медленно (менее 50 слов в минуту), с большим количеством ошибок, понимая при этом только отдельные слова и пытаясь составить при этом целостную картину, данную в тексте задачи. Результат был довольно плачевным: текст задачи пришлось ему рассказать и представить в виде схемы.

Рассмотрим некоторые особенности словоцентричного этапа чтения младших школьников, который следует сразу же за аналитическим этапом чтения, т.е. за процессом обучения грамоте.

После завершения обучения чтению по букварю, который предназначен формирования механизма чтения слов, или для овладения алгоритмом чтения отдельных слов, учащиеся еще долгое время остаются в плену прежней учебной задачи – прочитать слово. Они все так же имплицитно представляют, что чтение это и есть последовательная расшифровка буквенной записи слов и их идентификация/узнавание. Однако после букваря перед младшими школьниками стоит совсем другая задача: научиться читать тексты, состоящие также из слов, но и из предложений, сверхфразовых единств (СФЕ), абзацев. Особенно ярко это проявляется при чтении учащимися предложений: конца предложений и соответствующего знака препинания они не видят и не могут предложение интонационно оформить. Это, разумеется, затрудняет постижение смысла предложения, затрудняет понимание смысла даже отдельных слов.

Основными причинами описанных издержек чтения младших школьников является слишком малое поле чтения, что не позволяет охватить несколько словных единиц текста; длительные фиксации после прочтения каждого слова, направленные на идентификацию только что прочитанного слова; отсутствие линейных (синтагматических) связей между словами на этапе словоцентричности. Истинная же читательская деятельность характеризуется тем, что любое слово, находящееся в тексте в окружении других слов, живет по законам смысла, вычленяемого при установлении связей лексической единицы с другими единицами текста, что составляет деятельность квалифицированного читателя. Без освоения таких связей невозможно постичь смысл текста в целом, т.е. сформировать навыки освоения разных видов информации текста [3].

Формирование навыков смыслового чтения невозможно без постижения смысла слов, однако на этапе словоцентричного чтения даже эта задача часто становится для учащихся начальных классов недостижимой. Если чтение слова представляет собой отдельную изолированную задачу, то чаще всего оно опознается в аспекте значения, но не смысла, которым слово реализуется в конкретном тексте. Особенно ярко это проявляется при встрече с многозначным словом, которое в тексте реализуется одним из своих значений, что психолингвистика и называет смыслом. В процессе чтения текста у любого читателя возникает известное противоречие между осознанием значения и осознанием смысла слова, которое в психолингвистике называется борьбой между значением и смыслом. Однако усвоить смысл многозначного слова возможно, если видны его линейные связи в тексте, хотя бы на уровне словосочетания: «идет

мальчик» – «идет дождь» – «идет время». На этапе словоцентричного чтения борьба между значением и смыслом слова решается часто в пользу значения слова, что неизбежно влечет издержки в понимании воспринимаемого текста.

Здесь очень тесно переплетаются проблемы осмысления основных единиц чтения и технические характеристики чтения детей, которые определяют возможности постижения смысла лексических единиц текста, предложений и текста в целом. Это особенность также обнаруживается в чтении учащихся, когда в качестве в тексте встречаются номинативные единицы расчлененного характера, например, «железная дорога». Это касается слов со связанным значением, например, конструктивно ограниченными, и синтаксически обусловленными значениями, например, «стадо коров», а также фразеологизмов: «легок на помине».

Новые научные сведения о словоцентричном этапе чтения младших школьников позволяют существенно дополнить описание процесса формирования у младших школьников навыка чтения и читательских компетенций. Более полная характеристика этого этапа чтения позволит точнее обозначить учебно-методические задачи при обучении младших школьников чтению, существенно дополнить методический аппарат учебников по чтению для начальной школы и в целом усовершенствовать научно-методические подходы к организации работы по совершенствованию навыка чтения учащихся начальных классов.

Литература

1.Львов М.Р., Рамзаева Т.Г., Светловская Н.Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах. – М.: Просвещение, 1987. – 415 с.

2.Оморокова М.И. Проблемы совершенствования навыка чтения //Актуальные проблемы методики обучения чтению в начальных классах. Под ред. М.С. Васильевой, М.И. Омороковой, Н.Н. Светловской. – М.: Педагогика, 1977. – С. 47- 59.

3.Сильченкова Л.С. Словоцентричный подход к формированию читательских компетенций у младших школьников: монография. – М.: МГПУ, 2024. –148 с.

4.Сильченкова Л.С. Технология обучения русской грамоте. Пособие для учителя начальных классов, преподавателей и студентов педагогических учебных заведений. – М.: Баласс, 2004. – 80 с.

5.Сильченкова Л.С. Языковые закономерности и принципы как основа обучения русской грамоте. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2007. – 42 с.

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

Е.С. Богданова,
доктор педагогических наук, доцент;
профессор Рязанского государственного университета
имени С.А. Есенина, г. Рязань
E-mail: helensim@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ НАЧАЛЬНОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ О РУССКОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена проблеме осознания младшими школьниками русского языка как родного, его нормативной стороны и основных функций. Авторы говорят о том, что на уровне начальной школы понятие «русский литературный язык» не вводится, однако непрерывно идет работа над его свойствами: правильностью, общедоступностью, стилистическим многообразием, пристойностью

Ключевые слова: урок русского языка, русский литературный язык, правильная речь, языковая норма, урок русского языка в начальной школе, языковое самосознание младшего школьника

Освоение русского языка в период дошкольного детства идет стихийно. Подражая взрослым, прислушиваясь к их речи, соприкасаясь с миром словесного искусства, ребенок в практике усваивает фонетический строй, лексику и грамматику языка, его выразительные средства. Неосознанное пользование языком дает ему определенный опыт. С 3 до 7 лет интенсивно усваивается заметный объем лексем, дети приучаются правильно склонять и спрягать слова, сочленять их ради передачи смысла и выражения грамматических значений.

Осознанное освоение языка начинается с приходом в школу, когда ребёнок делает ряд «открытий», формирующих его языковое сознание. Русский язык как предмет обучения в начальной школе занимает более половины учебного времени. Именно тут дается старт изучению системы языка, правил функционирования языковых единиц. Этот период знаменуется началом языковой рефлексии.

Под руководством учителя наступает осознание русского языка как родного. Соотнося понятия «родная страна – родной народ – родной язык», учитель показывает, что родной язык – язык рода, язык народа. И это первое важнейшее «открытие» начальной школы. Перед ребенком стоит вопрос: на каком языке говорю я? Маленькому человеку нелегко представить, что на этом языке, так же, как и он сам, говорили его далекие предки и величайшие люди страны, чьи имена звучат в классе: А.С. Пушкин, М.В. Ломоносов, А.В. Суворов и др. Осознание оппозиции «родной язык – чужой (иностранный) язык» является важным шагом в становлении языковой личности. Оно осуществляется не только тогда, когда начинается изучение иностранного языка. Уже в первом классе учитель говорит о языковом и культурном многообразии мира и страны, показывает, как выглядит слово на русском и ином языках, и предлагает послушать звучание родной и иностранной речи. Этот прием

использовали авторы учебника по русскому языку [3: с. 8], когда предложили фразы о родном языке на русском, китайском и испанском языке. Эпиграфом же к учебнику 1-го класса взяты слова К.Г. Паустовского: «Истинная любовь к своей стране немыслима без любви к своему языку» [3: с. 3]. Таким образом, систематическ**ий** курс русского языка начинается с изучения понятия «родной язык», далее дети знакомятся с его ролью в общении, в том числе межнациональном, и узнают, что значит «государственный язык».

Изучая систему языка, младший школьник узнаёт о роли языковых единиц в речи, их выразительных возможностях. Так, например, Л.С. Сильченкова пишет об аксиологическом потенциале морфем: используя прием языковой игры с некорневыми морфемами, учитель может добиться осмысленного использования детьми в речи аффиксов [4]. Добавим при этом, что таким образом дети осваивают важный способ пополнения языка. Другие разделы начального курса языкознания дают ответ на вопрос о том, как устроен наш язык.

Понятие «русский литературный язык» как язык, прошедший долгий исторический путь, отличающийся общедоступностью, понятностью, нормативностью и пристойностью, для языкознания является ключевым, однако в практике обучения в начальной школе оно не применяется. Но это не значит, что аксиологическая сущность языка грамотных, образованных и воспитанных людей младшему школьнику недоступна.

Второе «открытие» младшего школьника в том, что язык неоднороден: в нём есть то, что используется в обыденной речи, что могут применять лишь высокообразованные люди, специалисты разных профессий, и то, что использовать не следует. Это открытие сопровождается осознанием того, что речь может быть правильной и неправильной, вежливой и невежливой, грубой. У ребенка начинает формироваться уважительное отношение к правильной вежливой речи, он усваивает модели должного речевого поведения. Фактически это всё и есть работа над литературным языком. Наблюдение за оппозициями «правильная речь – неправильная речь», «вежливая речь – невежливая, грубая речь», «понятная всем – понятная некоторым людям речь» воспитывает уважение к людям – носителям правильной и этически корректной речи.

В Федеральной рабочей программе начального общего образования по русскому языку говорится о том, что в данный период начинается освоение норм русского литературного языка, речевых норм и правил речевого этикета в процессе устного и письменного общения [5]. Сказанное относится прежде всего к нормам орфоэпии и правописания, однако в процессе обучения школьники встречаются и с лексическими и грамматическими нормами. Правильная и вежливая речь в сознании ребенка встраивается в ряд с понятиями «хорошая», «одобряемая». Он ассоциирует её со школой, учителем, театром, книгой.

Далее начинаются наблюдения за многообразием форм бытования литературного языка (речь художественная и нехудожественная, речь устная и письменная). Можно назвать третьим «открытием» вывод о том, что мы говорим не

так, как пишем. Языковое чутье позволяет даже первоклассникам отличать художественный текст от, например, математической речи. Учитель подчеркивает, что художественная речь отличается выразительностью, изысканностью, образностью. Привлекая внимание детей к авторским выражениям, учитель вызывает у детей эмоции, связанные с метким словом, юмором в речи, словесным образом, побуждает их задуматься над многообразием лексико-грамматических возможностей языка, а потом побуждает к осознанному и уместному использованию примеров из их текстов в собственной речи: в ответах на вопросы учителя, пересказах, изложениях. Очень важно в этот период поддержать стремление ребенка к освоению языковых ресурсов и самостоятельному поиску средств выражения мысли. Поощрение в ситуации малейшего успеха, слово поддержки, похвала за удачный подбор слова – все это делает процесс изучения языка эмоционально окрашенным, а в такой атмосфере и более эффективным.

Важное место на уроке русского языка занимают наблюдения за отражением в языке истории и культуры родного народа. Изучение пословиц о языке и речи приобщает младших школьников к русскому речевому идеалу. Дети впервые задумываются о том, что язык меняется со временем (и это еще одно «открытие» начальной школы»). Огромный интерес у учащихся вызывает изучение устаревшей лексики, именующей реалии иных эпох. Для возбуждения познавательного интереса к русскому языку и его истории можно рекомендовать тематические уроки. Так, закрепление знаний о трёх склонениях имён существительных можно проводить на материале слов, обозначающих старинные орудия труда (*веретено, борона, плеть, заступ* и др.) Соотнесение картинки и слова, сопоставление старинных и современных орудий (*мотоблок, перфоратор, дрель* и др.) вызывает интерес к лексике, а на этом фоне и грамматика усваивается продуктивнее.

В начальной школе, как говорит Н.Д. Десяева, «ребенок получает новые образцы речевого поведения». Ученый имеет в виду прежде всего речь учителя, подражая которой, ученик осваивает концепт «русский язык» [1: с. 248].

Учитель для ребенка – образец носителя литературного языка, он «выполняет миссию предъявления идеала речевого поведения в общении с младшими школьниками» [2: с. 1065].

Таким образом, в учебный речевой обиход младшего школьника термин «русский литературный язык» не вводится, но очевидно, что урок русского языка в начальной школе с его большими и малыми «открытиями» подводит детей к пониманию сущности литературного языка.

В беседах с учителем, во время наблюдений за лучшими речевыми образцами, выполнения упражнений, при написании собственных текстов младшие школьники осваивают ключевые признаки литературного языка: нормированность, стилистическое многообразие, пристойность, выразительные возможности, противопоставленность просторечию, грубой и бранной речи. У них формируется ценностное отношение к правильной, богатой, выразительной речи, осуществляется

воспитание личной ответственности за речевые поступки и стремления заботиться о судьбе родного языка.

Литература

1.Десяева, Н.Д. Языковая личность ребенка и пути ее формирования в начальной школе / Н.Д. Десяева // Человек в информационном пространстве : сборник научных трудов, Ярославль, 13–15 ноября 2014 года / Под общей редакцией Н.В. Аниськиной. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2014. – С. 246-251.

2.Зиновьева, Т.И. Проблема гармонизации речевой среды поликультурной школы на основе принципа ориентации на идеал / Т.И. Зиновьева // Русское слово в многоязычном мире : Материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ, Нур-Султан, Казахстан, 29 апреля – 03 мая 2019 года / Редколлегия: Н.А. Боженкова, С.В. Вяткина, Н.И. Клушина [и др.]. – Нур-Султан, Казахстан: Международное некоммерческое партнерство преподавателей русского языка и литературы «МАПРЯЛ», 2019. – С. 1063-1068.

3.Русский язык : 1-й класс : учебник / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. – 15-е изд., переаб. – Москва : Просвещение, 2023. – 143 с.

4.Сильченкова, Л.С. Аксиологические аспекты формирования языковой личности младшего школьника при освоении морфемных понятий / Л.С. Сильченкова // Аксиологическая лингвометодика: мировоззренческие и ценностные аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка : Материалы международной научно-практической конференции к юбилею профессора А.Д. Дейкиной и ее научной школы: в 2 частях, Москва, 22–23 марта 2019 года. Том Часть 1. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2019. – С. 191-196.

5.Федеральная рабочая программа начального общего образования. Русский язык (для 1–4 классов образовательных организаций) / Единое содержание общего образования : сайт. Режим доступа: https://edsoo.ru/rabochie-programmy (дата обращения: 20.02.2025).

Т.И. Зиновьева,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: zinovievat@mgpu.ru

РЕЧЕВАЯ СРЕДА СОВРЕМЕННОЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЫ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

В статье представлены данные исследования поликультурного состава школ мегаполиса. Названы меры государственной политики в части обучения детей

мигрантов. Предложены решения проблемы гармонизации развивающей речевой среды поликультурной школы в контексте идей теории коммуникации, коммуникативного менеджмента.

Ключевые слова: поликультурная школа мегаполиса, речевая среда, нормативно-правовые акты, дети мигрантов, обучающиеся-инофоны, единый речевой режим.

Российское общество первой четверти XXI века характеризуется глобальными (политическими, социокультурными, демографическими и др.) изменениями в разных его сферах, в том числе – в сфере образования, где совокупность изменений, по мнению исследователей, организаторов системы образования, создает ситуацию «высокой неопределенности» последующей трансформации системы образования. Неопределенность состояния российского образования уже «схвачена» общественным сознанием и становится предметом общественного дискурса [2].

В полифонии взглядов аналитиков проблем современной школы на первом месте нередко оказываются вопросы культурно-языкового многообразия образовательных учреждений, вопросы обучения детей мигрантов (учеников-инофонов) русскому языку, вопросы гармонизации образовательной среды поликультурной школы.

Исследование поликультурного состава школ мегаполиса, проведенное учеными МГПУ в 10-х гг. XXI в., выявило тот факт, что нередко четвертую часть (и более того) класса составляют учащиеся-инофоны, которые, как правило, являются выходцами из республик бывшего СССР, представителями около тридцати культур, носителями самых разных языков (Ж.В. Афанасьева, А.В. Богданова, А.С. Львова и др.) [3].

Результаты новейших исследований (проведены в 20-х гг. XXI в.) поликультурного состава школ Москвы свидетельствуют о значительном его многообразии: вместе обучаются представители славянских народов (русские, белорусы, украинцы), европейцев (итальянцы, немцы), тюркских народов (башкиры, татары, узбеки, киргизы, казахи), народов Кавказа (чеченцы, абхазы, грузины), представители индоевропейской группы народов (армяне, таджики), азиатских народов (китайцы, корейцы), арабы (сирийцы, палестинцы), евреи, американцы.

Очевидно заметное расширение (по сравнению с данными середины 10-х гг.) перечня стран, из которых прибыли дети мигрантов: из кавказских республик, из стран Азии (Китай, Корея), из арабских стран (Сирия, Палестина), из стран Европы (Италия, Германия), из США (А.В. Богданова, А.С. Гамагин).

Указанные многолетние исследования позволили выявить *устойчивые свойства образовательной системы мегаполиса*: 1) школы, имеющие поликультурный состав учеников, чаще расположены на окраинах города, нежели в центральных его районах; 2) дети мигрантов, имеющие трудности в освоении языка и в социокультурной адаптации, сконцентрированы в одном классе, группой; дети мигрантов, не имеющие соответствующих трудностей, распределены по разным классам; 3) количество детей мигрантов в начальной школе и в средней школе в 20-х гг., по сравнению с 10-ми гг.,

когда детей мигрантов в начальной школе было значительно больше, выравнивается; 4) перечень стран, из которых прибыли дети мигрантов (ученики-инофоны), вырос.

Следует дополнить: до 2025 года детей мигрантов принимали в национальную российскую школу, в которой реализуются Федеральные государственные образовательные стандарты, без учета уровня владения русским языком, на котором осуществляется образовательный процесс.

Приведенные данные свидетельствует *о проблемах состояния образовательного процесса в поликультурных классах*. Это проблемы овладения детьми мигрантов русским языком (как языком страны проживания, общения, языком овладения образовательной программой), их социальной адаптации и интеграции в общество. Это также трудности в изучении русского языка теми школьниками, для которых русский язык является родным. Наконец, это трудности в работе педагога, который в поликультурной среде должен решать самые разные задачи: во-первых, задачи осуществления образовательного процесса в контексте требований стандарта; во-вторых, – задачи индивидуальной помощи ученикам-инофонам в овладении русским языком; в-третьих, – особые задачи предупреждения социально-языковой депривации, осуществления диалога культур, воспитания у обучающихся толерантности [2; 3].

Пути решения проблем гармонизации образовательной среды поликультурной школы, обучения русскому языку детей мигрантов в течение многих лет обсуждаются представителями государственных структур, исследователями данной проблемы в рамках разных научных областей (социологии, психологии, педагогики, методики и др.), а также – учителями-практиками, находящимися в эпицентре данной проблемы.

Государственные деятели, депутаты Государственной думы РФ видят решение проблемы гармонизации образовательной среды российской школы в кардинальном реформировании миграционной политики в России, в реализации Закона об обязательном прохождении детьми мигрантов тестирования на знание русского языка при зачислении в российскую школу (закон вступил в силу 1 апреля 2025 года). Отметим также обсуждение в Госдуме законопроекта о признании на законодательном уровне детей мигрантов, не владеющих русским языком в достаточной мере, чтобы учиться, учениками, имеющими особые образовательные потребности, для удовлетворения которых предлагается создать специальные адаптационные классы. Следует привести особое мнение уполномоченного при президенте России по правам ребенка М.А. Львовой-Беловой, которая в качестве меры содействия адаптации детей мигрантов предложила проработать вопрос о внесении изменений в законодательство в части обязательной бесплатной культурно-языковой подготовки детей мигрантов (детей-инофонов) в процессе обучения в дошкольных образовательных организациях.

Учителя-практики относительно реализации названных государственных мер высказывают исключительно положительное мнение, отмечая факт реального внимания государственных структур к многолетним, при этом набирающим остроту проблемам поликультурной школы. Особую обеспокоенность педагоги выражают относительно состояния речевой среды поликультурного класса, в которой находят

отражение трудности учеников-инофонов (представителей разных родных языков) в овладении ими русским языком. Учителя отмечают, что речевая среда поликультурного класса нестабильна, в течение учебного года она претерпевает изменения по причине «подвижности» контингента из числа детей мигрантов, что в целом негативно сказывается на речевом развитии и языковом образовании всех обучающихся, без учета их родного языка. Практикующие учителя констатируют тот факт, что речевая среда современной поликультурной школы несовершенна и, даже под влиянием весьма значимых мер государства, «одномоментно» не восстановится.

Вопрос об особенностях речевой среды поликультурной школы рассмотрим в контексте теории факторов образования. Понятие «факторы образования» в научном описании предстает как «пусковые механизмы процессов обучения, воспитания, развития, их движущая сила». Учет факторов образования «положительно сказывается на его эффективности, поскольку позволяет вскрывать причины неудач учеников, прогнозировать их успехи, помогает проектировать индивидуальные образовательные траектории, сценировать учебную деятельность» [5].

Фактор речевой среды в методике обучения русскому языку, в работах М.Р. Львова, Т.Г. Рамзаевой предстает в статусе ведущего фактора языкового образования.

Понятие «речевая среда» в середине XX века получило уточнение – методистом Л.П. Федоренко в научный оборот введен термин «развивающая речевая среда». Это среда, активизирующая и гармонизирующая процессы развития коммуникативно-речевых умений обучающихся, их языкового образования за счет традиционных и инновационных составляющих. Так, характеризуя развивающую речевую среду конца XX века, М.Р. Львов указывает такие ее традиционные составляющие: качества речи коммуникантов как показатели уровня (высокого, среднего, низкого) развивающего потенциала речевой среды; условия осуществления и восприятия речи (членами семьи, участниками образовательного процесса, прежде всего – учителями, как носителями образцовой речи и др.); многообразие ее форм и видов (одноязычная и двуязычная, монокультурная и поликультурная, диалектная и литературная) [5].

Обращаем внимание на указание М.Р. Львовым необходимости обеспечения многообразия форм развивающей речевой среды как ее составляющих, принимаем данную точку зрения. Однако в этой связи констатируем такие факты: 1) речевую среду современной поликультурной школы характеризуют несоразмерность составляющих, дисгармония, возникшая за счет преувеличения отдельных форм; 2) речевая среда утратила (или утрачивает?) статус ведущего фактора образования.

Поиск решения задачи гармонизации речевой среды поликультурной школы обращает исследователей к новым научным областям – *теории коммуникации, теории коммуникативного менеджмента*. В начале XXI века отмечается обновление понимания речевой среды – сегодня нередко речь идет о речевой среде не отдельного класса, а образовательного учреждения в целом; речевая среда образовательного учреждения подчас рассматривается «на языке» новой научной области – коммуникативного менеджмента, 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 с позиций теории коммуникации [1].

Заботой руководства образовательного учреждения становится формирование его корпоративной культуры, которая рассматривается как совокупность эффективных моделей поведения, приобретенных организацией в процессе адаптации к внешней среде и внутренней интеграции. Модели поведения приняты участниками образовательного процесса, сотрудниками учреждения, поскольку основаны на системе ценностей, правил, традиций осуществления деятельности организации [1].

Эти нормы и правила поведения и взаимодействия находят отражение в документе, именуемом «Единый речевой режим образовательного учреждения», который понимается 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 [4; 6].

Основу единого речевого режима образовательного учреждения составляют, во-первых, понятие риторического идеала, который трактуется как идеал речевого поведения, как эталон высказывания, в полной мере соответствующий представлениям человека о должном; во-вторых, – принцип ориентации на риторический идеал [4; 6].

Таким образом, развивающую речевую среду поликультурной школы целесообразно рассматривать как коммуникативно-речевой компонент корпоративной культуры образовательного учреждения, внимание которому следует уделять посредством внедрения единого коммуникативно-речевого режима данного образовательного учреждения, разработанного на основе принципа ориентации на риторический идеал, оформленного в виде нормативного акта.

Литература

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

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

3.Зиновьева, Т.И., Афанасьева, Ж.В. Исследование поликультурного состава современной начальной школы города Москвы // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2015. – №1 (31). – С. 65-70.

4.Комплексная система обучения детей мигрантов русскому языку и русской культуре в поликультурной начальной школе города Москвы: коллективная монография. – М.: Издательство «Перо», 2016. – 231 с.

5.Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. – Москва: Просвещение, 1988. – 240 с.

6.Модернизация комплексной системы обучения русскому языку детей мигрантов на начальной ступени образования: коллективная монография. – М.: Издательство «Перо», 2016. – 205 с.

М.В. Александрова,
студент института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: Aleksandrova.MV303@mgpu.ru

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОРФОЭПИИ

Статья посвящена проблеме определения лингвистических основ методики обучения школьников орфоэпии, в связи с чем автор рассматривает понятия «орфоэпия» и «орфоэпическая норма», «норма» и «вариативность нормы», «ударение». Уделяется внимание функциям орфоэпии, стилям произношения.

Ключевые слова: орфоэпия, орфоэпическая норма, ударение.

Разработка методических решений в области языкового образования непременно предполагает обращение методиста к лингвистическим основам исследуемого аспекта образования. Применительно к проблеме обучения младших школьников орфоэпии в центре внимания разработчика-методиста оказываются понятия «орфоэпия» и «орфоэпическая норма», «норма» и «вариативность нормы», «ударение», функции орфоэпии, стили произношения.

Вслед за Э.М. Гавар, мы считаем, что, осуществляя анализ понятий орфоэпии, целесообразно применить продуктивный лексикографический метод лингвистического анализа, который заключается в «инвентаризации языковых единиц с точки зрения лексикографии» [4].

Сказанное объясняет необходимость обращения к толковым словарям с целью сопоставления ***трактовок понятия «орфоэпия»***. В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова представлено такое определение: «Орфоэпия – это правила образцового литературного произношения» [7, с. 695]. В словаре лингвистических терминов Т.В. Жеребило представлена более полная трактовка понятия: «Орфоэпия – это раздел лингвистики, занимающийся изучением правильного литературного произношения; соблюдение правил литературного произношения» [5, с. 239].

Обращение к лингвистическим трудам по теории орфоэпии показало, что в научной среде имеет место представление о том, что орфоэпия тесно связана с фонетикой, которая изучает как позиционные реализации фонем, так и варианты фонемного состава слов, при этом второй аспект не является частью фонетики. В труде

«Русское литературное произношение» Р.И. Аванесов пишет: «Объем понятия орфоэпии не является вполне устоявшимся. Одни понимают орфоэпию суженно, как совокупность норм произношения в собственном смысле слова, исключая из нее вопросы ударения, практически очень важные. Другие, напротив, понимают орфоэпию очень широко — как совокупность не только специфических норм устной речи (т. е. норм произношения и ударения), но также и правила образования грамматических форм (ср., например, в русском языке *свечéй* или *свеч, колыхáется* или *колы́шется, тяжелéе* или *тяжéле*), которые в равной мере относятся также и к письменному языку. Такое понимание представляется наиболее целесообразным» [1, с. 13]. Сам же лингвист предлагает такое определение орфоэпии: «Орфоэпия (от греч. *orthos* – прямой, правильный и *epos* – речь) – совокупность правил устной речи, обеспечивающих единство ее звукового оформления в соответствии с нормами национального языка, исторически выработавшимися и закрепившимися в литературном языке» [Там же, с. 13].

Сказанное выявляет ***предназначение орфоэпии, ее основные функции***, а именно: установка общих правил произношения слов (в том числе ударения в них); обеспечение единого звучания единиц речи; содействие соблюдению основных установок в русском языке, недопущению нарушения норм орфоэпии.

Идея усвоения младшими школьниками норм произношения отражена в нормативных актах системы образования, что объясняет обращение методиста-разработчика к ***категории «орфоэпическая норма»*** (норма произношения).

По мнению ученых-лингвистов (Л.А. Вербицкая, Т.В. Жеребило, Т.В. Матвеева и др.), орфоэпические нормы – это правила произношения устной речи, которые регулируют использование отдельных звуков и их сочетаний, а также – ударение. Нормы русского литературного произношения представляют собой стабильный и эволюционирующий феномен, поскольку они основываются на закономерностях функционирования фонетической системы языка, на социально сформированных и традиционно признанных правилах, которые подвергаются трансформации в процессе развития устной речи под воздействием различных факторов языкового развития. В настоящее время общепринятой является трактовка понятия орфоэпической нормы как единственно возможного или предпочитаемого варианта правильного, образцового произношения, правильной постановки ударения [5].

Трудность усвоения норм орфоэпии, по мнению А.А. Бондаренко, М.Л. Каленчук, авторов книги «Формирование навыков литературного произношения у младших школьников», состоит в том, что орфоэпическая норма допускает существование двух (а иногда и более) вариантов произношения. Так в поле зрения разработчика методических проблем оказывается ***понятие «вариативность нормы»***. Исследователи отмечают, что выбор того или иного варианта произношения зависит от различных факторов, в их числе: темп речи, стиль произношения, место проживания и другие факторы [2].

Задача обеспечения усвоения учениками умений правильной постановки ударения обязывает разработчика-методиста обратиться к ***понятию «ударение»,***

которое является предметом акцентологии – раздела лингвистики, который изучает систему ударений в языке. Так, в толковых словарях Д.Н. Ушакова, С.И. Ожегова, в «Современном толковом словаре русского языка» Т.Ф. Ефремовой ударение определяется как «выделение (слога, слова) силой голоса или повышением тона» [7].

О.С. Ахманова категорию «ударение» трактует как «выделение теми или иными фонетическими средствами (усиление голоса, повышение тона в сочетании с увеличением длительности, интенсивности, громкости и т.п.) одного из слогов в составе слова или целого сочетания» [цит. по: 6].

Овладение школьниками приемами выделения ударного слога в слове способствует усвоению норм ударения, однако не является достаточным условием постижения столь сложного явления, коим является ударение. Особенности ударения описаны в труде Д.В. Светкина «Вариативность орфоэпических норм по данным словарей», в числе таких особенностей: ударение может свободно перемещаться в пределах одного слова; ударение обладает свойством разноместности, непостоянности; ударение подвижно; ударение обладает вариативностью [8]. Сказанное объясняет необходимость уделения ударению самого серьезного внимания.

Задача обучения орфоэпии связана с ***категорией «стили произношения».*** Впервые к вопросу о стилях произношения обратился Л.В. Щерба, который выделил два стиля произношения: полный произносительный стиль, отличающийся максимальной отчетливостью произношения, используемый в официальных ситуациях (доклады, официальные мероприятия); неполный произносительный стиль, используемый в обычной непринуждённой речи [3].

В современной лингвистической литературе выделяют высокий (академический) стиль произношения, который отличается особой эмоциональностью, поскольку используется в речи актёров, читающих стихи, ведущих крупных мероприятий (например, праздничных концертов). Также разговорный стиль, используемый в повседневном общении [Там же, с. 149].

Особо выделим позицию методистов, разрабатывающих вопросы формирования произносительной культуры младших школьников (А.А. Бондаренко, Т.И. Зиновьева, М.Л. Каленчук). Применительно к начальной школе исследователи выделяют, во-первых, полный произносительный стиль, который реализуется в ответах у доски, в выступлениях на праздниках и др., во-вторых, разговорный произносительный стиль, реализуемый в повседневном общении. Кроме того, в целях предупреждения и коррекции нарушения норм орфоэпии учеными рекомендуется уделять внимание просторечному произношению [2].

Определение лингвистических основ методики обучения орфоэпии обеспечивает правильность методических решений в области формирования у школьников норм произношения как показателя общей культуры человека.

Литература

1.Аванесов, Р.И. Русское литературное произношение. – 5 - е изд., стер. – Москва: URSS, 2005. – 384 с.

2.Бондаренко, А.А. Орфография и орфоэпия – две стороны правильности речи // Начальная школа. – 2014. – №2. – С. 36–41.

3.Бурова, И.А. Современный русский язык. Ч. 1. Лексика. Фразеология. Фонетика : методические указания к практическим занятиям и самостоятельной работе студентов / И. А. Бурова, Г. И. Михалёв. – Москва : МГУПС (МИИТ), 2015. – 214 с.

4.Гавар, М. Э. Лексикографический метод и его использование в исследовании диалектной синонимии // Вестник Томского государственного университета. – 2014. – № 384. – С. 11–17.

5.Жеребило, Т. В. Словарь лингвистических терминов. - 5-е изд., испр. и доп. – Назрань : Пилигрим, 2010. – 486 с.

6.Наумова, Н. А. Ударение и его терминологические синонимы stress и accent в русском и английском языках // Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского. – 2009. – №6. – С. 294-298. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/udarenie-i-ego-terminologicheskie-sinonimy-stress-i-accent-v-russkom-i-angliyskom-yazykah.

7.Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / ред.: Л. И. Скворцов. – 28-е изд., перераб. – Москва: Мир и Образование, 2019. – 1376 с.

8.Светкин Д.В. Вариативность орфоэпических норм по данным словарей // Материалы XIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: https://scienceforum.ru/2021/article/2018024248 (дата обращения: 24.12.2024).

А.А. Агеева,
магистрант института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: ageevaay412@mgpu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЫ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ФОЛЬКЛОРНЫМИ ТЕКСТАМИ

Статья посвящена раскрытию потенциала фольклорных текстов в процессе образования обучающихся младших классов с особыми образовательными потребностями поликультурной школе. Делается вывод о том, что фольклор ближе и понятнее таким школьникам, что позволяет его использовать при формировании естественно-научных представлений.

Ключевые слова: фольклор, поликультурная школа, начальная школа, естественнонаучные представления.

Большое значение в современной Российской Федерации имеет процесс социокультурной адаптации мигрантов. Одной из задач в рамках адаптации и интеграции является активное включение детей мигрантов в образовательный процесс. «В последние годы термин «полиэтническая школа» … постепенно заменяется термином «поликультурная школа», в значении которого акцент смещается в сторону культурной принадлежности обучающихся» [1: с. 40]. Поликультурные школы направлены на взаимную адаптацию детей приезжих и детей принимающей страны. Такие школы ориентированы не только на включение учеников-мигрантов в новую для них реальность, но и на создание благоприятной образовательной среды, в которой «обучающиеся с различными этнокультурными характеристиками смогут вступать в межкультурный диалог и вести его, усваивать наиболее значимые элементы других культур» [5: с. 3]. Особенно это важно на этапе начального образования. В первые годы обучения дети вступают в социум, где к ним в отличие от детского сада предъявляют более значительные требования, а также обязывают и стимулируют выстраивать коммуникацию для решения учебных задач.

В ракурсе образовательной деятельности в поликультурной среде значимую проблему представляет собой формирование естественнонаучных представлений, которые требует от ребенка умения производить анализ, обобщение и способности к абстракции. Также их усвоение осложнено тем, что у детей-мигрантов часто отсутствует критическое осмысление устройства мира. Научный подход, понятный русскоязычному школьнику, может встретить у них непонимание или даже отторжение. Это приводит к потребности в создании новых методов и подходов для того, чтобы обеспечить для всех детей потенциальную возможность одинаково высокого уровня образования.

В поликультурной школе необходимо найти точки соприкосновения различных культур. Для обучающегося в начальной школе ими могут быть доступными (с учетом психологических особенностей ребёнка) произведения фольклора – сказки, загадки, считалки, заклички и др. В наиболее широком смысле под ними понимается устное народное творчество.

«Однако недостаточно запомнить устойчивое выражение и его значение» [4: с. 18]. Народное понимание естественно-научных явлений базируется на практике, опыте человека, который он получает в ходе своего взаимодействия с природой, ведения хозяйства, на охоте или при сборе ягод, грибов. Оно частично мифологизировано, может быть связано с ритуалами, обрядами, мистикой. Это определяет необходимость тщательного подбора фольклорного материала, который содержит представления об устройстве мира, происходящих в нем процессов, соответствующих современным данным, а не противоречащим им, использовать «тексты, обладающие образовательной, методической и воспитательной ценностью» [3: с. 365]. Так, простая русская народная закличка про дождик отражает вполне научный факт зависимости роста растений от полива, количества поступающей влаги: *Брызни в поле пуще: Станет травка гуще!* А узбекская пословица напоминает о необходимости вносить удобрения: *Накормишь землю – вырастет еда.*

Именно подобные тексты, применяемые в ходе занятий на уроках, а также внеклассных активностей могут быть полезны.

В нашей стране существует сложившаяся методическая традиция работы с фольклорными текстами. Они не только играют роль примера народного творчества, но и используются как материал для анализа, создания определенного эмоционального фона учеников, повышения их познавательного интереса и учебной мотивации. В учебниках по литературному чтению присутствуют задания и вопросы, которые призваны пробудить в младших школьниках стремление выбрать из текста представления, посвященные разным сторонам жизни современников данного фольклорного примера. Среди таких представлений есть те, которые отражают отношение человека и сил природы, структуру мира, географические названия – т.е. могут быть расценены как естественно-научные [2; 3]. Подобные пословицы и поговорки могут встречаться в фольклоре ряда народов: у ингушей, чеченцев, адыгов, осетин, что указывает на их культурную универсальность. По этой причине они будут понятны и положительно восприняты и ребенком другой национальности.

Так, в чеченской пословице – *Тот, кто потерял один день летом, двенадцать дней голодал зимой* – отражается и сезонность, смена времен года, и необходимость заботиться о скоте, урожае. При этом в народной мудрости отмечается мысль о своевременности такой работы. Летом за счет большей продолжительности дня и оптимальных погодных условиях закладывается основная масса будущего урожая. Народная мудрость учит, что своевременные сельскохозяйственные работы способствуют заготовке продовольственных запасов для зимнего периода. Аналогичный смысл у узбекской пословицы: *Плоды лета – сокровища зимы.*

Дигорская пословица – *Если корней до конца не вырвешь, то бурьяна не выполешь* – содержит в себе и наставление (необходимость доводить любую работу до конца), и знание о специфике сорных трав (длинный, мощный корень), способных выдерживать конкуренцию.

В осетинской пословице – *На мёд мухи даже из Багдада прилетят* – отражается и общая закономерность – стремление живых существ к тому, что их питает, несмотря на все сложности. В другой тоже осетинской пословице – *Снег красив, да ноги стынут* – можно увидеть и мысль о том, что не все красивое и внешне привлекательно имеет пользу для человека, но также и знание о конкретном явлении – снеге, который можно наблюдать зимой в Осетии.

Народная мудрость подмечает и более сложные естественнонаучные представления – пути передачи наследственных признаков. Адыгейская пословица – *На месте колючек колючки и вырастут* – и татарская – *Яблоко похоже на яблоню, ребенок − на отца* – учат пониманию законов биологической наследственности. А армянская позволяет понять конкурентные отношения в природе – *Лучшие груши осам достаются.*

Своей нравоучительной и побудительной способностью приведенные пословицы разных народов очень похожи на русские паремии: *Не беречь поросли, не видать и дерева. Дважды в год лето не бывает. Придет осень, за все спросит. Яблоко от яблони*

далеко не падает. Общность представлений создает возможности для поликультурного взаимопонимания.

Фольклорные тексты могут быть использованы в рамках интегрированных уроков, которые опираются на разные отрасли знаний. Они способствует формированию логических умений, способностей устанавливать причинно-следственные связи, системного мировоззрения, стройной картины мира. Из фольклора дети могут почерпнуть экологические знания, представления о необходимости бережного отношения к природе.

Таким образом, фольклорные тексты имеют большой потенциал в формировании естественнонаучных представлений в младшем школьном возрасте в поликультурной школе. Они отражают простые, доступные всем народам для понимания факты об окружающем мире, воздействуют на эмоциональную сферу ребенка, легко запоминаются, откладываются на подсознательном уровне. Это особенно важно для детей с особыми образовательными потребностями, которыми часто являются ученики поликультурной школы.

Литература

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

2.Лихачева, Т. С. Возможности фольклора для развития навыков ЗОЖ у младших школьников / Т. С. Лихачева // Развитие естественных наук и образования в России. Химия, биология, география, экология, образование : Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции памяти учёного-энциклопедиста Д. И. Менделеева, Мытищи, 16 февраля 2024 года. – Москва: Государственный университет просвещения, 2024.

3.Лихачева, Т.С. Проблема отбора фольклорного материала в современном естественнонаучном образовании // Актуальные проблемы биологической и химической экологии: Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции, Мытищи, 26–28 февраля 2019 года / Ответственный редактор Д.Б. Петренко. – Мытищи: Московский государственный областной университет, 2019.

4.Лихачева, Т. С. Социальные и педагогические проблемы речевого общения в поликультурном коллективе / Т. С. Лихачева // Современное образование: мировые тенденции и региональные аспекты : сборник статей IV Международной научно-практической конференции, Могилев, 09 ноября 2018 года / Под общей редакцией Т. И. Когачевской. – Могилев: Могилевский государственный областной институт развития образования, 2018. – С. 17-19.

5.Савенков, А. И. Начальное образование и подготовка учителя в поликультурном социуме / А. И. Савенков, А. С. Львова, Т. И. Зиновьева, А. Х. Аренова // Начальная школа. – 2024. – № 1. – С. 3-6.

А.Н. Баторшина,
магистрант Московского городского педагогического университета, г. Москва
E-mail: batorshina-a@mail.ru

КОММУНИКАТИВНОЕ ЛИДЕРСТВО КАК АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ПО РАБОТЕ С МОЛОДЕЖЬЮ

В статье рассматривается проблема реализации в работе с молодежью идеи коммуникативного лидерства. Раскрыты понятия «лидер», «лидерство», «коммуникативный лидер», описаны типы лидеров. Выделены и охарактеризованы ключевые навыки специалиста по работе с молодежью в рамках коммуникационного лидерства.

Ключевые слова: специалист по работе с молодежью, коммуникативный лидер, коммуникативное лидерство

В современном социуме весьма актуальными являются проблемы коммуникативного лидерства среди специалистов по работе с молодежью. Разные аспекты этой проблемы раскрыты в работах С.С. Апажевой, Ю.А. Вешняковой, В.А. Лукова, О.А. Морозовой, А.В. Пономарева, и др.

Особый интерес представляет трактовка базовых понятий («лидер», «лидерство», «коммуникативный лидер»), а также освещение следующих вопросов: связь специалиста по работе с молодежью с государственными общественными организациями, а также навыки, которыми должен обладать специалист по работе с молодежью как коммуникативный лидер.

Понятие коммуникативного лидерства становится все более актуальным в современном мире, где важность эффективного общения и умения вести диалог с различными людьми поднимается на новый уровень.

Специалист по организации работы с молодежью является ключевым фигурантом в этом процессе, поскольку именно через качественное общение и умение находить общий язык с молодыми людьми можно добиться результатов в формировании их личностного роста, развитии талантов и способностей, а также повышении мотивации для достижения успеха [2: с. 138].

В трудах В.А. Спивак понятие «лидер» трактуется как: авторитетный член группы, организации, общества, который организует и стимулирует коллективное взаимодействие, за счет способности эффективно решать значимые задачи и проблемы для группы [7: с. 138].

Категория лидерства трактуется как способность воздействовать на людей для достижения целей организации. Лидерство представляет собой взаимодействие между лидером и членами группы, где каждый оказывает влияние на других, совместно стремясь к достижению общих целей [7: с. 139].

По мнению А.С. Чернышева, первоначально понятие «лидерство» и связанные с ним концепции возникли в западной психологической литературе на основе эмпирических исследований. Психология лидерства выделяет разные типы лидеров.

Деловой лидер: встречается в рабочих группах, где лидер выделяется своей компетентностью, организаторскими способностями, деловым авторитетом и опытом.

Эмоциональный лидер: характерен для групп, где преобладают эмоции и психологические факторы. Авторитет лидера основан на личных симпатиях и харизме.

Ситуативный лидер: может проявлять как деловые, так и эмоциональные качества. Отличительной чертой является временный характер его влияния.

Если в качестве критерия выбирать масштабность решаемых вопросов, то выделяют следующие виды лидеров: бытовой, социальный и политический. Если классифицировать в зависимости от главной функции лидера, то можно выделить такие категории: организатор, творец, борец, дипломат, утешитель [8].

По мнению А.В. Пономарева, коммуникативный лидер – это человек с таким набором навыков и инструментов, которые помогают ему эффективно взаимодействовать с другими людьми. Такой вид коммуникации – это не только формальное общение, касающееся должностных обязанностей, но и неформальное – развитие личных отношений, эмоциональных связей [4: с. 216].

В трудах Е.В. Селезнева отмечается, что важной составляющей коммуникативного лидерства специалиста по работе с молодежью является умение создавать позитивную атмосферу в коллективе, способствующую развитию доверия, взаимопонимания и сотрудничества. Качественное коммуникативное взаимодействие специалиста с молодежью позволяет формировать в них навыки эффективного общения, самостоятельности, ответственности и уважения к окружающим. Помимо этого, коммуникативный лидер в области работы с молодежью способен создавать условия для реализации творческого потенциала, интересов и способностей молодых людей, помогать им найти свое место в обществе и достичь успеха в своих увлечениях и профессиональной деятельности [5: с. 429].

Воспитание лидера, коммуникативного лидера – весьма значимое и востребованное направление молодежной политики в России. На данный момент в нашей стране активно развиваются такие общероссийские молодежные организации как: Российский союз молодежи (РСМ), Российское движение детей и молодежи «Движение Первых», Общероссийская молодежная общественная организация «Союз пионерских организаций – Федерация детский организаций» (СПО – ФДО) и многие другие. Молодежные общественные организации играют важную роль в становлении активной гражданской среды среди молодежи, обеспечивая площадку для обмена опытом и идеями, развития лидерства, участия в общественной жизни, а также поддержки молодых людей, стремящихся найти свое место в обществе [2: с. 285].

Выделим актуальный сегодня вопрос коммуникации в социальных сетях. В Российских молодежных организациях обязательно присутствуют аккаунты в социальных сетях, на которых они представляют свою работу, информируют о предстоящих событиях, делятся информацией для потенциальных новых членов,

публикуют список активных участников, уставные документы и фотографии с мероприятий. Через социальные сети члены организации активно обмениваются информацией, обсуждают проекты, проводят собрания, планируют деятельность и общаются. Данный способ коммуникации является удобным, как для специалистов, так и для молодого поколения, так как в современном мире развивается тенденция активного использования современных технологий не только для общения, а также для работы и обучения [3: с. 156].

И.Г. Скворцов выделил функции коммуникации, осуществляемой посредством социальных сетей, таковыми являются: информационная, функция политической социализации, манипулятивная. Инновационные коммуникативные технологии представляют важное направление работы с молодежью в пространстве публичной политики. Они должны развиваться, что обеспечивает заинтересованность молодого поколения в участии в политической жизни страны [6: с. 148].

Таким образом, осознание важности культуры делового общения и его непрерывное совершенствование среди специалистов по работе с молодежью являются необходимыми условиями для эффективной работы в данной области и становятся основой для формирования успешной молодежной политики, способствуют развитию молодежи и общества в целом.

Литература

1.Вешнякова, Ю.А. Инклюзивное искусство: учебное пособие для вузов / Ю. А. Вишнякова. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 138 с.

2.Луков, В.А. Реализация государственной молодежной политики в современной России: монография. – Москва: Ruscience, 2022. – 285 с.

3.Морозова, О.А. Информационные технологии в государственном и муниципальном управлении: учебное пособие для вузов. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 156 с.

4.Пономарев, А.В. Лидерство в молодежной среде: учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2020. – 216 с.

5.Селезнева, Е.В. Лидерство: учебник и практикум для вузов. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 429 с.

6.Скворцов, Н.Г. Молодежь XXI века: образ будущего // Социологические исследования. – 2020. – №3. – С. 148-150.

7.Спивак, В.А. Лидерство: учебник для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 397 с.

8.Чернышев, А.С. Психология лидерства: лидерство в социальных организациях: учебное пособие для вузов / А. С. Чернышев [и др.] ; под общей редакцией А. С. Чернышева. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 159 с.

Г.Д. Гранкина,
магистрант института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: GrankinaGD@mgpu.ru

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА

Автор статьи рассматривает сущность понятий «социокультурный подход» в преподавании некоторых дисциплин в начальной школе. Отмечается педагогический потенциал социокультурного подхода в современном образовании на уроках русского языка. Автор раскрывает специфику использования социокультурного подхода в современном образовании.

Ключевые слова: социокультурный подход, современное образование, русский язык.

Социокультурный подход в образовании представляет собой интеграцию социальных и культурных аспектов в процесс обучения. Этот подход признает, что обучение не происходит в вакууме, а зависит от социокультурного контекста, в котором находятся учащиеся. В данной статье мы рассмотрим основные принципы социокультурного подхода, его влияние на современное образование и примеры его применения.

Н. Лапин считает социокультурный подход интегративным между цивилизационным и формационным. По его мнению, этот метод «выясняет сопряжение устойчивого и изменчивого (личности и общества, культуры и социальности)» [2: с. 4]. Автор убедительно демонстрирует совместимость социокультурного подхода со структурно-функциональным, поскольку оба они признают культуру как ключевой элемент системы. Отличительной чертой социокультурного подхода является его акцент на социокультурной динамике, в отличие от других подходов.

В схожем аспекте рассматривает социокультурный подход и С. Э. Крапивенский. Ученый наглядно показывает соединение в социокультурном подходе двух срезов исторического процесса – цивилизационного и формационного, поэтому в целом интерес исследователя сосредоточен на анализе социокультурного подхода как современной научной парадигмы [1: с. 134-142].

Социокультурный подход оказывает значительное влияние на современные образовательные практики. Он способствует созданию более инклюзивной и разнообразной образовательной среды, где учитываются потребности и особенности каждого ученика. Учителя стремятся адаптировать свои методы преподавания к культурным и социальным особенностям своих учеников, что позволяет лучше понять их потребности и интересы. Групповые проекты и совместные задания становятся все более популярными, так как они способствуют развитию социальных навыков и

умению работать в команде. Учебные программы включают материалы, отражающие разнообразие культур и языков, что помогает ученикам лучше понимать и ценить различия.

В современном образовании актуальность приобретает социокультурный подход в преподавании русского языка в начальной школе. Этот подход предполагает не просто изучение грамматики и орфографии, а погружение учащихся в языковую культуру через призму национального менталитета и традиций [3].

Основные принципы социокультурного подхода служат интеграции языкового материала с культурными ценностями, использование фольклорных произведений, знакомство с традициями и обычаями, изучение языковых особенностей народных праздников, формирование языковой личности, развитие речевой культуры, освоение норм общения и этических представлений.

К примеру, мы можем использовать Масленицу для знакомства с традициями. Масленичная неделя служит хорошим поводом для знакомства с нашими обычаями. Благодаря празднику обучающиеся узнают такие слова как «чучело», «масленица», «угощение», название каждого дня масленичной недели, названия степени родства на Руси, т. к. это тоже важно в данном празднике. Ученики разбирают пословицы и поговорки о масленице, песенки, традиционные поздравления и приветствия. У обучающихся есть возможность узнать историю возникновения праздника, символику блинов, традиционные забавы и развлечения. На уроке осуществляется просмотр видеоматериалов о праздновании Масленицы, чтение народных песен и частушек, игры «В гостях на Масленице», мастер-класс приготовления блинов и создание коллективного проекта «Как я провел Масленицу».

Практическая реализация подхода включает работу с пословицами и поговорками, анализ народных сказок и былин, изучение языковых особенностей народных промыслов. Примером может служить урок «Мудрость русского народа в пословицах и поговорках». Проводится беседа о важности сохранения народной мудрости, знакомство с понятием «малые жанры фольклора», объяснение значения пословиц и поговорок в современной речи. Проводится группировка пословиц по темам (о труде, о Родине, о семье), анализ языковых особенностей (эпитеты, метафоры, сравнения), составление ситуаций, где можно использовать пословицы. Создание мини-альбома «Мудрость предков», составление словаря современных пословиц и поговорок, подготовка презентации «Пословицы в современном мире». Творческое задание: нарисовать иллюстрацию к понравившейся пословице.

Преимуществом социокультурного подхода является повышение мотивации к изучению языка, развитие культурного кругозора, формирование патриотических чувств, улучшение коммуникативных навыков.

Практические рекомендации для учителя – использовать материалы народного творчества, организовывать проектную деятельность, проводить тематические уроки, связанные с народными праздниками, создавать ситуации культурного диалога.

Примером эффективного применения подхода может служить урок «Традиционные ремёсла России», где обучающиеся знакомятся с народными

ремёслами. Составляется список народных промыслов, подбирается аутентичные материалы, происходит подготовка наглядных пособий и создание рабочих листов. В работе учитель использует материалы народного творчества – проводится анализ текстов о народных промыслах, изучение специальной терминологии, работа с иллюстрациями изделий, составление описательных текстов. Совместно с учениками проходит создание мини-музея народных промыслов, разработка туристического маршрута «Золотое кольцо ремёсел», составление каталога традиционных изделий и создание презентаций о народных мастерах.

Социокультурный подход в образовании представляет собой важный шаг к созданию более инклюзивной и эффективной образовательной системы на уроках русского языка. Он подчеркивает важность социального взаимодействия и культурного контекста в процессе обучения, что позволяет лучше учитывать потребности и особенности каждого ученика. Применение этого подхода способствует развитию у учащихся не только академических знаний, но и социальных и культурных компетенций, необходимых для успешной жизни в современном мире.

Литература

1.Крапивенский С. Э. Социокультурная доминанта исторического процесса // Общественные науки и современность. – 1997. – № 4. – С. 134-142.

2.Лапин Н. И. Социокультурный подход и социально-функциональные структуры // Социологические исследования. – 2000. – № 7. – С. 3-12.

3.Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для вузов / Т. И. Зиновьева [и др.]; под редакцией Т. И. Зиновьевой. / Сер. 65 Образовательный процесс. (1-е изд.) – Москва: Издательство Юрайт, 2018. – 468 с.

Н.Ю. Дружкина,
студент института психологии и образования ФГАОУ ВО КФУ, г. Казань
E-mail: natdrruzh@yandex.ru
И.В. Хаирова,
кандидат педагогических наук, доцент института психологии и образования ФГАОУ ВО КФУ, г. Казань
E-mail: ira-hair@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СЕМАНТИКОЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена проблеме изучения лексических единиц с национально-культурной семантикой в процессе обучения русскому языку. Представлены

результаты диагностической работы, посвященной выявлению уровня овладения школьниками лексическими единицами с национально-культурной семантикой.

Ключевые слова: национально-культурная семантика, младшие школьники, русский язык, национально-маркированная лексика.

В современной российской поликультурной образовательной среде уровень владения лексическими единицами с национально-культурной семантикой может быть различным даже в рамках одного класса. Национально-маркированная лексика помогает школьникам осознавать специфику русской культуры, различать значения слов в контексте, развивать аналитические и коммуникативные навыки, ввиду чего исследование данного вопроса является актуальным для формирования языковых компетенций у младших школьников.

Национальный колорит передается через культурно-маркированную лексику. Изучение лексических единиц с национально-культурной семантикой началось еще во второй половине XX века, когда отечественные лингвисты, такие как Е.М. Верещагин и С.И. Влахов, ввели понятия «безэквивалентная лексика» и «реалии», трактуя последнее как слова, обозначающие уникальные для народа предметы и явления, сохраняя аутентичность культуры [1; 2; 4].

К вопросу о содержании лексических единиц с национально-культурной семантикой обращались такие исследователи, как Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, А.Ю. Ивлева, Н.М. Шанский, Н.Г. Комлев, В.Н. Телия, Е.И. Пашкова и др. В работах названных ученых получили описание следующие типы национально-маркированной лексики: 1) безэквивалентная лексика, в которой национально-культурные семы, то есть конкретные культурные реалии, отражают уникальные стороны социальной и бытовой жизни народа; 2) коннотативная лексика, придающая дополнительную эмоционально-оценочную окраску для выражения специфического национального колорита; 3) фоновая лексика, несущая информацию национального характера, требует пояснения для сопоставления культурных реалий [1].

Изучение национально-маркированной лексики в начальной школе способствует формированию личностных результатов, предусмотренных ФГОС НОО, что включает в себя осознание этнокультурной и российской гражданской идентичности, уважение к своему и другим народам, сопричастность к истории и культуре России [3]. Таким образом, изучение лексических единиц с национально-культурной семантикой помогает обучающимся более глубоко понимать традиции и культурное наследие страны.

Несмотря на значительное внимание со стороны исследователей к рассмотрению лексических единиц с национально-культурной семантикой, данная проблема применительно к начальной школе недостаточно изучена.

Цель нашего исследования – разработать методические рекомендации по обучению младших школьников работе с лексическими единицами с национально-культурной семантикой.

В данной статье мы рассматриваем результаты диагностической работы по определению уровня владения младшими школьниками лексическими единицами с национально-культурной семантикой.

Участие в исследовании приняли ученики 4-х классов школ города Казани.

Диагностика представляла собой выполнение 12 заданий по работе с лексическими единицами с национально-культурной семантикой, разработанных на основе учебного материала УМК «Школа России» в рамках предметов «Русский язык», «Литературное чтение», «Русский родной язык».

Каждое задание подразумевало проверку знания определенных групп слов с национально-культурной семантикой. Для удобства оценивания задания в диагностической работе были разделены на 6 групп. Первая группа – лексические единицы, обозначающие предметы традиционного русского быта и историзмы. Вторая группы – названия профессий, исчезнувших в ходе исторического развития. Третья группы – слова, с помощью которых обозначались музыкальные инструменты. Четвертая группа – фразеологические единицы. Пятая группа – советизмы. Шестая группа – выражения из фольклора и диалектов. Последнее задание под номером 12 не относится ни к одной группе, оно является самым сложным, поскольку требует использования логики, проверяет владение лексикой с национально-культурной семантикой, а также способность понимания общего лексического значения группы слов.

Максимальное количество баллов за безошибочное выполнение всей работы равнялось 60. При обработке результатов максимальный балл был взят за основу для определения уровней владения лексическими единицами с национально-культурной семантикой. Далее мы распределили уровень сформированности умений на 4 категории: недостаточный (менее 30%), базовый (от 30% до 65%), повышенный (от 65% до 85%), высокий (более 85%).

В школе №1 в диагностической работе приняло участие 23 школьника. Недостаточный уровень продемонстрировали два обучающихся (8,6% испытуемых). Базовый уровень показали 14 человек, что составляет большинство испытуемых (60% испытуемых). Повышенный уровень достигли шесть обучающихся (26% испытуемых). Высокий уровень не был зафиксирован ни у одного школьника. Основная часть обучающихся продемонстрировала базовый уровень владения лексическими единицами с национально-культурной семантикой, а высокий уровень не был достигнут, что свидетельствует о необходимости работы в данном направлении.

В школе №2 результаты диагностики показывают, что среди 13 обучающихся наблюдается значительное преобладание базового уровня владения лексическими единицами с национально-культурной семантикой. Недостаточный уровень продемонстрировали двое обучающихся (15% испытуемых), а базовый уровень зафиксирован у 11 школьников, что составляет подавляющее большинство (85% испытуемых). Повышенный и высокий уровни не были достигнуты ни одним обучающимся. Полученные результаты свидетельствуют о том, что у большинства школьников сформированы лишь базовые знания в данной области.

Наиболее трудными заданиями для обучающихся 4-х классов обеих школ оказались задания №10 и №12, которые относятся к разным группам. Задание №10 относится к 5 группе, где проверялся уровень знаний учащимися слов-советизмов. В этом задании основная проблема заключалась в том, что обучающиеся смешивали понятия «снабженец», «стахановец» и «ударник», что привело к неправильному выполнению задания. 36% учащихся даже не приступили к выполнению этого задания или набрали 0 баллов. Остальные 64% выполнили задание в среднем на 47%. О сложности задания под номером 12 говорилось выше. Это задание смог выполнить только 1 обучающийся из 36.

Самые высокие результаты учащиеся показали при выполнении заданий под номером 3 и 8. Задание №3 проверяло знание лексических единиц, обозначающих предметы традиционного русского быта. Задание №8 успешно выполнили 65% обучающихся. Здесь проверялось понимание учащимися лексического значения фразеологических единиц, а также способность их употребления в предложении. Приведем примеры предложений учащихся: «Как же нравится бить баклуши», «Лиза, хватит уже бить баклуши», «Блин, опять за тридевять земель до школы идти».

Результаты проведенной диагностической работы в двух школах показали, что у большинства обучающихся сформирован лишь базовый уровень владения лексическими единицами с национально-культурной семантикой, в то время как высокий уровень не выявлен вовсе. Полученные данные указывают на необходимость дальнейшей работы, направленной на повышение уровня владения лексикой с национально-культурной семантикой.

Литература

1.Верещагин, Е. М., Костомаров, В. Г. Лингвострановедческая теория слова. – Москва: Русский язык, 1980. – 320 с.

2.Влахов, С. И., Флорин, С. П. Непереводимое в переводе. – Москва: Международные отношения, 1980.

3.Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Министерство просвещения Российской Федерации (с изм. и доп., вступ. в силу от 22.01.2024). – URL: https://ivo.garant.ru/#/document/400907193/paragraph/1:2.

4.Яковлева, Э.Б. О сущности понятия «культурно-маркированная лексика» и способах ее передачи в русском языке // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 6, Языкознание: Реферативный журнал. – 2021. – №2. – С. 53–63.

Д.А. Захарова,
магистрант института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: zakharovada537@mgpu.ru

ПОДКАСТИНГ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В статье представлены преимущества использования подкастинга в обучении русскому языку как инновационной технологии. Автором даны определения понятий «подкаст», «подкастинг», отличительные характеристики подкастов. На основе анализа существующих сегодня научно-популярных подкастов о русском языке описаны главные функции подкаста, используемые в них коммуникативные стратегии и тактики, сформулированы рекомендации к применению инновационной технологии подкастинга на занятиях по русскому языку в школе.

Ключевые слова: подкаст, технология подкастинга, русский язык.

Термин «подкастинг» представляет собой транслитерацию английского слова *podcasting*, которое является производным от *podcast*, образованного от сочетания слов *iPod* и *broadcast*. Впервые *podcast* был использован британским журналистом Беном Хаммерсли в 2004 году, а уже через год американский словарь New Oxford American Dictionary назвал эту лексическую единицу словом года и дал следующее толкование: «запись радиовещания или видео, которую возможно скачать из Интернета» [https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american_english/podcast?q=podcast].

В России, по данным Справочно-информационного портала о русском языке «Грамота.ру», «подкаст» стал словом года в 2024 году [https://slovogoda.gramota.ru/], что свидетельствует о высокой популярности и широком распространении в нашей стране сегодня как самих подкастов, так и технологии их создания – «подкастинга» (*podcasting*). Это подтверждается и статистическими исследованиями. Так, согласно данным Российской ассоциации электронных коммуникаций за 2023 год, в России насчитывается около 35 000 подкастов, а их аудитория, ежегодно возрастая на 10%, в 2024 году, предположительно, достигла 18 млн. человек [https://rg.ru/2023/10/20/podkasty-slushaiut-bolee-10-millionov-rossiian.html].

Активное развитие технологии подкастинга связно с преимуществами, которыми обладают подкасты в отличие от других медиа-средств (Г.В. Ануфриева, И.П. Багинская, Е.А. Воинова, Д.А. Маликова, А.Н. Матрусова, Т.В. Романова, Г. Стэнли, О. Штейнберг и другие), например: удобный формат для прослушивания (аудио или видео), возможность скачать на свое устройство и открыть в любое удобное время, небольшая длительность, достаточно понятный язык, разнообразие тем и ориентированность на интересы не массовой аудитории, а небольших групп людей, возможность для пользователей обмениваться мнениями с авторами, с другими слушателями в комментариях к конкретным подкастам и многое другое. Недавние исследования показывают, что подкасты имеют большой потенциал для их использования в образовательном процессе: к образовательным подкастам обращается более половины (61%) опрошенных студентов [1: с. 20].

Для познавательных и образовательных целей из разных видов подкастов более всего подходят научно-популярные подкасты, находящиеся на границе медийного и научного дискурсов и характеризующиеся междискурсивностью, то есть адаптирующие профессиональные знания под непрофессиональную среду [3: с. 125].

В целях выявления характерных признаков научно-популярных подкастов о русском языке нами были проанализированы выпуски следующих подкастов:

1.Русский язык от «гой еси» до «лол кек» (https://arzamas.academy/likbez/ruslang?ysclid=m7j7779fc381241986) – обсуждение не филологами актуальных вопросов, связанных с русским языком, с привлечением профессиональных лингвистов.

2.Как это по-русски – «подкаст о русском языке и о странностях, которые с ним происходят»

(https://ria.ru/kak_jeto_po_russki/?ysclid=m7j78s3kya924994142).

3.Русский со специями (https://russospeziyami.mave.digital/) – кандидат филологических наук Е. Дудина рассказывает о языке как науке, об удивительных лингвистических открытиях и вопросах, на которые у ученых пока нет ответа, приглашает филологов и экспертов в области русского языка.

Проведенный анализ показал, что научно-популярный подкаст выполняет следующие функции: познавательную, воздействующую и информационную.

Функция воздействия направлена на привлечение и удержание аудитории, для нее характерны следующие коммуникативные стратегии: адресации, самопрезентации, кооперации, удержания адресата [4: с. 56]. В рамках стратегии адресации в первых двух подкастах активно используются коммуникативные тактики ориентации на языковую моду, а также смешения и переключения кодов посредством сочетания обсуждения ведущими на бытовом уровне и научного изложения приглашенными экспертами, демонстрации на примерах произведений массовой культуры, например, мультфильмов.

Коммуникативные стратегии самопрезентации и кооперации также тесно связаны. Авторы представляют свои подкасты как далекие от обучающих, но близкие к слушателю источники информации о русском языке, не требующие от пользователя каких-то дополнительных усилий: «Здесь Вы не услышите скрипа мела, ползущего по школьной доске. Мы не будем подчеркивать красной ручкой Ваши ошибки» («Русский со специями»). Ведущие подкастов используют обращение «Друзья», что является элементом коммуникативной тактики интимизации, ссылки на дополнительные материалы даются в виде рекомендаций и их изучение слушателями вербально поощряется авторами.

Ведущие также предлагают обращаться к странице подкаста в социальной сети, задавать интересующие вопросы, оставлять комментарии о прослушанных выпусках, предлагать свои темы для новых выпусков. Такие приемы формируют у слушателей чувство кооперации в деле создания подкастов, повышают интерес, создают постоянную аудиторию.

Информационная функции реализуется через информирующую стратегию, для которой характерны такие коммуникативные тактики, как объяснение (основная), сужение информации, расширение информации, апелляция к фоновым знаниям. Для объяснения ведущие используют повествование, приводят конкретные примеры, принцип «от простого к сложному». Авторы ориентируются на слушателя, имеющего минимальные знания по теме, и раскрывают ее постепенно. Так, в подкасте «Русский язык от «гой еси» до «лол кек» авторы используют прием обывательского обсуждения отдельных тем с последующем включением в беседу профессиональных лингвистов. В подкасте «Как это по-русски» ведущие периодически ссылаются на научные работы, доходчиво объясняя и адаптируя их для неподготовленных слушателей.

Многие из описанных коммуникативных тактик, используемых в технологии подкастинга, применимы и на занятиях по русскому языку в школе. При формировании рекомендаций для школьников о прослушивании научно-популярных подкастов учителю надо предварительно ознакомиться с материалом, оценить его качество, достоверность и соответствие возрасту. При этом следует помнить, что подкасты не могут подменять основные формы донесения учебного материала, однако могут успешно использоваться в качестве методов закрепления пройденного материала и получения углубленных знаний по русскому языку.

Перспективным направлением представляется создание подкастов по русскому языку самими педагогами для повышения у учащихся мотивации к изучению языка, формирования у них любознательности, интереса к получению научных знаний. Размещать в Интернете учителя могут самостоятельно или с использованием школьных медиаресурсов. К созданию подкастов также следует привлекать и обучающихся в рамках проектной или внеурочной деятельности.

Исследователи и методисты в области филологии подчеркивают, что сегодня перед системой образования стоит задача «подготовки социума к существованию в статусе информационного общества, а каждого ребенка – к успешному вхождению в высокотехнологичный мир» [2: с. 122]. Эффективным решением является использование современных медиаресурсов, которые уже вошли в повседневную жизнь школьников. Применение подкастов при обучении русскому языку в школе позволяет реализовывать их как инновационные образовательные технологии и решать как социальные, так и метапредметные и предметные задачи.

Литература

1.Агеева, Н.С., Истомина, А.Г., Сулейманов, Р.С. Научный подкастинг: модель востребованного подкаста о науке и ученых // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2024. – № 18 (1-1), 8. – С. 8–31.

2.Зиновьева, Т.И., Афанасьева, Ж.В., Богданова, А.В. «Московская электронная школа» как ресурс подготовки будущего педагога к инновационной деятельности // Нижегородское образование. – 2018. – №3. – С. 121-127.

3.Романова, Т.В., Маликова, Д.А. Научно-популярный подкаст как отражение современных речевых поведенческих моделей // Русский язык в поликультурном мире:

VI Международный симпозиум (8-12 июня 2022 г.): Сб. науч. статей. В 2-х т. Т.1. – Симферополь, 2022. – С. 125–130.

4.Нестерова, Н.Г. Коммуникативные стратегии и тактики в спонтанном радиодискурсе // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2012. – №2 (10). С.55–60.

А.И. Лаврентьева,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент Московского городского педагогического
университета, г. Москва
E-mail: oizf@yandex.ru

ВНУТРЕННЯЯ ФОРМА СЛОВА: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье дается характеристика одного из средств сохранения и реализации культурных ценностей в языке – внутренней формы слова. Проводятся параллели между филогенезом и онтогенезом языковой способности в аспекте рассмотрения стратегий номинации. В связи с этим особое внимание уделяется обсуждению приоритетной стратегии наименования, лежащей в основе становления детского лексикона.

Ключевые слова: *внутренняя форма слова, этимологический корень слова, стратегии наименования в филогенезе и онтогенезе, детский лексикон.*

Среди языковых средств, отражающих культурные ценности, в настоящее время справедливо выделяется внутренняя форма слова. Как известно, термин ввел основатель психологического направления в отечественном языкознании А.А. Потебня во второй половине XIX века, рассматривая прежде всего образный признак, дающий начало процессу наименования того или иного объекта действительности. Рассматривая слова, стоящие рядом в пределах словообразовательной цепочки, выдающийся ученый считал их связанными отношением внутренней формы, полагая, что в паре слов «производящее – производное» очевидным является признак (совокупность признаков), который лежит в основе наименования. Интересен взгляд на отношение слов, соседствующих в пределах одной и той же словообразовательной цепочки, который предлагал в определении значения производного слова опираться прежде всего на значение слова производящего («критерий Г.О. Винокура»).

Очевидно, что стремление выявить внутреннюю форму слова, опираясь на словообразовательную пару (соседние звенья словообразовательной цепочки), соответствует узкому пониманию термина «внутренняя форма слова», тогда как понимание данного термина в широком смысле предполагает определение этимологического (первоначального) корня слова. Дело в том, что нередко внутренняя форма слова утрачивается; в сознании говорящих и слушающих в таком случае

функционируют слова с непрозрачной внутренней формой, и эти слова дают простор для «ложной этимологии» (*оплеуха от «ухо», подушка от «ушко»* и т.п.), отправляя исследователя языка, педагога, обучающегося по ложному следу. Бесспорно, подобный «отрицательный языковой материал» не позволит выявить истинные пути и способы, которые использовались и используются народом в процессе приписывания наименований объектам действительности. Помимо «ложной» этимологии, причинами утраты внутренней формы слова являются утрата производящего слова (*перст* для *перчатки*), процессы заимствования слов и переосмысление их значений, а также фонетические изменения в ходе исторического развития языковой системы (*облако* от *обволакивать*).

Мы подошли, таким образом, к осознанию следующего факта. Обсуждая внутреннюю форму слова как языковое средство, отражающего особенности культуры, целесообразно проводить параллели между филогенезом (процессом исторического развития языка) и онтогенезом языковой способности. Это важно для понимания и обоснования стратегий наименования, которые принято использовать в рамках данной культуры, с одной стороны, и стратегий наименования, которые являются приоритетными для ребенка, овладевающего родным (русским) языком, – с другой. Не менее важно для современного исследователя ответить на вопрос о том, как соотносятся эти (филогенетические и онтогенетические) стратегии наименования. Внутренняя форма слова (понимаемая в широком смысле – как признак, на основе которого осуществляется процесс первоначального наименования) проливает свет на стратегии номинации, принятые в этой культуре в тот или иной момент времени.

Описывая процесс становления детского лексикона, исследователи обращаются к анализу начального лексикона ребенка, когда за первыми детскими словами стоит множество целостных ситуаций, к анализу первых детских однословных высказываний, к анализу детских словообразовательных инноваций и особенностей понимания значений производных слов детьми, к анализу спонтанных высказываний ребенка, если эти высказывания содержат слова с общими семантическими элементами и т.п. Наблюдения показывают, что именно ***действие*** оказывается наиболее частым признаком при образовании детьми новых слов, или «словообразовательных инноваций» (*кусарик* и *летунчик* для названия насекомых) и в ходе переосмысления значения уже используемых носителями языка слов (не «будильник», а *гудильник, потому что гудит*). Такого рода примеры иллюстрируют опору на действие, а не на функцию, признак, составные части объекта. Подобные примеры, наряду с другими, мы находим в истории языка (*стол – стлать*: не функция, а действие). Мы предполагаем, что обозначение действия становится приоритетным в связи с неосознанным стремлением выделить коммуникативный центр высказывания, который в абсолютном большинстве случаев реализуется группой сказуемого. Отметим, что на самых ранних этапах речевого онтогенеза, когда ребенок осваивает, например, термины родства и звукоподражания, он воспроизводит эти слова именно для обозначения действий (своих или близкого взрослого). В процессе ознакомления с названиями объектов, их признаков и действий на основе метаязыкового анализа

речевого материала, поступающего извне, ребенок выделяет и другие стратегии номинации, принятые в данном языковом коллективе. Метаязыковая деятельность ребенка с переходом его на речевую стадию развития коммуникации проявляется все ярче [3], а металингвистические высказывания ребенка позволяют следить за эволюцией процесса наименования.

Итак, как в процессе филогенеза, так и в ходе онтогенеза языковой способности формируется своеобразное, соответствующее культурным ценностям лингвистическое мировоззрение. Думается, в частности, что подобное «особое мировидение языковой общности» отражается в произведениях детской литературы [2: с. 154-155], когда пристальное внимание ребенка-читателя вновь и вновь обращается к образным средствам языка, в которых скрыта внутренняя форма слова. Иными словами, лингвистическое мировоззрение, безусловно, включает совокупность стратегий наименования, которые воплощаются прежде всего в лексическом значении слова (всегда более конкретном, нежели грамматическое значение): «Совершенно очевидно, что усвоение лексических значений происходит с меньшими трудностями по сравнению с усвоением грамматических значений» [1: с. 10]. В связи с этим отметим, что в ходе решения школьниками познавательных задач целесообразно опираться прежде всего на слова с прозрачной внутренней формой.

Таким образом, в языковом сознании ребенка, осваивающего язык, формируется представление о ценностном потенциале внутренней формы слова как о совокупности способов и средств наименования объектов окружающей действительности. Это, несомненно, актуально как для представителей лингвокультурологической науки, для которых на первый план выходят возможности языковых средств для отражения культурной информации, как и для педагогов, реализующих культуроведческий подход в процессе обучения языку и совершенствования речевой деятельности.

Литература

1.Криворотова, Э.В. Познавательные задачи на уроках грамматики / Э.В. Криворотова // Русский язык в школе. – 2005. – №3. – С. 10-14.

2.Николаева, Е.А. Изучение концептов детской литературы как средство формирования коммуникативной компетенции младших школьников / Е.А. Николаева // Педагогический журнал. – 2018. – Т.8. – № 6А. – С. 152-159.

3.Ушакова, О.С., Лаврентьева, А.И. Метаязыковая деятельность в процессе формирования языковой способности дошкольников // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2019. – №3 (63). –С. 72-75.

Т.С. Лихачева,
кандидат биологических наук, доцент,
доцент департамента методики обучения
ИППО ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: LikhachevaTS@mgpu.ru

Д.Д. Коляйчева,
магистрант института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: kolyaichevadd847@mgpu.ru

ВОЗМОЖНОСТИ МОДЕЛИРОВАНИЯ ДЛЯ ОВЛАДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЫ УМЕНИЕМ РАЗЛИЧАТЬ ОТРАЖЕНИЕ ПРИРОДЫ В РАЗНЫХ КУЛЬТУРАХ

В статье рассматривается возможность формирования у обучающихся поликультурной школы умений различать отражение природы в разных культурах на основе моделирования. Этот вопрос обретает особую важность в условиях усиления миграционных потоков. Метод моделирования позволяет решать комплексные задачи обучения.

Ключевые слова: поликультурная школа, отражение природы, моделирование.

Современный мир характеризуется миграционными процессами и усилением контактов между различными культурами. Школа должна готовить учащихся к жизни в этом многообразии, оказывать «содействие социальной адаптации мигрантов, их интеграции в общество средствами образования» [5: с 4], развивая у них умение понимать и анализировать разные культурные контексты. «Существование смыслов в культуре позволяет людям понимать окружающий мир, создавать картину мира и осознавать свое предназначение в нем» [1: с. 32]. В условиях глобализации и активного межкультурного взаимодействия, важно, чтобы будущие поколения не только понимали и уважали культурные различия, но и могли анализировать то, как эти различия проявляются во многих сферах жизни, в том числе в отражении природы в разных культурах, «отражающих мировоззрение народа и заключенных в языке, в значениях слов» [3: с 16]. Значения слов образуют лексическую систему, части которой можно представить в виде моделей.

Если говорить о том, что «модель – это наглядный материальный заместитель объектов, отражающий их структуру, признаки, внутренние взаимосвязи» [2: с. 183], то выявление в ходе моделирования значительных свойств и связей названий природных объектов позволяет ребенку подняться на новый уровень обобщения – понятийный. Так, модель экосистемы включает в себя несколько компонентов – существенных признаков. Первый компонент – создатели органического вещества – растения. Второй компонент – потребители органического вещества – животные. Третий компонент – разрушители органического вещества – бактерии, грибы. Также обязательным компонентом экосистемы является Солнце, благодаря энергии которого происходит круговорот веществ.

Лежащий в основе моделирования принцип замещения позволяет обучающимся поликультурной школы различать отражение природы в разных культурах. При построении моделей на уроках окружающего мира по данной теме, обучающиеся

должны сначала ознакомиться с восприятием природы в разных культурах. Учитель использует интеграцию структурных компонентов поликультурного образования, чтобы сформировать у обучающихся целостное представление об окружающем мире природы. «Современный младший школьник гораздо более развит, чем были его родители в том же возрасте» [4: с. 8]. Информация младшим школьникам представляется не только на уроках окружающего мира, но и на уроках литературного чтения, изобразительного искусства. Обучающиеся читают сказки и легенды, созданные народами разных культур на уроках литературного чтения; изучают культурные и исторические особенности архитектуры и прикладного искусства; воспринимают эстетические каноны, занимаясь рисунком на уроках изобразительного искусства; анализируют визуальный материал: дидактические картины, репродукции, фотографии, учебные кинофильмы о природе, – на уроках окружающего мира.

Междисциплинарный подход позволяет ученикам представить более целостный образ, детально воспринять полученную информацию об особенностях жизни разных народов. Таким образом, при изучении разных культур в модели будут присутствовать разное содержательное наполнение компонентов. В частности, таким наполнением могут быть растения и животные, упоминаемые в народных сказках.

Материал сказок для работы с обучающимися поликультурной школы был отобран целенаправленно. Среди критериев отбора народных сказок выделяется 1) проживание народа в определенной природной зоне; 2) наличие гуманистических идей в отношении к природе; 3) достоверность естественнонаучного материала.

В сказках культуры русского народа нашли отражение такие растения как береза, ель, малина, репа («Репка», «Медведь — липовая нога»). В то время как в культуре ненецкого народа, живущего в тундре, в сказке «Кукушка» речь идет о мхе. Из эвенкийской сказки «Почему олень быстро бегает» можно узнать о мхе-ягеле. О южных растениях (бук, чинара) сообщают нам сказки народов, проживающих на юге – «Батыр, сын медведя» (сказка кабардинского народа). В народных поговорках абазинского народа Северного Кавказа упомянуты растения, для выращивания которых необходимы южные климатические условия – *Снег выпадает очень белым и красивым, но быстро сходит. Два арбуза в одной руке не удержишь.*

Подобная разница наблюдается и в составе животных, описанных в народных сказках. Животные севера – олень, белый медведь фигурируют в качестве героев сказок северных народов. В сказке народов степной зоны, например, в башкирской сказке «Благородный заяц» – волки, тушканчики, суслики, белки, зайцы.

Зональную разницу условий проживания можно заметить в народных сказках, когда речь идет о хозяйственном укладе народа. У северных народов – охота и рыбалка. У южных – земледелие, скотоводство.

Народное творчество знакомит нас с плодами художественной деятельности разных народов, отражающими особенности жизненных условий и ценности каждого народа. Анализируя изделия народных промыслов, хотелось бы отметить то, что материалы произведений народного творчества строго определяются условиями окружающей среды. Так, резьба по дереву и бересте характерна для народов,

населяющих лесную зону (шемогодская резьба). А резьба по кости характерна для жителей северных районов (резьба по кости: холмогорская и палеоазиатских народов), где жители-мастера используют в качестве материала доступные для них моржовые клыки. Камнерезное искусство Тувы связано с месторождением особого камня – агальматолита, который поддается обработке ножом. Знаменитый оренбургский пуховый платок изготавливают из шерсти коз особой породы, которые обитают в той местности. При этом во всех народных узорах присутствуют очертания растений и животных, которые знакомы творцам с детства. Так, например, в сюжетах палехской миниатюры присутствуют зимние пейзажи, а хохломские росписи изображают местные растения земляники или плоды рябины.

Отдельного исследования заслуживают народная архитиктура, предметы быта, традиции. Доступный природный материал: древесина, глина, береста, камень определяет материал архитектурных сооружений, утвари и изделий прикладного искусства. Однако каждая природная зона дает человеку всё для быта, что и позволяет создать модель соотношения традиций, обрядов, быта, включая архитектуру, кухню, с одной стороны, и природы, с другой.

Таким образом, с одной стороны, обучающиеся поликультурной школы должны развить межкультурные компетентности и подготовиться к жизни в многообразном и глобальном мире; с другой – они должны не только понимать и уважать культурные различия, но и анализировать, как их проявление во многих сферах жизни, в том числе в отражении природы в разных культурах. Решению всех этих задач способствует применение моделирования.

Метод моделирования в работе с обучающимися поликультурной школы 1) позволяет наглядно представить культурные подходы к отражению природы, стимулируя интерес к учению; 2) формирует критическое мышление и аналитические навыки при изучении культурных феноменов, связанных с природой; 3) повышает уровень межкультурной компетентности и эффективной коммуникации среди обучающихся; 4) знакомит с разнообразием восприятия природы народами и улучшает отношение к другим культурам; 5) раскрывает творческие способности; 6) дает практический опыт работы с различными форматами моделирования.

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.Козина, Е. Ф. Методика преподавания естествознания: учебник для вузов / Е. Ф. Козина, Е. Н. Степанян. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2021.

3.Лихачев, С. В. Конспектирование с листа как новый прием обучения младшего школьника письменной речи / С. В. Лихачев // Современные тенденции развития начального и эстетического образования: Сб. ст. Международной научно-практической конференции, Могилев, 28 марта 2019 года. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2019. – С. 7-9.

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

5.Савенков А.И. Начальное образование и подготовка учителя в поликультурном социуме / А. И. Савенков, А. С. Львова, Т. И. Зиновьева, А. Х. Аренова // Начальная школа. – 2024. – № 1. – С. 3-6.

Е.В. Рыбонько,
магистрант Московского городского педагогического университета, г. Москва
E-mail: Khometaev@mail.ru

ОВЛАДЕНИЕ ШКОЛЬНИКАМИ УМЕНИЯМИ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье получила освещение проблема обучения подростков диалогическому общению в совместной деятельности. Особое внимание уделяется значимым для решения проблемы аспектам: трактовка понятия «совместная деятельность»; особенности совместной деятельности подростков; ключевые аспекты совместной деятельности; связь между категориями «совместная деятельность» и «творчество»; концепция совместной деятельности.

Ключевые слова: диалогическое общение, совместная деятельность.

Овладение обучающимися диалогической речью, умение ее уместно использовать в повседневном общении является важнейшим направлением работы по развитию речи школьников на всех этапах образовательного процесса, что актуализирует задачу выявления эффективных методик и определения условий достижения поставленных целей.

В действующих Федеральных государственных образовательных стандартах содержатся установки относительно формирования у обучающихся умений эффективного диалогического общения, в том числе таких умений: умение осознавать цели и ситуации устного общения; умение выбирать языковые средства в соответствии с целями и условиями общения для эффективного решения коммуникативной задачи; приоритетно использовать диалогическую форму речи. Обучающиеся должны научиться начинать, поддерживать, заканчивать диалог; отвечать на вопросы и задавать их; соблюдать нормы речевого этикета в ситуациях учебного и бытового общения.

Современная методическая наука располагает достижениями в области проблем обучения диалогическому общению (М.М. Алексеева, И.О. Горбич, Е.А. Зверева, Т.И. Зиновьева, М. Х. Иванова, А.О. Классовская, А.Д. Король, С.В. Куляпина, А.О. Курганова, Т.А. Ладыженская, А. В. Матвеева, И.С. Назметдинова, С. И. Поздеева, А.А. Соколова, М.С. Соловейчик, В.И. Стативка).

По мнению ученых, диалогическое общение дает возможность объединению усилий педагога и обучающегося в учебной деятельности на основе разделяемой цели, совместных действий, взаимной ответственности. В ходе диалогического общения вырабатывается единство позиций участников учебного процесса, раскрывается личность учащегося; в целом учебный диалог является важным компонентом гуманизации образования, ориентированного на личность школьника. Педагогу следует акцентировать внимание на разноаспектности процесса обучения диалогу: преподавание не должно ограничиваться теоретическим изложением правил ведения диалогов; значение придается погружению обучающихся в условия, максимально приближенные к живому диалогическому общению; отмечается важность внимания к невербальным средствам коммуникации и соблюдению норм речевого этикета. Сказанное выявляет значимость комплексного подхода к обучению диалогу.

Однако в области обучения школьников диалогическому общению существуют нерешенные проблемы, в том числе, не выявлен потенциал совместной деятельности обучающихся в образовательном процессе. В связи с этим, проведение исследований по данной теме представляет собой актуальную задачу, направленную на разработку эффективных методов обучения школьников диалогическому общению в совместной деятельности.

Сказанное объясняет внимание исследователей к понятию «совместная деятельность», которая рассматривается как мощный ресурс обучения диалогу.

Исследование научной литературы, касающейся понятия «совместная деятельность», выявило, что этот вопрос изучается представителями таких областей знаний, как психология, социология, педагогика, менеджмент. Среди ученых, внесших вклад в эту тематику, выделим А. О. Белоусова, О. Н. Белякову, Д. О. Едалова, Т. В. Кабардину, А. С. Любарца, В.С. Мухину и Е. М. Степанову.

Анализ литературы, посвященной категории «совместная деятельность», позволил выявить значимые для нашего исследования аспекты, в их числе: трактовка понятия «совместная деятельность»; особенности совместной деятельности подростков; ключевые аспекты совместной деятельности, влияющие на обучение учеников; связь между категориями «совместная деятельность» и «творчество»; концепция совместной деятельности.

В работах ряда российских исследователей (А.В. Беляев, Т.С. Комарова, В.С. Мухина, Н.Н. Обозов, А.В. Петровский, К.К. Платонов, Т.Д. Савенкова,) совместная деятельность рассматривается как взаимодействие индивидов, направленное на достижение общей цели, что подразумевает необходимость взаимозависимости и активного участия всех участников процесса [2: с. 12].

Современные исследования в области педагогики и психологии (М.А. Кузнецова, В.С. Мухина, Е.И. Пассов) акцентируют внимание на совместной деятельности подростков как на четко организованной системе, в которой действия отдельных участников взаимосвязаны. Среди основных характеристик этой системы активности выделяются уникальные аспекты.

В области совместной деятельности обучающихся важнейшим ее аспектом является выделение ключевых умений, в том числе: умение участников делить большие задачи на мелкие, функционально связанные элементы; умение осуществлять распределение ролей и обязанностей, для чего нужен координатор, который может быть заранее определен или выбран из числа участников рабочего процесса, включая как взрослых, так и детей, с целью эффективного распределения ролей и обязанностей. Одновременное выполнение индивидуальных задач в общем пространстве подчеркивает важность совместных усилий и координированного руководства для достижения коллективного результата. Таким образом, в исследованиях совместной деятельности выделяется вопрос о значимости совместных усилий, объединения усилий индивидов и их деятельности для достижения общих целей [4: с. 428].

Исследования В.В. Давыдова, по обучению разнообразным дисциплинам в школьной среде, которые проводились в течение многих лет, подтвердили значимость коллективного подхода к образовательной деятельности, выдвигая его в качестве первостепенного [3: с. 180].

Исследователи К.К. Базарбай, Г.Х. Воистинова, М.А. Кузнецова поднимают вопрос о связи категорий «совместная деятельность» и «творчество». Исследователи-педагоги рассматривают творческое сотрудничество как эффективный способ преодоления усиливающихся противоречий в образовательном процессе. Эти противоречия приводят к низкому уровню реализации новых идей и недостаточной творческой активности учащихся. Выделяются следующие противоречия: между реальным уровнем готовности учащихся к выполнению определенных совместных действий и современными требованиями; между необходимостью развития индивидуальной творческой деятельности и стандартизированной системой образования; между специфическим процессом личностного развития и репродуктивными методами обучения; а также между деятельностным подходом к развитию творческих способностей и теоретическим обучением [1: с. 177].

Одним из способов решения противоречий является организация совместной деятельности школьников в процессе обучения, которая способствует проявлению индивидуальных творческих качеств и создает благоприятную атмосферу для активизации рефлексивных процессов, обновления когнитивной сферы через получение нового опыта. Это также стимулирует появление эффекта обособления интеллектуальной активности и актуализирует особое сочетание мотивов: стремление к самореализации, мотивы достижения и познавательные мотивы. Таким образом, совместная деятельность открывает возможности для развития творческих сил, которые и определяют творческий потенциал личности [1: с. 177].

Комплексное теоретическое и практическое изучение вопросов формирования творчески активного школьника становится особенно актуальным с социальной точки зрения, что подтверждается рядом научных исследований, анализирующих различные аспекты, включая развитие творческого потенциала личности в ходе совместной деятельности [1: с. 178].

С. Н. Махновец подчеркивает, что основой успешного образовательного процесса является эволюция взаимоотношений между учителем и учащимися, переходящая от первоначальной активной поддержки со стороны преподавателя к постепенно возрастающей активности и самостоятельности студентов. Это движение к самоуправляемому обучению и взаимодействию на равных с учителем основывается на развитии таких качеств, как инициативность, независимость и стремление к познанию, что способствует более глубокому пониманию личного прогресса и развития [5: с. 168].

Концепция совместной деятельности в сфере образования представляет собой динамичное взаимодействие между учителем и учениками, которое не возникает сразу в завершенной форме, а развивается как процесс саморазвития учащихся. Этот процесс становится возможным благодаря применению принципов, ориентированных на личность учащегося, таких как диалог, учет индивидуальных особенностей и создание условий для личностного роста. В этом контексте роль учителя меняется на роль облегчающего взаимодействие лица, как описал К. Роджерс, что способствует не только усвоению знаний, но и развитию уникальной человеческой индивидуальности через осознанное и самостоятельное обучение [1: с. 178].

Таким образом, совместная деятельность как педагогическая категория представляет собой взаимодействие учителя с учениками, которое не существует в готовом виде, а является динамичным процессом самоорганизации личности учащихся. Этот процесс возможен благодаря опоре на принципы личностно-ориентированного педагогического взаимодействия. Соблюдение принципов диалогизации, персонификации и индивидуализации позволяет рассматривать совместную учебную деятельность не только как процесс усвоения предметных знаний, но и как средство выражения и формирования человеческой индивидуальности, где педагог выступает в роли «фасилитатора», создавая благоприятные условия для самостоятельного обучения школьников.

Литература

1.Воистинова, Г.Х., Базарбай, К.К. Формирование математических понятий в условиях совместной творческой деятельности обучающихся // Теория права и межгосударственных отношений. – 2021. Т. 1. – № 2 (14). – С. 177–182.

2.Гайдукова, И.Е. Совместная деятельность как педагогическая категория // Мир Науки, культуры, образования. – 2023. – № 3. – С. 12–13.

3.Колпаков, С.Н. Понятие «авторская позиция» в профессии школьного учителя в контексте педагогики совместной деятельности // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. Т. 1. – № 6 (88). – С. 172–189.

4.Любарец, А.С. Факторы повышения эффективности совместной деятельности в группе // Студенческая молодёжь XXI века: наука, творчество, карьера, цифровизация. – 2022. – С. 426-431.

5.Махновец, С.Н., Махновец Л.А. Совместная деятельность как системообразующий фактор инклюзивного образования // Вестник Тверского государственного университета. – 2022. – № 1 (58). – С. 166–175.

О.В. Пластун
аспирант Рязанского государственного университета
имени С.А. Есенина, г. Рязань
E-mail: belochka110705@yandex.ru

СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье раскрывается значение работы над сопоставительной характеристикой на уроках русского языка, она развивает логическое мышление, обогащает словарь учащихся и др. Автор характеризует этапы работы над сопоставительной характеристикой, методы, средства и приемы обучения высказыванию и сочинению данного жанра.

Ключевые слова: сопоставительная характеристика, логические операции, этапы, методы и приемы работы над сочинением-сопоставлением.

Сопоставительная характеристика – это устное высказывание или сочинение-рассуждение, которые основываются на выделении сходного или различного в предметах и явлениях окружающей действительности, в образах героев одного или нескольких произведений. В ходе работы над сопоставительной характеристикой на уроках русского языка в начальной школе решается ряд задач: 1) развитие логического мышления, логических операций сопоставления, сравнения, противопоставления; 2) обогащение словаря учащихся лексикой, необходимой для характеристики объектов и для называния связей и отношений, развитие грамматического строя речи (введение речевых моделей, представляющих тождество, сходство, несходство, противопоставление и др.); 3) освоение композиционных особенностей текста в жанре сопоставительной характеристики.

К.Д. Ушинский подчёркивал ведущую роль сравнения для активизации мышления. Он отмечал, что все в мире мы узнаем не иначе, как через сравнение, что сравнение является лучшим упражнением, развивающим рассудок, создающим основу всякому пониманию и всякому мышлению, указывал на то, что в дидактике сравнение должно быть основным приемом [5: с. 26].

М.Р. Львов высказывал важную мысль о том, что «весь процесс составления детьми текстов сочинений и их написания должен быть целенаправленным, чтобы каждая новая работа, предлагаемая учащимся, способствовала их умственному и речевому развитию» [3: с. 7]. Учёный считал, что не любое сочинение развивает ученика, а только то, при подготовке к которому учитель понимает, во-первых,

педагогическую целесообразность этого сочинения и, во-вторых, место этого сочинения среди других упражнений. Если интерпретировать эту мысль в аспекте нашей темы, то следует отметить: сочинение в жанре сопоставительной характеристики интегрирует умения описывать объекты по отдельности, вычленяя главное, устанавливать соответствие или несоответствие этого объекта и иного, называть их в тексте.

Н. Д. Десяева, Л. В. Ассуирова, Е. Н. Леонович, Л. С. Сильченкова отмечают, что такой дидактический материал, как художественный текст, выполняет роль сигнала культурной эпохи, ценностного отношения к писателю и его произведениям, а значит, и к русской культуре в целом. Результатом осмысления художественного текста в аспекте его культуросообразности авторы называют собственное речевое произведение ребенка, высказывание о прочитанном [4: с. 66]. Дополним: в таких текстах часто представлены предметы, объекты, ситуации, которые могут стать центральными в сопоставительной характеристике: добрые и злые герои, одобряемое и неодобряемое поведение, то, что было раньше, и что мы имеем сейчас. Следовательно, сочинение в жанре сопоставительной характеристики целесообразно проводить как на основе сопоставления предметов, которые дети воспринимают визуально (две игрушки, картинки и т.п.), так и на основе прочитанного художественного текста.

Рассмотрим последовательность обучения сопоставительной характеристике с постепенным переходом от простого краткого сопоставления к текстовой деятельности.

Этап 1. Пропедевтический (1 класс). Применяются устные сравнительные высказывания с опорой на жизненный опыт детей. Рассмотрим пример. Детям предлагается 3 перечня слов, которые необходимо разделить на лексико-семантические группы «Зима» и «Лето»: одежда людей; забавы детей *(санки, бадминтон, лыжи, купание в реке);* природные признаки *(снег, жара, зеленая трава, холод, листья, голые ветки).* Далее задается вопрос: чем различаются зима и лето?

Этап 2. Начальный (1-2 классы). От составления простых и коротких устных характеристик одного предмета учащиеся переходят к предложениям, направленным на сопоставление. Второкласснику будет доступным заполнение таблицы с включением простых предложений в графы. Например, сопоставляя самолёт и пароход, дети заполняют следующие графы, а потом на их основе составляют предложения по модели «А ... , а Б ...»: 1) способ передвижения (*летит по небу, плывет по воде*); 2) наличие крыльев (*имеет крылья, не имеет крыльев*); 3) наличие колес (*имеет колеса, не имеет колес*). Целесообразно обучить детей составлению сочинения-миниатюры на основе иллюстративного материала. К примеру, после изучения произведения Б. Житкова «Про обезьянку» [2: с. 82] на уроке литературного чтения детям предлагается иллюстрация к рассказу. План работы может выглядеть следующим образом: 1) заполнение таблицы при работе с иллюстрацией: *(большой, маленький, рыжий, полосатый, с черной мордочкой, черные лапки, злой, испуганный)*; 2) составление сопоставительной характеристики по таблице: *(подбор сходных и*

различных характеристик обезьянки и кота); 3) написание сочинения-миниатюры «Кот и обезьянка на картинке» (3-5 предложений).

Этап 3. Основной (3-4 классы). Характеризуется написанием сочинения-сопоставления на основе жизненных представлений учащихся или прочитанных текстов после коллективной подготовки. Рассмотрим пример. После изучения на уроке литературного чтения стихотворения С. Маршака «Голос в лесу» [2: с. 91] детям предлагается сопоставить голоса птиц на основе приемов: 1) прослушивание аудиодорожек с голосами кукушки и соловья; 2) анализ голосов кукушки и соловья, заполнение сопоставительной таблицы; 3) составление отдельных предложений характеристики голосов *(песня кукушки ритмичная, повторяющаяся, монотонная, отрешенная, а песня соловья живая, меняющаяся, мелодичная, задорная);* 4) коллективное составление плана сочинения «Как поют соловей и кукушка?»; 5) написание сочинения.

Этап 4. Завершающий (4 класс). Осуществляется самостоятельная работа над сочинением-сопоставлением на основе текста. Одним из важных для написания сочинения на основе текста является умение осуществлять собственно чтение. Полноценный навык чтения характеризуется беглостью, правильностью, осознанностью и выразительностью. Данные качества чтения формируются в процессе читательской практики, однако, исходя из опыта, следует отметить, что без специального педагогического руководства нарушения техники чтения встречаются даже в среднем звене [1: с. 25]. Читая, ученик должен научиться выделять признаки объектов, их отличительные характеристики, отделять главное от второстепенного. Перед чтением учитель дает установку на то, что дети готовятся к сочинению названного типа, и называет объекты сопоставления, дети в тексте отмечают их характеристики.

Рассмотрим поэтапный план работы над сочинением в жанре сопоставительной характеристики на уроке в 4 классе на основе прочитанного текста: 1) чтение текста, выделение объектов, которые будут сопоставляться, и их характеристик; 2) анализ сходного и различного в выделенных объектах, самостоятельное заполнение сопоставительной таблицы; 3) актуализация лексики, анализ речевых оборотов, описывающих сходство и различие; 4) орфографическая подготовка; 5) самостоятельное составление и коллективная корректировка плана текста; 6) написание сочинения учащимися.

При обучении сопоставительной характеристике на уроках русского языка в начальной школе используются следующие эффективные методы и приемы: 1) чтение с пометами; 2) составление таблиц; 3) речевая работа: тематическая группировка слов, которые позволяют нам характеризовать предметы, подбор слов синонимов и антонимов; освоение грамматических средств выражения сходства и различия (например, имен прилагательных в сравнительной степени); 4) анализ ключевых слов, речевых оборотов, направленных на фиксацию сходств и различий в письменной форме; 5) уточнение написания непроверяемых и трудно проверяемых слов, которые

могут встретиться при составлении сопоставительной характеристики; 6) устное проговаривание возможных элементов будущего сочинения.

Работа над сопоставительной характеристикой на уроках русского языка в начальной школе – это сложный, многоаспектный и важный вид деятельности. Работа над сочинением-сопоставлением развивает творческий потенциал ребенка, его коммуникативные умения, обогащает речь и формирует орфографические навыки.

Литература

1.Богданова, Е. С. Обучение приёмам восприятия и понимания текста в ходе работы над сочинением-рассуждением на основе прочитанного на уроках русского языка в старшей школе / Е. С. Богданова // Дидактическая филология. – 2016. – № 2. – С. 20-32. – EDN WXFMRP.

2.Климанова, Л.Ф. Литературное чтение: 3 класс: учебник в 2 частях / Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, М. В. Голованова [и др.]. – М., 2023. – 160 с.

3.Львов М.Р. Работа над сочинением в начальных классах: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1971. – 160 с.

4.Проблемы теории и практики учебной интерпретации художественного текста в обучении школьников русскому языку / Н. Д. Десяева, Л. В. Ассуирова, Е. Н. Леонович, Л. С. Сильченкова // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2024. – Т.18, №4. – С. 64-79. – DOI 10.24412/2076-9121-2024-4-64-79. – EDN AXGDYW.

5.Ушинский К. Д. Материалы к третьему тому «Педагогической антропологии». – М., 1870.

Е.В. Патеева,
студент Московского городского педагогического университета, г. Москва
E-mail: IvanovaEV207@mgpu.ru

ХАРАКТЕРИСТИКА ЛЕКСИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЛАСТИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассматривается проблема формирования у младших школьников знаний и умений при изучении иноязычной лексики. Представлены материалы и результаты диагностического исследования, предложены методы, повышающие эффективность проведения лексической работы.

Ключевые слова: лексика, лексические знания, лексические умения, метод ассоциативного изучения, метод TPR*, нейроупражнения, нейрозадания.*

Владение иностранным языком для каждого человека сегодня становится необходимым умением, компетенцией XXI века и важным аспектом личностного и

культурного развития человека. В условиях глобализации и интеграции различных культур знание другого языка открывает новые возможности для общения, развития, культурного обмена.

В российской школе самым распространенным иностранным языком является английский. В начальной школе происходит изучение всех разделов языка, среди которых особое место занимает лексика: знание основных значений лексических единиц, умения распознавать их в слышимом и читаемом тексте, правильно использовать в собственной речи.

Для определения уровня сформированности у школьников лексических знаний и умений в английском языке нами было проведено ***исследование*** среди обучающихся 3-х классов ГБОУ «Школа №1317» (32 шк.). Школьники изучают английский язык по углубленной программе (УМК *'Starlight'*). Обучающимся были предложены задания по лексике только что изученного ими раздела *'Talent show' (Module 4)*:

1. Find and circle the words: danceflydrawswimjumpsee.

2. Unscramble the words.

1. ylf _____
2. mjpu _____
3. wims _____
4. radw _____
5. unr _____

3. Read and match.

0	play		**a** karate
1	ride		**b** a car
2	do		**c** a plane
3	fly		**d** the piano
4	drive		**e** a horse

0 d **1**…….. **2**…….. **3**……. **4**……

4. Translate from Russian to English.

1. играть на гитаре _____
2. подпрыгивать _____
3. кататься на велосипеде _____
4. быстро _____
5. медленно _____
6. фокусник _____
7. шлем _____
8. лезть на дерево _____
9. летать _____
10. танцевать _____

5. * Look, read and put a *tick* or *cross*.

* В задании дано шесть изображений со словами: *dance* («танцевать»), *swim* («плавать»), *see* («видеть»), *jump* («прыгать»), *sing* («петь»), *read* («читать»).

6. * What can or can't Sam do? Look and make sentences.

Model: Sam can play the piano. He can't ride a horse.

* Даны иллюстрации, изображающие действия: «играть на гитаре» (*play the guitar*), «плавать» (*swim*), «рисовать» (*draw*), «кататься на велосипеде» (*ride a bike*), «заниматься карате» (*do karate*).

Первые два задания связаны с умениями распознавать изученные слова в потоке букв и орфографически правильно их писать. Следующие два задания имеют целью проверку знания лексических значений слов и их сочетаемости. Пятое задание направлено на определение умения называть реальные действия соответствующим английским глаголом, шестое задание – умение использовать изученную лексику в предложении для описания реальной ситуации.

Каждый правильный ответ оценивался в 1 балл, максимальное количество баллов – 35 б. Степень сформированности у обучающихся лексических знаний и умений по теме распределяется по ***трем уровням: высокий, средний и низкий***.

Высокий уровень (35-31 балл, или 100%-86%) – учащиеся отлично распознают и правильно пишут слова (Задания 1, 2), знают лексические значения слов (Задание 4), верно соединяют их в словосочетания (Задание 3), правильно сопоставляют действия и слова, их называющие (Задание 5), используют изученную лексику в предложениях (Задание 6). Ошибки отсутствуют или носят случайный характер.

Средний уровень (30-17 баллов, или 85%-50%) – школьники успешно справляются с распознаванием и написанием слов, переводом и составлением словосочетаний, но могут испытывать затруднения с более сложными лексическими единицами или конструкциями. Могут допускать ошибки в словосочетаниях, в построении предложений.

Низкий уровень (16 баллов, или 49%, и меньше) – у обучающиеся обнаруживаются пробелы в знаниях и, соответственно, трудности в лексических умениях: распознавание и орфографическое написание слов, составление словосочетаний, использование лексических единиц в предложениях для обозначения реальных ситуаций.

Результаты и их анализ. Полученные ответы распределились по уровням следующим образом: высокий уровень – 12,5 %, средний уровень – 37,5%, низкий уровень – 50%. Эти данные показывают, что у половины младших школьников (50% ответов) лексические знания и умения по пройденной теме оказались на низком уровне, на среднем уровне – у трети учащихся (37,5% ответов). И лишь одна восьмая часть обучающихся (12,5% ответов) полностью освоили лексику раздела.

Мы предполагаем, что основная причина заключается в следующем: учащиеся заучивают слова механически, изолированно, без осмысления их семантики, связи с другими словами, функционирования в речи, без сравнения с с родным языком. При этом, вслед за Л.В. Щербой, мы убеждены, что изучение иностранного языка позволяет глубже осознать родной язык [2].

Полученные результаты свидетельствует о том, что лексическая работа требует особого внимания. Для этого необходимо применять методы и приемы, которые активизируют мышление, внимание, память, когнитивные способности обучающихся,

умения анализировать, сравнивать, обобщать, делать выводы. Например, метод ассоциативного изучения, когда учащиеся сопоставляют новые английские слова с аналогичными русскими словами, выявляя сходства и различия. Слова *play* и «играть» имеют одинаковое значение, но в словосочетаниях образуют разные грамматические конструкции: *play the piano* («играть на пианино»), *play football* («играть в футбол»), *play the role* («играть _ роль»). Слова *draw, paint* обозначают действие рисования, как и русский глагол «рисовать», но подразумевают применение разных изобразительных материалов и разные результаты (*draw* – «рисовать карандашом, ручкой и т.д.», рисунок, эскиз, схем и пр., *paint* – «рисовать красками» картину, иллюстрацию, плакат и т.п.). Соответственно, эти английские глаголы используют в разных ситуациях.

Так, «посредством сравнения иностранного языка …» «с родным языком», происходит «становление вторичной языковой личности» учащихся [1: с. 61].

Одним из ***эффективных приемов обучения*** является метод TPR (*Total Physical Response*), который предполагает соединение познавательной деятельности с соответствующими физическими действиями. Восприятие и освоение лексики происходит через органы чувств: через демонстрацию значений слов с помощью невербальных средств. Данный метод основан на принципах освоения родного языка в детском возрасте. Одновременное использование всех видов восприятия и памяти, двигательная активность смещают фокус внимания обучающихся с процесса обучения на деятельность, которая больше похожа на игру, что вызывает положительные эмоции, устанавливает прочные ассоциации между словами и их значениями и таким образом способствует непроизвольному запоминанию слов, конструкций, фраз.

В современной школе также стали активно применять нейроупражнения и нейрозадания – упражнения и задания, которые выполняются вместе с физическими действиями: хлопками, прыжками, движениями рук, ног, тела. Например, «Рисование восьмерок» (в воздухе рисуют двумя руками «восьмерки» и произносят новые слова), «Ладонь – кулак» (одна ладонь раскрыта, другая сжата в кулак, меняя положение рук в определенном ритме, учащиеся описывают иллюстрацию). Такие задания активизируют восприятие, мышление, внимание, память, повышают скорость переключения между задачами, работоспособность.

Проведенная нами диагностика степени освоения младшими школьниками английской лексики по изученной теме показала, что работе над лексикой стоит уделять больше внимания. Для повышения эффективности такой работы учителю следует использовать методы и приемы обучения, которые сочетают сознательные и бессознательные способы овладения языка и речи.

Литература

1.Богданова, А.В. Формирование языковой личности младшего школьника // Начальная школа. – 2023. – №9. – С. 59-61.

2.Щерба, Л.В. Как изучение языка иностранного может помочь осознанию родного языка // Преподавание иностранных языков в средней школе [Электронный

ресурс]. – URL: https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200101308 (дата обращения: 21.02.2025).

М.Ю. Зайцева,
студент института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: zaitsevamy@mgpu.ru,
Е.А. Перехватова,
студент института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
perekhvatovaea@mgpu.ru

РОЛЬ ИНТЕГРАЦИИ ШКОЛЬНЫХ ПРЕДМЕТОВ В ИЗУЧЕНИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК КУЛЬТУРООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР

Статья посвящена возможностям интеграции учебных дисциплин в образовательном процессе, роль подхода в формировании целостного восприятия мира у учащихся. Интеграция предметов, особенно литературы с другими предметами школьного цикла, способствует развитию критического и творческого мышления, формированию культурной идентичности.

Ключевые слова: интеграция, предметы, литература, мышление.

Интеграция в образовании – объединение нескольких (двух и более) учебных дисциплин в единый учебный предмет – является важным аспектом образования, поскольку интеграция способствует формированию у учащихся целостной картины мира [1]. Благодаря интеграции различных дисциплин учащиеся овладевают способностью видеть связи между разными областями знаний, развивают критическое и творческое мышление.

Интеграция школьных предметов также играет ключевую роль в формировании культурной идентичности учащихся [2]. Через сопоставимое изучение разных предметов школьники знакомятся с историей, искусством и наукой своей страны и других культур, учатся анализировать, формулировать выводы, видеть культурные взаимосвязи.

Интеграция учебных дисциплин с литературой позволяет учащимся глубже понять литературные произведения, способствует более полному восприятию культурно-исторического кода, эстетическому восприятию художественных произведений. Все это позволяет рассматривать русскую литературу на уроках как важнейшее звено мировой культуры и науки и считать эту тему актуальной [4: с. 267]. Прежде всего мы говорим об интеграции литературы и русского языка как предметов школьного цикла, однако, возможна интеграция и с географией, и с живописью и

музыкой, а также с историей. Рассмотрим подобные подходы на произведениях из программы начальной и основной школы. Это произведение К.Д. Паустовского «Корзина с еловыми шишками» для начальной школы и стихотворение Б. Пастернака «Любить иных – тяжелый крест».

Изучение литературного произведения необходимо начинать с первичного знакомства с текстом. Например, если учащимся старших классов можно предложить самостоятельно познакомиться с текстом стихотворения Б.Л. Пастернака «Любить иных — тяжёлый крест», то в начальной школе это особый этап работы на уроке. Подготовить к восприятию текста К.Г. Паустовского «Корзина с еловыми шишками» можно подборкой цитат: «Литература начинает воплощать свои мечтания о современном человеке: „я мечтаю о том, чтобы изменили мы. Об этом помечтать стоит. Давайте мечтать вместе“» [5: с. 147].

На следующем этапе урока учащиеся знакомятся с биографией автора произведения. Важно отметить, что биографические факты педагогу стоит подбирать с учётом тематики художественного произведения. На данном этапе урока можно отметить интеграцию с курсом обществознания: школьники учатся воспринимать произведения сквозь призму биографии автора произведения, осознают, как тот или иной жизненный факт может отразиться в сюжете произведения. Например, в конспекте по произведению «Корзина с еловыми шишками» в разделе знакомства с автором приведена цитата К.Г. Паустовского, которая позволяет познакомиться не с «сухими» фактами, а с личностью писателя. Из цитаты учащиеся узнают о его любви к природе, умении видеть красоту в простом, естественном: «Природа учит нас понимать прекрасное. Любовь к родной стране невозможна без любви к ее природе. Мы до сих пор упорно пренебрегаем красотой природы и не знаем всей силы ее культурного и морального воздействия на человека» (К.Г. Паустовский) [3].

Для урока по творчеству Б.Л. Пастернака подойдет следующая цитата о личном понимании поэтом природы искусства: «Книга – есть кубический кусок горячей, дымящейся совести – и больше ничего». И при этом он настаивал на следующем: «…единственное, что в нашей власти, это суметь не искать голоса жизни, звучащего в нас». Это можно интерпретировать как глубокое размышление о природе литературы и внутреннем мире человека.

Важным этапом уроков является работа со средствами художественной выразительности, что отражает интеграцию с курсом русского языка. Учащиеся осознают: применение знаний, полученных на уроках русского языка, позволяет анализировать текст не только на лексическом уровне, но и на смысловом и идейно-эстетическом. Так, в рассказе К. Г. Паустовского «Корзина с еловыми шишками» широко встречается олицетворение, что позволяет воспринимать природу Бергена как живой организм, считать ее полноценным героем произведения. В стихотворении Пастернака «Любить иных – тяжёлый крест» само название является метафорой, символизирующей тяжесть и бремя любви. Жанр этого стихотворения – элегия, так как автор раздумывает над вечной проблемой. Воспевая любовь как состояние

окрыленности и полёта, Пастернак приходит к новому понимаю смысла, в первой строке чувствуется грусть.

Важным элементом является интеграция литературы с курсом географии и природоведения. Например, от географических особенностей места, где разворачивается сюжет, будет зависеть стилистика произведения, характеры героев. Место действия рассказа «Корзина с еловыми шишками» – Берген, он расположен на берегу холодного Северного моря в Норвегии, где местность горная, а климат дождливый и прохладный. Это находит отражение в эмоциональной доминанте рассказа: он лиричный, в чем-то меланхоличный, спокойный — от него словно веет прохладным спокойствием. Здесь карта и репродукции пейзажных картин или фотографий вполне уместны.

Это еще одна возможность интеграции литературы и географии — фотографии или видеозаписи. В этом случае помимо сухих фактов учащиеся подключают эмоциональное восприятие: какие цвета в природе? Какова архитектура края? Какой ландшафт преобладает: темные хвойные леса, светлые широколиственные леса, горы или равнины? К произведению Паустовского рекомендуется подбирать изображения, передающие яркие осенние краски лесов, контрастирующие с холодными оттенками неба, отражающие особенности холмистой местности. Природа предстает перед нами величественной, красивой, холодной, но при этом родной и уютной. Так, с помощью интеграции с курсами географии и природоведения, мы выявляем характер главного героя – природы Бергена, которая сопровождает Дагни на протяжении всей жизни.

Здесь также прослеживается интеграция с музыкой. Важно не только познакомить учащихся с музыкальным произведением, но и позволить его почувствовать: какие «цвета» характеризуют музыку? Какие эмоции она вызывает? Какие эпитеты и сравнения вы можете подобрать, описывая это произведение? Важно синтезировать музыкальное произведение с литературным.

В рассказе К.Г. Паустовского можно сопоставить описание музыки с ее фрагментом. Затем рекомендуется обсудить с учащимися не только мастерство писателя, который сумел так точно передать музыку в тексте, но и их эмоциональное состояние. Что на них повлияло сильнее: музыка или текст? Учащиеся приходят к выводу: музыка и природа образуют в произведении единый живой организм, музыка является одним из главных героев произведения наравне с Дагни и Григом.

После прослушивания стихотворения Б. Пастернака в записи актерского исполнения уместно обсуждение следующих вопросов. Что такое крест в общем понимании? Что значит сравнение любви с крестом? Ученики также отвечают и на вопрос – что есть любовь для человека? И зачем она ему нужна, если может быть тягостным крестом? Обсуждение этих вопросов позволяет перейти на характерный для интегрированного урока философский уровень, рассматривается концепция любви и жертвы. Пастернак исследует внутренние переживания человека, любовь, страх, боль и самоидентификация.

Если в произведении присутствуют исторические личности, то важным этапом интегрированного урока будет знакомство с их биографией. Важно отобрать те факты,

которые будут наиболее ярко соотноситься с произведением. Например, в «Корзине с еловыми шишками» один из главных героев действительно существовал в реальности — композитор Эдвард Григ, который создал музыку, вдохновившую Паустовского написать это произведение. Но мало кто знает тот факт, кто норвежский композитор дружил с П.И. Чайковским, который уверял, что их дружба была родством двух музыкальных натур.

Завершить работу на уроке можно творческой работой, в которой у учащихся будет возможность продемонстрировать знания, полученные во время интегрированного урока. В младших классах это может быть рисунок, коллаж, выполняемый как индивидуально, так и в групповом формате. Для учащихся средних и старших классов в качестве творческой работы можно предложить эссе, сочинение стихотворения по мотивам произведения, хокку и другие формы творческих работ.

Интеграция учебных дисциплин в образовании является необходимым условием для формирования у учащихся целостного восприятия мира и развития их культурной идентичности. Через сопоставление различных предметов, особенно литературы, школьники не только осваивают знания, но и учатся видеть взаимосвязи между ними, что способствует их интеллектуальному, нравственному и эстетическому развитию. Русская литература как важный элемент мировой культуры предоставляет богатый материал для формирования языковой культуры ученика, его эстетического вкуса, что делает её изучение актуальным в современном образовательном процессе.

Литература

1.Боровская, Е.Р. Интегрированные уроки филологической направленности в начальной школе // Начальное филологическое образование и подготовка учителя: вызовы XXI века и методические решения. Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов (3 марта 2022 года) / Сост. и отв. ред.: Т.И. Зиновьева. – М.: Известия ИППО, 2022. – С. 319-325.

2.Боровская, Е.Р. Основные подходы к формированию культурной идентичности обучающихся // Формирование культурной идентичности обучающихся в процессе филологического образования: сборник научных трудов / сост. и отв. ред. Т. И. Зиновьева. – М.: МГПУ, 2018. – С. 194-203.

3.Паустовский, К.Г. Корзина с еловыми шишками. [Электронный ресурс] http://paustovskiy-lit.ru/paustovskiy/text/rasskaz/korzina-s-elovymi-shishkami.htm (дата обращения 22.02.2025)

4.Педагогическая интеграция: методология, теория, технология: монография / Н. К. Чапаев. – 4-е изд., стер. Екатеринбург: Изд. Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2023. – 372 с.

5.Чалмаем В.А., Махайлов О.Н., Павловский А.И. Учебник по литературе для 11 класса в 2-х ч. (2 ч.) – 17-е изд: – М.: Просвещение, 2012. – 446 с.

А.А. Аносов,
аспирант института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: AnosovA@mgpu.ru

НУЖЕН ЛИ ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Современные технологии стремительно проникают в сферу образования, и искусственный интеллект (ИИ) уже сегодня оказывает значительное влияние на учебный процесс. Однако вопрос о его применении в начальной школе остаётся дискуссионным. Должен ли ИИ быть инструментом, помогающим детям учиться, или его влияние может оказаться нежелательным? Автор рассматривает возможности, преимущества и риски внедрения ИИ в обучение младших школьников.

Ключевые слова: искусственный интеллект, начальная школа, образование, персонализация обучения, цифровая грамотность.

Искусственный интеллект (ИИ) целесообразно применять в образовательном процессе для достижения целей персонализации обучения. Системы адаптивного обучения способны подстраиваться под уровень знаний ученика, предлагая задания в соответствии с его прогрессом. Кроме того, технологии могут облегчить работу учителей, автоматизируя проверку заданий и анализируя пробелы в знаниях учащихся [1: с. 28].

ИИ может использоваться для развития навыков взаимодействия с технологиями и программирования с раннего возраста. Специальные приложения с голосовыми помощниками или виртуальными репетиторами могут помогать детям тренировать навык чтения, счета и даже логического мышления. Однако нельзя игнорировать вопрос о том, как ИИ влияет на критическое мышление детей. Если ученики будут получать готовые ответы на любые вопросы, может ли это привести к снижению их способности самостоятельно анализировать информацию [3: с. 61]?

Аргументы в пользу внедрения ИИ в начальную школу таковы:

1.Персонализация обучения – каждый ребёнок получает задания, соответствующие его уровню подготовки. Благодаря алгоритмам можно определить

сильные и слабые стороны учащегося и предлагать ему задания, которые помогут устранить пробелы в знаниях, не перегружая при этом материалом. Это особенно важно в условиях инклюзивного образования, когда ученики с разными потребностями могут учиться вместе, но получать задания, соответствующие их уровню подготовки.

2.Автоматизация рутинных задач – снижение нагрузки на учителей, что позволяет им больше времени уделять индивидуальной работе с учениками. Это снижает нагрузку на педагогов и даёт им больше времени для индивидуальной работы с учениками, что особенно важно на этапе формирования базовых навыков. В результате повышается качество преподавания, поскольку учителя могут уделять больше внимания педагогическим методикам, а не рутинной проверке работ.

3.Доступность обучения – ИИ-ассистенты могут помогать детям с особыми образовательными потребностями.

5.Развитие цифровой грамотности – раннее знакомство с технологиями даёт детям важные навыки работы с современными инструментами. Использование ИИ в обучении помогает развивать у детей навыки анализа данных, работы с информацией и взаимодействия с цифровыми системами, что станет важным конкурентным преимуществом в будущем. Дети учатся не только взаимодействовать с программами, но и понимать принципы их работы, что формирует фундамент для дальнейшего изучения IT-направлений.

Минусы внедрения ИИ таковы:

1.Риск злоупотребления – дети могут использовать ИИ для получения готовых ответов вместо самостоятельного размышления. Чтобы минимизировать эту проблему, можно настроить ИИ таким образом, чтобы он не выдавал готовые ответы, а лишь задавал вопросы, побуждая ученика к размышлению и поиску решений. Также важно проводить уроки цифровой грамотности, где объясняется, как правильно использовать ИИ в учебных целях.

2.Зависимость от технологий – возможное снижение мотивации к учёбе, если технология делает всю работу за ребёнка. Чтобы избежать этого, необходимо ограничивать время взаимодействия с ИИ и поощрять учеников к использованию традиционных методов обучения, таких как работа в группах, обсуждения и практические задания. Учителя могут использовать ИИ в качестве вспомогательного инструмента, а не заменять им образовательные практики.

3.Недостаток живого общения – важный аспект развития детей может пострадать, если слишком много внимания уделяется взаимодействию с цифровыми инструментами. Для предотвращения этого важно сохранять баланс между цифровыми инструментами и традиционными уроками, включая групповые проекты, совместные исследования и живые обсуждения в классе.

4.Вопросы безопасности данных – персональная информация учащихся должна быть защищена, что требует продуманных решений в области кибербезопасности. Чтобы снизить этот риск, образовательные учреждения должны использовать защищённые платформы, соблюдать законодательные нормы в сфере защиты информации и обеспечивать прозрачность в использовании данных. Родители и

учителя должны быть информированы о том, какие технологии используются и какие меры безопасности принимаются.

Для минимизации рисков можно настроить работу ИИ таким образом, чтобы он не выдавал готовые ответы, а лишь направлял ученика к поиску решения. Это может быть реализовано с помощью вопросов-наводок, анализа логики рассуждений, а также ограничения на предоставление прямых решений задач [2: с. 485].

Кроме того, важно помнить о сбалансированном использовании технологий: ИИ должен быть помощником, а не заменой традиционным методам обучения [5: с. 103]. Живое общение, самостоятельное мышление и критическое восприятие информации должны оставаться ключевыми элементами образовательного процесса.

Искусственный интеллект может стать мощным инструментом в начальной школе, помогая персонализировать обучение, развивать цифровую грамотность и снижать нагрузку на учителей. Однако важно учитывать и потенциальные риски: зависимость от технологий, снижение самостоятельности мышления и угрозу утраты живого общения. Грамотное внедрение ИИ в образовательный процесс должно учитывать все плюсы и минусы, создавая условия для гармоничного развития школьников.

Литература

1.Чулюков, В. А., Дубов, В. М. Искусственный интеллект и будущее образования // Современное педагогическое образование. – 2020. – №. 3. – С. 27-31.

2.Авершина, М. В. Искусственный интеллект в современном образовании //Академическая публицистика. – 2021. – №. 5. – С. 483-488.

3.Кочкорова, Г. Д., Ирматова, Д. Б. Роль искусственного интеллекта в образовании // Journal of Integrated Education and Research. – 2023. – Т. 2. – №. 5. – С. 59-64.

4.Константинова, Л. В. и др. Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы // Открытое образование. – 2023. – Т. 27. – №. 2. – С. 36-48.

Smith J., Brown R. «Artificial Intelligence in Primary Education: Challenges and Opportunities». — London: EdTech Journal, 2021

З.Ф. Аглиулина,
магистрант института гуманитарных наук
ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: agliulina@bk.ru

НОМИНАЦИИ МОЛОДЕЖНОГО СЛЕНГА СО ЗНАЧЕНИЕМ ЦЕЛОСТНОЙ ОЦЕНКИ ВНЕШНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

В статье предлагается анализ сленговых номинаций с семантикой оценки внешности человека. Важной составляющей актуальности исследования является включение в работу новейших слов молодежного сленга, вошедших в речь молодежи в 2023–2024 годах. Выявляются инновационные особенности сленга молодежи 2020-х гг.

Ключевые слова: сленг, молодежный сленг, оценка внешности человека.

Молодежный сленг представляет интерес для современных лингвистов как поле лексикографических разработок, как область исследований на стыке лингвистики и социологии, психологии, культурологии и ряда других наук. Новейшие крупные исследования в области сленга молодых людей обращают внимание на всё возрастающую степень проникновения особенностей речи молодежи в национальный язык: «…при глубоком изучении материала могут проявиться пути будущего развития русского национального языка» [2].

В отечественном языкознании дискуссионным является вопрос о четком различии между такими единицами, как сленг, жаргон, арго. Нередко их используют как синонимичные. Мы склоняемся к мнению, что сленг молодежи – это разновидность социального жаргона, включающая сленг школьников, студенчества, а также элементы компьютерного жаргона и сленга отдельных субкультур [2; 4]. В своем исследовании мы присоединяемся к пониманию молодежного сленга как «особого словаря “открытого” по своей природе социолекта, функционирующего на базе литературного языка и возникающего при социально-речевой общности той или иной группы носителей языка, характеризующегося специфической экспрессивно переосмысленной, “сниженной” лексической и словообразовательной семантикой, способной отражать интересы и потребности определенного сообщества» [1].

Под молодежью вслед за социологами Федеральной службы государственной статистики в работе понимается широкая социально-возрастная группа, определяемая границами 16–29 лет.

Основными источниками языкового материала исследования сленговых номинаций со значением оценки внешности человека послужили словари молодежного сленга под общей редакцией М.А. Грачева и Л.А. Захаровой, А.В. Шуваевой [3], подготовивших словарь студенческого жаргона с качественной паспортизацией источников и перепроверкой значений. Также сленговые номинации соответствующего лексико-тематического поля мы нашли на форумах, в ежегодных публикациях журналов «Forbes. Образование», «РБК. Тренды», в которых авторы собирали новейшие слова подростков и давали им толкование. С помощью глобального поиска по слову в социальной сети «ВКонтакте» мы искали последние употребления этих слов в постах, чтобы, во-первых, собрать реальные контексты употребления, а во-вторых, чтобы удостовериться в лексическом значении слов. Некоторым сленгизмам (преимущественно тем, что появились в 2024 году) мы самостоятельно давали определения на основе собранных контекстов. К настоящему моменту собрано более 200 номинаций со значением оценки внешности человека в

речи молодых людей. В данной статье мы хотели бы представить общую характеристику группы оценочных номинаций с семантикой оценки внешности в целом.

Представители молодежи чрезвычайно трепетно относятся к своему внешнему виду, имеющему для них особое значение, стараются чем-то выделяться, отличаться от других, четко осознавая, что первое целостное восприятие человека в современном социуме формирует потенциальное отношение к нему. На основе анализа приведенных ниже номинаций можно определить идеалы и антиидеалы молодого поколения. Для девушек приветствуется миловидная внешность (***няш***, ***няшка***, ***тян***, ***кавай*** ‘миловидная девушка’); выдающаяся привлекательная внешность маркируется словами ***нереалка***, ***бикса***, ***сасная***. Несоответствие параметрам конвенционально привлекательной девушки обозначается лексемами ***страхолюдина***, ***криповая***. Для молодых людей мужского пола приветствуется мужественность и даже брутальность (***мачо***, ***бру***), а ее отсутствие маркируется словом ***соевый***. Молодой человек должен следить за внешним видом, одеваться модно (***модник***, ***моднявый***), что разительно отличается от традиционного национального представления о значимости для мужчины заботы о своей внешности [4].

Однако большинство номинаций в этой категории не относятся к тому или иному полу, а выражают общее положительное или общее отрицательное отношение. Есть некий стандарт, отклонение от которого ведет к тому, что человека обозначают либо негативным (***кринж*** ‘испанский стыд’, ***кринжовый*** ‘нелепый’, ***стрёмный*** ‘некрасивый, неприятный’), либо позитивным словом (***балдёжный***, ***симпатяга***).

Заслуживают внимания слова ***краш*** и ***крашиха***, обозначающие в современном языке не только буквально объект влюбленности, но и в целом предмет восхищения внешностью: [речь об актере. – *прим. З.А.*] *…начинаю покорять фильмографию этого замечательного человека <…>* #***краш***.

В ответ на глобальные изменения, вызванные расцветом компьютерных программ, изменяющих внешность в реальном времени, язык молодых людей пополняется новыми лексемами. Если слово ***апгрейдить*** (от англ. глагола *upgrade* ‘улучшать’) с шутливой коннотацией фиксировалось еще в словаре 2014 года [2], то в 2024–2025 году при чрезмерном или некачественном улучшении портрета используется слово с отрицательной коннотацией ***яссифицировать*** (от англ. *yass* – сленговый вариант *yes* с коннотацией восхищения в языке-доноре) и производные от него. Явление ***глоу-ап*** (‘улучшение’) не воспринимается представителями молодого поколения негативно, пока оно не выходит за произвольно устанавливаемые рамки адекватности. В этом случае используют выражение ***ту мач*** и могут назвать человека ***трансформером***, отсылая к фантастическому фильму, в котором персонажи претерпевали неожиданные кардинальные изменения внешнего облика.

Важной особенностью номинаций со значением оценки внешности человека в речи молодых людей в 2020-е годы является наличие целого ряда слов, которые обозначают обычного человека без ярких особенностей внешнего вида. Этого не фиксировали словари сленга 2000-х и 2010-х годов. Активное внедрение оценочных

номинаций, обозначающих непримечательных личностей, можно трактовать как стремление разделить людей на интересных и неинтересных: ***дефолтный***, ***лейм***, ***чечик***, ***мид***, ***нормис*** с общим значением ‘непримечательный, обычный, средний’.

Следует отметить, что большинство сленговых номинаций общего внешнего вида имеют резко выраженную оценочную составляющую, нередко складывающуюся в устойчивые антонимические пары, например, ***имба*** ‘человек или предмет его одежды, выглядящий очень эффектно’ – ***треш*** ‘что-либо, вызывающее отрицательные эмоции’; ***имбовый*** ‘выигрышно выглядящий, нестандартный’ – ***трешовый*** ‘странный, пугающий; вопиюще низкого качества’; ***хайповый*** ‘модный, обсуждаемый’ – ***зашкварный*** ‘вышедший из моды’.

Парни вчера были в Пензе!! И в одном магазе купил ***имбовую*** *футболку!*[1]

Он просто ***трешовый*** *парень*.

Слово "lame" широко используется в современном английском языке, особенно в неформальной речи, для описания чего-либо ***зашкварного****, скучного, неинтересного или неудачного*.

Обобщая языковой материал, мы отметили также, что оценка общей картинки внешнего вида человека происходит без акцентирования каких-либо примечательных особенностей облика, что можно объяснить, во-первых, клиповым мышлением, которое не предполагает выделение деталей, а схватывает явление в его полноте, а во-вторых, тем, что большое количество сленгизмов с рассматриваемой семантикой, используемых в молодежной среде, это слова из английского языка, заимствуемые с потерей оттенков значения и даже сем.

Ярким примером стирания смысловых нюансов можно считать стадию энантиосемии слова ***скибиди*** – это просто оценочное слово без ядра значения. Оно вошло в язык школьников благодаря популярному интернет-сериалу, и в зависимости от контекста оно может означать как положительную, так и отрицательную оценку любого явления, в том числе и оценку внешности человека. Слово приобрело популярность у школьников в России только в 2024 году, в связи с чем лексическое значение еще не до конца устоялось: *ну что, скибиди сигма, тебе шарик или мороженое?*[2]*; скибиди мемы*[3].

Изменения молодежного сленга отражают непрерывный процесс переосмысления культурных ценностей новыми поколениями молодежи. Номинации оценки внешности в молодежном сленге демонстрируют возрастание ценности визуального самовыражения человека, а также указывают на стремление к разделению

[1] Все контексты употребления зафиксированы в результате глобального поиска в социальной сети «ВКонтакте» в ноябре–декабре 2024 года. Орфография оригинала сохранена.

[2] Данный контекст взят из мема, приуроченного ко Дню всех влюбленных. По сюжету картинки, молодой человек использует шутливо-ласковое обращение к возлюбленной «скибиди сигма», в котором слово «сигма» имеет положительное значение «уверенный в себе человек».

[3] Этот контекст взят из описания к подборке мемов. Имеется в виду ироническая оценка данной подборки, то есть автор хочет сказать, что подборка не отличается высоким качеством.

людей на группы по внешним признакам. Динамика изменений молодежного сленга поддерживается всё возрастающим в условиях цифровой эпохи количеством заимствований из английского языка, которые подчас своеобразно осмысляются русскоговорящими молодыми людьми.

Литература

1.Васильева, А.С. Новые наименования лиц женского пола в молодежном сленге // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=18437 (дата обращения: 19.02.2025).

2.Дмитриева, С.О. Динамика молодежного сленгового лексикона: лингвосоциокультурологический и лексикографический аспекты: дис. ... канд. фил. наук: 5.9.5. – Калининград, 2024. – 239 с.

3.Захарова, Л.А., Шуваева, А.В. Словарь молодёжного сленга (на материале лексикона студентов Томского государственного университета): учебно-методич. пособие. – Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2014. – 126 с.

4.Маркина, Л.В. Гендерные диалектные стереотипы: национальные стандарты мужской красоты // Русский язык в школе. – 2021. – Т. 82. №2. – С. 57–65.

О.О. Бугаева,
магистрант Московского городского педагогического университета, г. Москва
E-mail: bugaevaoo@yandex.ru

ЛИТЕРАТУРНОЕ ПРОИЗНОШЕНИЕ В РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЫ: ИСТОЧНИКИ ОШИБОК И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Автор статьи обращается к проблеме отступлений от литературного произношения младшими школьниками поликультурной школы. Анализ научных трудов методистов, современных учебно-методических комплексов по русскому языку ориентирован на поиск источников отступления от литературного произношения и выявление эффективных мер по коррекции произношения.

Ключевые слова: литературное произношение, исправление произношения младшими школьниками, поликультурная школа.

Факторы усвоения литературного произношения младшими школьниками представляют собой пусковой механизм, движущую силу процесса формирования произносительной культуры, определяющие его эффективность [3: с. 328]. Одним из таких факторов является поликультурный характер современной образовательной среды начальной школы [4].

Организация успешной работы по формированию, коррекции и совершенствованию произносительной стороны речи обучающихся во многом зависит от осведомленности учителя об источниках отступлений от литературного произношения. Если не принимать в расчет таких физических недостатков речи, как заикание, картавость, и т.д., которые относятся к области медицины, а не языкознания, то для младших школьников поликультурной начальной школы отступления от литературного произношения имеют обычно два источника – письмо и родной говор [1; 2].

Действительно, между написанием и произношением не всегда имеется соответствие: например, пишется *того*, а произносится *то[в]о*, пишется *конечно, что*, а произносится *коне[ш]но, [ш]то*. Кроме того, источником отступления от литературного произношения является родной диалект говорящего.

Оба вышеуказанных источника отступления от литературного произношения (написание слова и его произношение) имеют место и особо выражены в начальных классах поликультурной школы. Написание слова, его орфографическое начертание на пишущих по-русски представителей других народов может воздействовать даже в большей степени, чем на русских, в той мере, в какой они с русским языком (ранее им малоизвестным или неизвестным) знакомятся из книг. Поэтому в поликультурном классе следует уделять внимание буквенному произношению, помогать ученикам-инофонам его преодолевать.

Отступления от литературного произношения в русской речи учащихся поликультурной школы имеют еще один, и притом весьма важный источник – особенности звуковой системы их родного языка, в отличие от звуковой системы русского языка. Представитель того или иного народа, говоря по-русски, невольно вносит в свою русскую речь произносительные навыки родного языка, привычные для него способы образования отдельных звуков и их сочетаний [1].

Различия между звуковыми системами русского языка и родного языка говорящего могут быть весьма многообразны. Одни звуки русского языка могут отсутствовать в родном языке говорящего, другие звуки имеются в обоих языках. Характерно, что трудности для нерусского, изучающего русский язык, касаются не только освоения новых звуков. Звуки, имеющиеся в обоих языка, также представляют собой большие трудности, так как на самом деле они редко бывают вполне одинаковы: они образуются и звучат обычно несколько иначе в разных языках. Именно поэтому нерусскому иногда даже легче усвоить звук, отсутствующий в его родном языке, чем правильно воспроизвести звук, которому имеется соответствие в его родном языке, произнести его так, как он должен звучать в русском языке. Иностранец, говоря по-русски, при наличии соответствия между звуками русского и родного языков неизбежно вместо русских звуков «подставляет» соответствующие им или наиболее близкие к ним звуки своего родного языка. Таково происхождение иностранного акцента и вообще «плохого» произношения в русской речи нерусского [6: с. 475].

Из сказанного сделаем вывод: учитель, помимо того, что должен сам в полной мере владеть литературным произношением, должен быть знаком с природой русского

правописания в его отношении к фонетической системе русского языка и с особенностями родного языка учащихся – с теми или иными местными говорами, если учащиеся – русские, или с соответствующими языками, если учащиеся – представители других народов. Чем более однороден состав учащихся по их родному диалекту или языку, тем проще задача учителя: ему нужно быть знакомым с данным диалектом или языком. И наоборот, чем пестрее состав учащихся по их родному языку или диалекту, тем сложнее работа учителя, так как она требует от него знакомства с рядом языков или диалектов и индивидуального подхода к отдельным учащимся, поскольку у последних могут быть различные отклонения от литературного произношения.

Исправление нарушений произношения предполагает наличие известной наблюдательности, развитого речевого слуха, некоторых специальных знаний в области произношения, а также повседневных забот – самоконтроля над своей речью, упражнений и тренировки. Сказанное свидетельствует о том, что упомянутые представления и умения могут быть освоены обучающимися под профессиональным контролем со стороны педагога. Кроме того, необходимо, чтобы учитель одновременно с занятиями по привитию навыков литературного произношения у детей постоянно работал над собственным произношением.

Как же начать работу над выработкой литературного произношения? Учителя-практики в статусе самого эффективного средства называют чтение. Однако надо иметь в виду, что путем чтения можно научиться правильному словоупотреблению, правильному построению речи, правильному образованию грамматических форм, принятому в письменном языке, но никак не правильному произношению, так как письмо не дает и не может давать достаточных указаний в области произношения [1].

Литературному произношению следует учиться путем непосредственных наблюдений над звучанием речи лиц, в полной мере владеющих им, сопоставлять со звучанием образцовой речи и свое произношение, и произношение окружающих. Учащихся надо приучать прислушиваться к звучащей речи учителя, который сам, конечно, должен владеть литературными нормами [2]. Большое значение для усвоения литературного произношения имеет воспроизведение и прослушивание подготовленной педагогом аудиозаписи со специальной целью наблюдений над произношением. В этом отношении наиболее эффективным является прослушивание звуковых фрагментов, воспроизводящих произношение мастеров сцены и чтецов.

Однако было бы ошибкой думать, что одни наблюдения над звучащей речью, даже самое внимательное прислушивание к образцовому произношению может обеспечить усвоение обучающимися орфоэпических норм [1].

Условия успеха в работе по усвоению норм орфоэпии названы в работах современных методистов (А.А. Бондаренко, Т.И. Зиновьевой, Т.А. Ладыженской). Во-первых, следует сделать установку на необходимость усвоения правильной речи: это столь же важно, как усвоение норм правописания. У ученика необходимо сформировать стремление овладеть нормативной стороной речи как одной из слагаемых понятий «культура речи», «культурный человек». Во-вторых, целесообразно сформировать у учащихся представление о понятии «произносительная

норма» как о принятом в русском языке обязательном правиле произношения. В-третьих, следует обеспечить многократное повторение правильного варианта произношения слова для выработки нужного автоматизма. Специальные исследования показывают, что, при наличии у детей сознательной установки на усвоение нормы, таких повторений может быть от 10 до 100 (последнее относится к ситуации преодоления произносительной ошибки, которая давно вошла в речь ребенка). В-четвертых, необходимо реализовать системный подход в проведении орфоэпических упражнений [1; 3: с. 329; 5].

Реализация в учебном процессе этих условий позволит существенно повысить уровень владения учениками литературным произношением.

Литература

1.Бондаренко, А.А., Каленчук, М.Л. Формирование навыков литературного произношения у младших школьников. – М., Просвещение, 2020.

2.Буслаев, Ф.И. Преподавание отечественного языка. – М., 2019.

3.Зиновьева, Т.И. Усвоение норм орфоэпии // Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для вузов / Т.И. Зиновьева [и др.]; под редакцией Т.И. Зиновьевой. – Москва: Юрайт, 2023. – С. 328-330.

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

5.Ладыженская, Т.А. Овладение нормами литературного языка. – М., Просвещение, 2021.

6.Хисамова, Д.Д., Усманов, Р.Ш. К вопросу о межъязыковом взаимодействии на фонетическом уровне // Вестник Башкирского университета. – 2022. – Т. 27. – № 2. – С. 473–478.

Е.В. Буданцева,
студент института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: budantseva-0@mgpu.ru

ОБ ОДНОМ ПОДХОДЕ К ИССЛЕДОВАНИЮ СФОРМИРОВАННОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье рассматривается значимость определения уровня сформированности у младших школьников ценностного отношения к русскому языку. Приводится опрос, направленный на исследование ценностного отношения младших школьников к русскому языку.

Ключевые слова: ценностное отношение к русскому языку, уровень сформированности у обучающихся ценностного отношения к русскому языку.

Язык – это главная духовная ценность народа и основной элемент любой культуры, который не только отражает ее сущность, но и служит инструментом для передачи культурного наследия и ценностей от одного поколения к другому.

Известно, что уже на самых ранних этапах речевого онтогенеза дети проявляют интерес к анализу фактов речи и языка и к возможным способам передачи информации при помощи языковых средств [4]. Формирование ценностного отношения к русскому языку является одной из основных задач начальной школы. Во ФГОС НОО представлен портрет выпускника начальной школы, который должен обладать определёнными личностными характеристиками, важнейшей из них является любовь к Родине и уважение ценностей общества [3]. По этим причинам проблема формирования у обучающихся ценностного отношения к русскому языку находится в центре исследований многих ученых (Л.С. Выготский, А.Д. Дейкина, М.Р. Львов и др.).

Следовательно, изучение русского языка в начальной школе должно вызывать у школьников устойчивый интерес, обеспечивать усвоение основ ценностного отношения к изучаемому языку. В таком случае младший школьник сможет увидеть, как используются языковые средства в его собственной речи, а не только в произведениях художественной литературы и примерах из школьных учебников, которые часто далеки от детской речи [2].

В свою очередь, специальное исследование уровня сформированности у младших школьников ценностного отношения к русскому языку может помочь учителю понять образовательные потребности детей. Во-первых, знание уровня сформированности у детей ценностного отношения к русскому языку позволяет учителю оценить, насколько дети осознают значимость изучаемого предмета для их жизни и будущего. Во-вторых, учитель может выяснить, какие мотивы движут учениками в изучении языка. Когда дети понимают ценность русского языка, они скорее будут проявлять интерес к занятиям, что, в свою очередь, будет способствовать более глубокому и качественному усвоению материала. Знание мотивов изучения школьниками русского языка поможет учителю выбрать определённые методы, технологии, приемы, ориентированные на углубление этих положительных мотивов, повышая при этом уровень вовлеченности учащихся. В-третьих, исследование уровня сформированности ценностного отношения к русскому языку может помочь выявить проблемы. Так, низкий уровень сформированности ценностного отношения к изучаемому предмету может свидетельствовать об использовании педагогом неэффективных методов, о негативном влиянии внешних факторов, например, речевого окружения.

Опора на установки ФГОС НОО, программу образовательной системы «Школа России», учет взглядов автора аксиологической лингвометодики А.Д. Дейкиной [1] нам помогли определить критерии и показатели сформированности ценностного отношения к русскому языку. В их числе: 1) осознание значимости русского языка в жизни человека; 2) стремление к использованию грамотной речи в повседневной

жизни; 3) использование дополнительных источников при изучении русского языка; 4) проявление инициативы при выполнении заданий по русскому языку.

На основании поименованных критериев были определены три уровня сформированности у школьников ценностного отношения к русскому языку.

Высокий уровень: младший школьник считает, что русский язык является одной из важнейших ценностей в жизни человека, не допускает ошибок в устной и письменной речи (или количество ошибок минимально), использует дополнительную учебную литературу и обращается к учителю или родителям при изучении русского языка, стремится выполнять задания по русскому языку.

Средний уровень: младших школьник считает, что русский язык важен в жизни человека, но допускает иногда ошибки в устной и письменной речи, обращается только к учителю при изучении русского языка, при этом не использует дополнительную учебную литературу, выполняет задания по русскому языку только при необходимости.

Низкий уровень: младший школьник считает, что русский язык не важен в жизни человека, допускает множество ошибок в устной и письменной речи или вообще их не замечает, пользуется только учебником при изучении русского языка, не выполняет задания по русскому языку даже при необходимости.

В ходе проведения исследования младшим школьникам предлагалось принять участие в опросе, состоящим из 12 вопросов. Для оценки сформированности у школьников ценностного отношения к русскому языку результаты опроса могут быть переведены в баллы. Тогда оценка результатов производится следующим образом: первый вариант ответа – 3 балла, второй вариант ответа – 2 балла, третий вариант ответа – 1 балл, четвёртый вариант ответа – 0 баллов.

Таким образом, высокому уровню сформированности у младших школьников ценностного отношения к русскому языку соответствуют 28-36 баллов, среднему уровню – 15-27 баллов, а низкому уровню – 0-14 баллов.

Приводим содержание разработанного нами опроса.

1.Зачем необходимо грамотно писать/говорить на русском языке? (Чтобы меня понимали окружающие и мы могли общаться друг с другом/Чтобы получать хорошие оценки в школе/Человеку не нужно уметь грамотно писать или говорить на русском языке/Не знаю).

2.Что будет с человеком, который не знает русский язык? (Человеку будет трудно общаться с другими и читать книги/Возможно будут какие-то трудности в жизни/Ничего, это неважно/Не знаю).

3.Сможет ли русский язык помочь Вам в жизни? (Да, он необходим в жизни/Возможно/Нет, русский язык не нужен в жизни/Не знаю).

4.Как Вы оцениваете свой уровень грамотности в русском языке? (Я всегда говорю и пишу правильно/В моей речи встречаются ошибки/Я не могу назвать себя грамотным человеком/Не знаю).

5.Замечаете ли Вы ошибки в речи других людей? (Да, я обычно замечаю, когда кто-то совершает ошибки в речи/Не всегда замечаю ошибки/Никогда не замечаю ошибки в чужой речи/Не знаю).

6.Исправляете ли Вы ошибки в своей речи? (Я всегда исправляюсь, когда допускаю ошибки в речи / Стараюсь исправлять ошибки, но не всегда получается/Нет, я даже их не замечаю/Не знаю).

7.Что Вам может помочь в изучении русского языка? (Учитель, родители, справочные материалы, учебники/Только учитель, потому что он знает больше всех о русском языке/Мне ничего не может помочь/Не знаю).

8.Были ли справочники или опорные таблицы по русскому языку Вам когда-нибудь полезны? (Да, я часто использую справочники и опорные таблицы, если испытываю трудности при выполнении заданий/Иногда справочники и опорные таблицы бывают полезны/Нет, не были/Не знаю).

9.Как часто Вы используете дополнительные источники при подготовке домашнего задания по русскому языку? (Каждый раз/Иногда/Никогда/Не знаю)

10.Стремитесь ли Вы отвечать на уроках русского языка (Да, я всегда поднимаю руку/Обычно отвечаю только если меня спрашивает учитель/Обычно не отвечаю на уроках русского языка/Не знаю).

11.Выполняете ли Вы задания по русскому языку полностью или бросаете их выполнение? (Всегда выполняю задания по русскому языку до конца/Могу бросить выполнение задания, только если совсем его не понимаю/Обычно не выполняю задания по русскому языку до конца/Не знаю).

12.Вы рады, когда узнаете домашнее задание по русскому языку? (Я испытываю радость, потому что люблю делать задания по русскому языку/Я больше рад, когда домашнее задание не задают/ Я не выполняю домашнее задание/Не знаю).

Проведение исследования уровня сформированности у младших школьников ценностного отношения к русскому языку и анализ результатов опроса позволят выявить недостатки сформированности у младших школьников ценностного отношения к русскому языку и определить необходимость внедрения изменений в образовательный процесс на уроках русского языка.

Литература

1.Дейкина, А.Д. Формирование языковой личности с ценностным взглядом на русский язык: методологические проблемы преподавания русского языка. - М.; Оренбург, 2009. – 343 с.

2.Павлинова, И.А. Педагогические условия формирования ценностного отношения младших школьников к изучению русского языка / И. А. Павлинова // Державинский форум. – 2020. – Т. 4, № 13. – С. 106-111. – EDN LWSFPS.

3.Приказ Минобрнауки России «ФГОС Начальное общее образование» от 06.10.2009 (ред. от 11.12.2020) № 373 // ФГОС URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/

4.Ушакова, О.С., Лаврентьева, А.И. Метаязыковая деятельность в процессе формирования языковой способности дошкольников // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2019. – №3 (63). – С. 72-75.

Ю.А. Бутина,
магистрант ОП «7М01303 – НО в поликультурном социуме»,
КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан
E-mail: butinaulia5@gmail.com
Д.М. Искакова,
магистрант ОП «7М01303 – НО в поликультурном социуме»,
КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан
E-mail: dilnazskkv@gmail.com

РОЛЬ ЯЗЫКОВЫХ ИГР И РАЗНООБРАЗНЫХ ВИДОВ ЧТЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается проблема комплексного развития у младших школьников навыков функциональной грамотности. Особое внимание уделяется использованию языковых игр и различных видов чтения как взаимодополняющих методик. Представлен опыт апробации тетради-тренажера, направленной на развитие речевых навыков учеников начальных классов.

Ключевые слова: функциональная грамотность, языковые игры, виды чтения, творческая активность.

Важнейшей задачей современной школы выступает формирование у учащихся таких компетенций, которые помогут им адаптироваться в быстро меняющемся социуме и эффективно применять полученные знания на практике.

Результаты ряда международных исследований (PISA, PIRLS) указывают, что ученики начальных классов испытывают затруднения не только в технических навыках чтения, но и в осмысленном восприятии и интерпретации текстовой информации [5]. Кроме того, традиционные репродуктивные формы обучения зачастую не стимулируют детскую инициативу и воображение, тормозя формирование креативного мышления. В этом контексте особую значимость приобретают языковые игры и различные формы чтения, которые, способны повысить учебную мотивацию и сформировать у детей критические, аналитические и творческие навыки.

Под функциональной грамотностью понимается способность человека применять знания и умения в реальных жизненных условиях, ориентироваться в информационных потоках и решать нестандартные задачи [1].

Именно читательская и коммуникативная составляющие оказываются тесно связаны с креативностью: ребёнок, умеющий осмысленно работать с текстом, легче

усваивает смысловые нюансы и способен генерировать оригинальные идеи на стыке разных предметных областей.

В частности, языковые игры и различные виды чтения создают условия для: стимулирования воображения (придумывание историй, изменение концовок прочитанных текстов); формирования речевой гибкости (преодоление языковых барьеров, использование разных стилей); установления межпредметных связей (интеграция информации из литературы, естествознания, математики).

Таким образом, творческая активность проявляется в умении ребёнка свободно оперировать материалом и вырабатывать новые идеи.

Термин «языковая игра» может пониматься по-разному: от философской концепции Л. Витгенштейна [2], где любая речевая деятельность трактуется как игра по особым правилам, до конкретных игровых методик, применяемых на уроках (каламбуры, ролевые диалоги, лексические шарады).

Языковые игры можно поделить на несколько основных групп: лексические, фонетические , грамматические и ролевые. К лексическим играм относятся: ассоциативные ряды, подбор синонимов и антонимов, анаграммы, шарады. Скороговорки, игры с ударениями, рифмы и буриме - фонетические игры. Грамматические: деформированные предложения, составление предложений и словосочетаний по образцу, поиск ошибок в построении текста. К ролевым играм относятся: имитация жизненных ситуаций (магазин, вокзал, музей), сюжетно-ролевые постановки.

Языковые игры можно внедрять в разные этапы урока: разминка (короткие фонетические упражнения, рифмовки), основная часть (составление рассказа на основе ключевых слов, решение речевых задач), рефлексия (обсуждение, какие новые слова или конструкции дети узнали, какие стратегии им помогли) [2].

Исследования показывают, что виды чтения можно условно разделить:

1.Ознакомительное: беглое чтение для получения общего представления о тексте;

2.Выборочное: поиск конкретных сведений, фактов, ключевых слов;

3.Аналитическое: детальное чтение для углублённого понимания структуры, стиля, аргументации;

4.Критическое: оценка позиций, сопоставление с личным опытом, формирование собственного мнения [1].

Интерес к чтению возрастает, если использовать тексты с элементами игры: каламбуры, загадки, двусмысленные фразы, побуждающие ребёнка к размышлению.

В ряде школ Казахстана обучение ведётся сразу на казахском, русском и английском языках, что создаёт дополнительные сложности, но также открывает новые возможности. Среди эффективных методик можно выделить сопоставление разных языков при проведении одной и той же лексической игры, переключение кодов в ролевых упражнениях для развития гибкости мышления, а также использование переводных задач, например, поиск аналогов пословиц на другом языке. Такой подход не только способствует развитию языковой компетенции, но и формирует у учащихся

межкультурное понимание и аналитические навыки. Такой подход расширяет кругозор младших школьников и укрепляет межкультурные компетенции.

Для оценки эффективности интеграции языковых игр и различных видов чтения рекомендуется проводить входное и итоговое тестирование навыков чтения и письма, наблюдать за речевым поведением детей в ролевых играх, оценивая их уверенность в использовании новой лексики и реакцию на возникающие трудности, а также анализировать творческие работы (рассказы, мини-сценарии), обращая внимание на оригинальность идей и вариативность языковых средств. Такой комплексный подход позволяет выявить динамику развития функциональной грамотности и творческой активности учащихся.

В 2024 году в рамках квалификационной выпускной работы была разработана тетрадь-тренажёр по развитию устной и письменной речи для 4-го класса, интегрированная в образовательный сайт «Гармония» [3].

Данная тетрадь-тренажер основана на типовой учебной программе по предмету «Русский язык» [4] и апробирована на базе школ города Алматы: КГУ «Гимназия №56 имени К. Сатпаева» и частная школа «Insight School». Она направлена на формирование речевой культуры школьников и подразумевается, как дополнительный ресурс для самостоятельного работы в классе или во внеурочное время. В данной разработке, присутствуют задания, направленные на развитие функциональной грамотности учеников, критического мышления и раскрытия творческого потенциала. Задания различного типа (интерактивные языковые игры, творческое чтение, анализ текстов, составление диалогов, работа со словарями и др.) разработаны с учётом развития всех видов речевой деятельности. Использование данного материала проводилось в 4-х классах. Проанализированы результаты входного и контрольного тестирования после внедрения данного ресурса в учебный процесс, отражается повышение уровня функциональной грамотности и творческой активности учащихся.

Современная система образования ориентирована на формирование у младших школьников навыков, позволяющих эффективно взаимодействовать с окружающим миром, осваивать информацию, проявлять креативность.

Языковые игры и разнообразные виды чтения - две методики, которые, будучи объединёнными в единую педагогическую модель, способны оказать синергетическое влияние на развитие младших школьников. С одной стороны, игровые формы помогают снимать напряжение, повышают учебную мотивацию, дают возможность ребёнку экспериментировать и допускать ошибки без страха наказания. С другой стороны, глубоко продуманные читательские задания (аналитическое, критическое чтение) выводят обучающихся на уровень осмысленной работы с текстом, развивают умение формулировать собственное мнение и находить оригинальные решения.

Результаты таких исследований и внедрения могут в итоге способствовать повышению качества образования и подготовке творчески мыслящих, компетентных выпускников, способных к дальнейшему самообразованию и успешному участию в жизни современного общества.

Литература

1.Балашова, Е. С., Ерофеева И. А. Читательская грамотность как компонент функциональной грамотности //Достижения науки и образования. – 2022. – Т. 3. – №. 83. – С. 29-31.

2.Карпицкая, Е.К. Языковые игры через призму взглядов Л. Витгенштейна и Ж.-Ф. Лиотара //Гуманитарный акцент. – 2023. – №1. – С. 81-89.

3.Образовательный сайт «Гармония». URL: https://yelenakulakova20024.wixsite.com/my-site-4

4.Типовая учебная программа по предмету «Русский язык» для 2-4 классов уровня начального образования (с русским языком обучения). – Астана: 2022 https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029767#z2408

5.OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris. DOI: https://doi.org/10.1787/53f23881-en

М.А. Грачева,
магистрант Московского городского педагогического университета, г. Москва
E-mail: mariya.lobanova2016@mail.ru

ДИАГНОСТИКА У ОБУЧАЮЩИХСЯ РАССТРОЙСТВА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА КАК УСЛОВИЕ РАЗРАБОТКИ МЕТОДИЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ РАЗВИТИЯ РЕЧИ

Статья посвящена вопросу диагностики расстройства аутистического спектра (РАС) у обучающихся как обязательного этапа разработки эффективных решений развития речи. Автор раскрывает общие подходы к организации диагностики РАС, результаты которой используются для достижения целей гармонизации образовательной среды поликультурной школы, для определения способов развития речи детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра (РАС), диагностика, развитие речи, поликультурная начальная школа.

Современным российским обществом востребован активный гражданин, обладающий развитой связной речью, способный выстраивать общение с учетом собственных целей и конкретных условий осуществления коммуникации, что свидетельствует о высоком уровне общей культуры личности.

Воспитанию коммуникативной культуры обучающихся способствует наличие в нормативных документах установок, ориентирующих образовательный процесс на реализацию общей гуманитарной, коммуникативной направленности, на внедрение стратегий проблемного обучения. Названные ориентиры, выдвигаемые Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования и

Федеральными рабочими программами (далее – ФГОС НОО, ФРП), обеспечивают углубление процессов гуманизации образования, кардинально меняют векторы общения между людьми, способствуют общей диалогизации образовательного процесса, укрепляют интерес к собеседнику, к его высказыванию, обеспечивают гармонизацию общего коммуникативного поля, что положительно сказывается на эмоциональном состоянии обучающихся.

Изучение научной методической литературы (Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, М.С. Соловейчик, Н.А. Пленкин) показало, что она располагает определенными достижениями в области развития связной устной и письменной речи, разных видов речевой деятельности обучающихся.

Особую актуальность проблема развития речи младших школьников, имеющих особые образовательные потребности, приобретает в условиях поликультурной начальной школы столичного мегаполиса, контингент которой, как правило, более 15% составляют иноэтнические учащиеся, владеющие русским языком на уровне недостаточном, чтобы он стал языком обучения в школе. Эта часть школьников представлена детьми мигрантов, которых принимают в национальную российскую школу без учета уровня знания русского языка. Мы согласны с исследователями-методистами, которые считают, что для учеников, не являющихся носителями русского языка, школьное коммуникативное пространство является подчас единственным, где он овладевает русским языком [1: с. 38].

Особое внимание в среде поликультурного класса начальной школы заслуживают дети, имеющие **расстройство аутистического спектра (РАС).** Анализ научной психологической литературы позволил определить общие подходы к организации диагностики.

Диагностика аутизма начала развиваться в середине XX века. Впервые аутизм был описан в 1943 году Лео Каннером, который выделил характерные признаки у детей, включая трудности в общении и социальном взаимодействии. На протяжении 1960-1970-х годов концепция аутизма претерпела ряд изменений, и в это время начали появляться первые диагностические критерии.

Классификация аутистических расстройств прошла через несколько этапов. Изначально рассматривался только классический аутизм, но со временем были введены новые подтипы, такие как синдром Аспергера и расстройство нарушения общения. В DSM-5, выпущенном в 2013 году, эти расстройства были объединены в одно общее расстройство — аутистический спектр, что отражает широкий диапазон симптомов и их выраженности.

Диагностика РАС обычно включает несколько этапов, на которых специалисты (психологи, педагоги-психологи или педиатры) проводят комплексную оценку. Приведем **основные этапы диагностики** включают:

Сбор анамнеза: врачи собирают информацию о развитии ребенка и наблюдают за его поведением в различных ситуациях.

Стандартизованные тесты: существует множество инструментов и опросников, разработанных для оценки признаков РАС, которые помогают специалистам объективно оценить уровень функционирования ребенка.

Наблюдение: профессионалы могут проводить наблюдения за поведением ребенка в естественной среде, чтобы лучше понять, как он взаимодействует с окружающими.

С точки зрения классификации, ученые, такие как Анна Салкотт, подчеркивают важность индивидуального подхода, который включает генетические, нейробиологические и поведенческие аспекты. Эти исследования позволили выделить не только различные подтипы аутизма, но и сопутствующие расстройства, что существенно расширило понимание и возможности поддержки людей с аутистическим спектром.

Современная наука отмечает значительные шаги вперед в понимании аутизма. Тони Атис подчеркивает важность инклюзивного подхода в образовании и социальной сфере. Научные исследования показывают, что ранняя диагностика и интервенция могут значительно улучшить качество жизни людей с аутизмом.

Одним из основных направлений в лечении РАС является поведенческая терапия. Методика прикладного анализа поведения (ABA) широко используется для помощи детям в развитии социальных навыков, обучении и улучшении поведения. ABA предполагает положительное подкрепление желаемого поведения, что способствует его повторению в будущем.

Другим важным аспектом является обучение навыкам общения. Логопедическая терапия и использование альтернативных методов коммуникации, таких как планшеты с программами для общения, могут помочь людям с РАС легче выражать свои мысли и чувства. Это особенно актуально для тех, кто испытывает трудности с вербальным общением.

Таким образом, опора на данные психологической науки позволяет педагогам правильно организовать диагностику, результаты которой используются для достижения целей гармонизации образовательной среды поликультурной школы, для определения способов развития речи детей с особыми образовательными потребностями.

Литература

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

2.Лобанова, М.А. Формирование умений воспроизведения текста у учеников с расстройством аутистического спектра // Известия института педагогики и психологии образования. – Режим доступа: http://izvestia-ippo.ru/lobanova-m-a-formirovanie-umeniy-vos/

3.Никольская, О. С. Аутизм и расстройства аутистического спектра: диагностика и коррекционная помощь: учебник для вузов. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 295 с.

4.Тео Питерс. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии. – 1999. – 192 с.
5.Хакимов, Э.Р. Появление и развитие понятия «поликультурное образование» в российской педагогике // Вектор науки. – 2011. – №3 (6). – С. 317–320.

Е.В. Грудакова,
студент института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: GrudakovaEV@mgpu.ru

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В данной статье раскрывается проблема преемственности между ступенями дошкольного и начального образования, а также обозначается значимость подготовки к обучению грамоте детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: дошкольники, первоклассники, обучение грамоте, преемственность.

«Быть готовым к школе –
не значит уметь читать, писать и считать.
Быть готовым к школе –
значит быть готовым всему этому научиться».
Л.А. Венгер

Преемственность между дошкольной и начальной ступенями занимает важное место в образовании, актуальна и сегодня. Д.Б. Эльконин писал: «Дошкольный и младший школьный возраст – это одна эпоха человеческого развития, именуемая «детством». Дети 3-10 лет должны жить общей жизнью, развиваясь и обучаясь в едином образовательном пространстве» [5].

Понятие «преемственность» в образовании подразумевает последовательное и взаимосвязанное развитие навыков и знаний учащихся на разных этапах обучения. Преемственность между дошкольным и начальным образованием играет важную роль, так как главной её задачей является плавный переход от одного уровня образования к другому, что способствует формированию устойчивых и глубоких знаний у детей, обеспечению их эмоционального благополучия [2].

Преемственность требует использования методов, учитывающих возрастные и индивидуальные особенности детей. Плавный переход от дошкольного обучения к школьному эффективно осуществляется с помощью модели зоны ближайшего развития, которую предложил Л.С. Выготский. Эта теория подразумевает, что обучение должно проходить в зоне, где ребёнок способен решать задачи с поддержкой

взрослых, что обеспечивает оптимальное развитие его когнитивных способностей. Внедрение модели способствует повышению успешности обучения, снижению уровня стресса у детей при переходе на новый этап образования, поскольку поступление в первый класс способствует возникновению стрессовых ситуаций [цит. по: 1].

Во-первых, стрессовая ситуация может возникнуть из-за диссонанса между ожиданиями ребёнка, его возможностями и требованиями, которые к нему предъявляются, что приводит к возникновению чувства тревоги; во-вторых, стрессовая ситуация может сложиться из-за проблем с усвоением школьной программы [1].

Особые трудности вызывает обучение письму, поскольку именно письмо является одним из наиболее трудных процессов для усвоения первоклассниками. Подготовка руки к письму является важный задачей подготовки дошкольников к обучению грамоте. Развитием мелкой моторики ребёнка необходимо заниматься с ранних лет, так как мелкая моторика имеет связь с развитием речи и мышления. Средства развития мелкой моторики могут быть разными: рисование и раскрашивание, вырезание ножницами, игры с пластилином, пальчиковая гимнастика («Апельсин», «Капуста «и др.), игры с верёвочной шнуровкой и т.д. Развитию ручной умелости дошкольников способствуют такие виды учебной деятельности: конструирование из мелких деталей, обведение рисунков по точкам, выкладывание букв из природного материала (семян, орехов, желудей), штриховка, раскрашивание [4].

Ведущей деятельностью детей дошкольного возраста является игра, поэтому использование игровых методов обучения помогает снизить уровень стресса, играет ключевую роль в подготовке к обучению грамоте на этапе дошкольного возраста. Такие игры, как «Подскажи звук», «Цепочка слов», «Замени звук», «Какой звук забыли?», «Доскажи словечко» способствуют развитию фонематического слуха и обогащению словарного запаса [3]. Примером игры на узнавание букв может быть «Буквенный поезд»: детям раздаются карточки с изображением букв, «вагонами» поезда служат слова, которые дети составят из букв на карточках. Задача детей состоит в том, чтобы составить как можно больше слов и тем самым сделать поезд длиннее.

Согласно установкам ФГОС ДО, следует решить задачи готовности ребёнка к обучению грамоте: сформированность произносительной стороны речи; сформированность фонематических процессов; подготовка к звуко-буквенному анализу; знакомство детей с терминами «звук», «слог», «слово», «предложение», «ударение», звуки гласные, согласные, твёрдые, мягкие, глухие, звонкие.

Приведём **примеры игр и упражнений**, направленных на формирование у детей фонематических процессов на этапе подготовки к обучению грамоте.

Упражнение 1. «Берегись автомобиля» (услышав звук (р), ребенок показывает красный кружок).

Упражнение 2. «Кораблик в тумане» (услышав звук [л], ребенок зажигает фонарик).

Упражнение 3. «Горшок каши» (услышав, что каша кипит (звук [ш])), ребенок звонит в колокольчик).

Упражнение 4. «Поймай комара» (услышав звук [з], ребенок хлопает в ладоши).

Упражнение 5. «Поймай жука» (услышав звук [ж], ребенок хлопает в ладоши).

Игра 1. «Испорченный телефон». Дети делятся на две команды, капитанам команд педагог говорит на ухо скороговорку. Выигрывает та команда, которая быстрее передаст скороговорку последнему участнику команды, а тот произнесёт её вслух.

Игра 2. «Я знаю три слова». Дети по кругу передают мягкую игрушку, в чьих руках оказалась игрушка, тот должен назвать три слова по тем критериям, которые назвал ведущий. Например: «Назови три слова со звуком [о] в начале».

Игра 3. «Звуковое лото». Дети получают карточки с клеточками, ведущий называет слова, показывает картинки и задаёт звук. Если заданный звук слышится в начале слова, то закрывают первую клетку фишкой, если в середине, то вторую, если в конце – третью. Побеждает тот, кто не допустил ошибок.

Литература

1. Бадулина, О.И. Речевое развитие обучающихся на основе преемственности // Начальная школа. – 2024. – № 1. – С. 16-18.

2. Баулина, О.И. Эмоциональное благополучие дошкольников. – Москва, Экон-информ, 2012. – 223с.

3. Бадулина, О.И. Преемственность в речевом развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в условиях внедрения стандартов третьего поколения. Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов. В год 200-летия со дня рождения К.Д. Ушинского. В рамках университетской научной сессии «ДНИ НАУКИ МГПУ- 2023» / Сост. и отв. ред.: Т.И. Зиновьева. – Москва: Известия ИППО, 2023. – С. 175-179.

4. Бадулина, О. И. О готовности старших дошкольников к обучению чтению и письму. В сб.: Предшкольная подготовка детей: содержание, формы, проблемы и пути их решения. Материалы международной научно-практической конференции. Под общ. ред. Л.А. Никитиной. – М., 2017. – С. 151-156.

5. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды. – Москва, 1989.

П.В. Гусарова,
студент Московского городского педагогического университета, г. Москва
E-mail: polina.gusarova2009@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СЛОВАРЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ СО СКАЗКОЙ

В статье рассматривается процесс формирования словаря прилагательных у младших школьников посредством работы со сказкой. Описаны методологические

подходы, используемые в обучении, а также представлены конкретные упражнения, способствующие эффективному освоению прилагательных детьми младшего школьного возраста.

Ключевые слова: словарь, прилагательные, сказка, младшие школьники.

Современное образование направлено на всестороннее развитие личности ребенка, включая формирование речевой деятельности и богатого словарного запаса. Одним из важнейших элементов словаря являются прилагательные, которые помогают ребенку выразить свои мысли более точно и красочно. Работа со сказками в начальной школе представляет собой эффективный инструмент для достижения этой цели, поскольку она привлекает внимание детей, активизирует их фантазию и создает условия для естественного и интересного изучения нового материала. Обращаясь к анализу использования прилагательных детьми на ранних этапах речевого онтогенеза, мы выясняем, что понимание значений прилагательных вызывает у дошкольников существенные трудности, которые могут быть связаны с абстрактностью значений слов, обозначающих признаки [5]. Следует заметить, что и в дошкольном возрасте проводится работа со сказкой, но в этом возрасте прилагательные используются в наименьшем количестве; пи этом предпочтение отдается существительным и глаголам. В дошкольном возрасте, если используются, то в основном качественные прилагательные, дающие характеристику размеру (большой, маленький), вкусу (сладкий, кислый, горький), цвету (красный, зелёный), текстуре (мягкий, твёрдый) предметов и внешним признакам людей (худой, толстый, лысый), по причине использования данного вида прилагательных в повседневной жизни окружающего их социума.

Формирование словаря – один из ключевых аспектов языкового образования младших школьников. Перед педагогами стоят следующие цели обогащения словарного запаса учащихся: 1) количественное увеличение слов и качественное совершенствование имеющегося запаса слов; 2) обучение умению пользоваться известными и вновь усвоенными словами [3: с. 233].

Словарь включает различные части речи, среди которых особое место занимают прилагательные. Прилагательные служат для описания предметов, явлений и действий, обогащая речь ребенка, делая её выразительной и точной.

Прилагательное обладает рядом морфологических признаков: род, число, падеж, степень сравнения (в русском языке). Оно согласуется с существительным, образуя грамматическое единство предложения. Таким образом, освоение этой части речи способствует развитию не только лексической компетенции ученика, но и его синтаксического мастерства.

Сказки обладают уникальным потенциалом для обучения младших школьников. Они содержат богатый набор образных средств, метафор и эпитетов, которые естественным образом привлекают внимание детей, способствуют запоминанию новых слов и подвергаются анализу для достижения глубокого понимания выбранного учителем текста.

В содержание анализа, как отметил известный ученый-методист В.В. Голубков, входят общий смысл произведения, его идейная направленность; сюжет, при анализе которого выясняются характеры героев, система образов, портрет каждого героя, обстановка, пейзаж и отдельные художественные детали; композиция; язык [1: с. 430].

Через сказочные сюжеты ребенок учится воспринимать мир во всей его многогранности, развивая свою креативность и воображение.

Использование сказок в учебном процессе позволяет сделать занятия интересными и мотивирующими. Дети с удовольствием участвуют в обсуждении героев и событий, активно применяют новые слова в своей речи, создавая собственные рассказы и диалоги. Этот подход способствует созданию благоприятной атмосферы для освоения языка и углубленного понимания значений слов.

Для формирования у школьников словаря прилагательных рекомендуется использовать следующие ***эффективные виды работы и задания***.

Работа с текстом.

Задание. Прочитайте фрагмент сказки, выделите все прилагательные.

После выполнения задания проводится обсуждение значения каждого слова в контексте сюжета. Такой подход помогает детям лучше понимать смысловое наполнение прилагательных и их функции в тексте.

Подбор синонимов и антонимов.

Задание. Прочитайте сказку. Найдите синонимы и антонимы к прилагательным, использованным в тексте.

Это задание развивает способность находить общие черты и различия между словами, расширяет активный словарный запас.

Составление предложений. Учеников разбивают на группы.

Задание. Каждому участнику группы придумать предложение с определенным прилагательным из сказки. Группы обмениваются предложениями, после чего обсуждается правильность выбора слов и их уместность в данном контексте [2: с. 342].

Иллюстрирование и комментирование.

Задание. Нарисуйте иллюстрацию к эпизоду из сказки и опишите ее, используя при этом как можно больше прилагательных.

Это задание стимулирует творческую активность и помогает закрепить усвоенные знания.

Сочинение-миниатюра.

Задание. Напишите небольшой рассказ на основе прочитанной сказки, где главным героем будет предмет, обладающий качествами, описанными с помощью прилагательных. Например, «Волшебный красный цветок» или «Мудрая говорящая шляпа» [2: с. 341].

Таким образом, работа со сказкой является важным элементом процесса формирования словаря прилагательных у младших школьников. Сказочный жанр привлекает внимание детей, вызывает положительные эмоции и мотивирует их к активной деятельности. Использование различных видов работы и заданий позволяет

сделать обучение интересным и продуктивным, способствует развитию речевых навыков и обогащению словарного запаса.

Литература

1.Антонова, Е.С., Боброва, С. В. Методика преподавания русского языка (начальные классы): учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / Е.С. Антонова, С.В. Боброва. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 464 с.

2.Методика обучения русскому языку и литературному чтению : учебник и практикум для вузов / под редакцией Т. И. Зиновьевой. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 468 с.

3.Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов; Под ред. М.Т. Баранова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 368 с.

4.Русский язык: 2-й класс : в 2 частях / В. П. Канакина, В. Г. Горецкий. – 14-е изд., перераб. – Москва : Просвещение, 2023. – (Школа России).

5.Ушакова, О.С., Лаврентьева, А.И. Метаязыковая деятельность в процессе формирования языковой способности дошкольников // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2019. – №3 (63). – С. 72-75.

А.С. Доброрадных,
аспирант ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва
E-mail: dobroradnykh@mail.ru

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СИНТАКСИСА

В статье рассматриваются упражнения, помогающие совершенствовать грамматический строй речи школьников. Представленные в исследовании методические рекомендации способствуют изучению синтаксиса, что позволяет развивать лингвистическое мышление, решать коммуникативные, познавательные и воспитательные задачи.

Ключевые слова: грамматический строй речи, синтаксис, предложение, грамматические ошибки, аналитические упражнения.

Совершенствование грамматического строя речи обучающихся – важная задача, направленная на развитие коммуникативных компетенций, умение грамотно выражать мысли, коммуницировать. Степень владения языком зависит в первую очередь от умения использовать его средства и возможности в коммуникативном процессе.

Школьники с достаточно развитым грамматическим строем речи чувствуют себя более уверенными, легче включаются в коллектив, лучше успевают по другим предметам.

По определению М.Р. Львова, грамматический строй речи – это система единиц и правил их функционирования в сфере морфологии, словообразования и синтаксиса [2: с. 218].

Иными словами, грамматический строй языка включает образование, изменение слов, образование словосочетаний, построение предложений.

М.Р. Львов считает, что синтаксис и морфология – два основных столпа грамматики, при этом в школьных учебниках синтаксис занимает вторую позицию, тогда как на практике синтаксис управляет и выбором морфологических частей речи, и их формообразованием [2: с. 218].

Хотя вопросом изучения синтаксиса начал заниматься М.В. Ломоносов еще в XVIII веке, в методике обучения русскому языку по большей части главенствующее значение уделялось лексике, орфографии, пунктуации, тогда как синтаксис должен был формироваться под воздействием вышеперечисленных разделов языка. Однако со временем ученые все больше стали обращать внимание на синтаксическую сторону речи, обогащению синтаксического строя языка, что выразилось в трудах В.В. Виноградова, Т.М. Воителевой, В.И. Капинос, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, Л.П. Федоренко.

По мнению В.В. Виноградова, синтаксис прежде всего должен выяснить, как слова и словосочетания, объединяясь в структуре предложения в качестве его членов, образуют предложение и в чем заключаются характерные конструктивно-грамматические признаки предложения [4: с. 46].

Синтаксис наиболее усложняется в процессе школьного обучения. По мере взросления у ребенка увеличивается количество слов в предложении, становится более сложной его синтаксическая структура. Синтаксическое реконструирование предложения влечет к морфологическим вариациям в нем.

Таким образом, совершенствование грамматического строя речи в первую очередь должно сопрягаться с изучением синтаксиса, т.к. без понимания того, как строится словосочетание или предложение, без знания их структуры, грамматических признаков невозможно формирование грамматически компетентной личности.

По определению М.Р. Львова, грамматические упражнения подразделяются на аналитические и синтетические. Аналитические упражнения направлены на распознавание грамматических средств и форм в различных текстах, объяснение их значений и целесообразности употребления; <…> словосочетаний и предложений [1: с. 42].

Проанализируем некоторые грамматические аналитические упражнения.

Упражнение 1. Прочитайте предложение и выполните задания. Найдите в предложении грамматическую ошибку и исправьте её. Определите вид придаточного предложения. Объясните постановку союза (союзного слова).

Путешествуя по России, мы поняли, что насколько велика, богата, красива природа нашей страны.

В вышеуказанном предложении допущена ошибка в неудачном использовании союзов, употреблен лишний союз (классификация ошибок в синтаксических конструкциях по Н.Н. Алгазиной [3: с. 236]).

Следует указать школьникам на необходимость задавать вопросы от слова к слову, от предложения к предложению, без чего невозможно определить, что здесь придаточное изъяснительное: «поняли что?», и выявить, что союз «что» здесь лишний. Союзное слово «насколько» является связкой между главным и придаточным изъяснительным предложениями. Верное написание следующее:

Путешествуя по России, мы поняли, ***насколько*** *велика, богата, красива природа нашей страны.*

Упражнение 2. Прочитайте предложение и выполните задания. Найдите в предложении грамматическую ошибку и исправьте её. Выделите грамматические основы, объясните согласование главных членов предложения.

Каждый из нас, кто хотят жить в лучшем мире, должен создавать лучший мир вокруг себя в первую очередь.

В данном предложении нарушение связи между подлежащим и сказуемым в придаточной части, т.е. расстроена предикативная связь. Подлежащее и сказуемое должны согласовываться в роде, числе и падеже. Местоимение «кто», являющееся здесь подлежащим, употребляется всегда в единственном числе, поэтому сказуемое также должно быть в единственном числе. Представим правильный вариант.

Каждый из нас, ***кто хочет*** *жить в лучшем мире, должен создавать лучший мир вокруг себя в первую очередь.*

Упражнение 3. Прочитайте предложение и выполните задание. Найдите в предложении грамматическую ошибку и исправьте её.

Летний теплый дождь заканчивался, и в воздухе чувствуется запах озона.

В данном сложносочиненном предложении между сказуемыми его частей нарушена временно-видовая соотнесённость. В сложном предложении две его части всегда связаны грамматически, поэтому видо-временная связь между сказуемыми обязательна. Правильно будет, например, так:

Летний теплый дождь ***заканчивается****, и в воздухе* ***чувствуется*** *запах озона.*

Упражнение 4. Прочитайте предложение и выполните задание. Найдите в предложении грамматическую ошибку и исправьте её.

День выдался очень жарким, и дети весело резвились в нагретой воде солнцем.

В данном примере нарушение построения предложения с причастным оборотом, а именно определяемое слово «воде» находится внутри причастного оборота, тогда как должно быть либо перед ним, либо после него. Верное написание будет следующим:

День выдался очень жарким, и дети весело резвились в ***нагретой солнцем воде****.*

Упражнение 5. Прочитайте предложение и выполните задание. Найдите в предложении грамматическую ошибку и исправьте её.

Гуляя по зимнему лесу, мне часто вспоминаются стихотворения А.С. Пушкина.

Здесь нарушение построения предложения с деепричастным оборотом. В данном случае действие выполнено не подлежащим. Получается, что «стихотворения вспоминаются, гуляя по лесу». Правильно будет:

*Гуляя по зимнему лесу, **я часто вспоминаю** стихотворения А.С. Пушкина.*

Данные упражнения позволяют скорректировать многие аспекты грамматического строя речи обучающихся, сформировать у них представления о синтаксическом устройстве предложения, словосочетания, морфологических свойствах слов, их изменения и сочетания. Представленная методика работы с грамматическим материалом является эффективной, в дальнейшем планируется её дорабатывать, искать новые инструменты для совершенствования грамматического строя речи школьников.

Работа по обогащению грамматического строя языка обучающихся должна вестись системно и целенаправленно. Это перманентный длительный процесс, который должен идти на протяжении всего периода обучения русскому языку.

Литература

1.Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. – М.: «Просвещение», 1997. – 239 с.

2.Львов М.Р. Основы теории речи: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 248 с.

3.Львов М.Р. Риторика. Культура речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. спец. — 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 272 с.

4.Современный русский язык: хрестоматия в 3 ч. Ч. 3. Синтаксис / сост.: Е.Е. Долбик, В.Л. Леонович, Л.Р. Супрун-Белевич. – Минск: БГУ, 2010. – 295 с.

Я.А. Зырянова
магистрант института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ,
г. Москва, г. Тюмень
E-mail: zyryanovaya311@mail.ru

ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена вопросам развития графомоторных навыков у детей дошкольного возраста, которые являются важной основой для успешного освоения письма в дальнейшем. Авторы рассматривают ключевые этапы, факторы, аспекты формирования графомоторных навыков. В статье описаны основные направления работы по формированию графомоторных навыков у дошкольников.

Ключевые слова: графомоторные навыки, факторы, этапы и аспекты формирования графомоторных навыков, старшие дошкольники, мелкая моторика.

Формирование графомоторных навыков у дошкольников является актуальной задачей, поскольку напрямую влияет на успешность обучения в школе и на дальнейшее развитие ребенка. Готовность к письму – это не только умение правильно держать ручку и выводить буквы, но и комплекс сложных нейропсихологических процессов, которые включают развитие мелкой моторики, координации глаз-рука, пространственного восприятия, зрительно-моторной координации, произвольного внимания и памяти. Недостаточно развитые графомоторные навыки приводят к трудностям в овладении письмом, низкой скорости и качестве письма, орфографическим ошибкам, что может негативно сказаться на самооценке ребенка и его успеваемости. Раннее развитие графомоторных навыков позволяет предупредить эти проблемы, способствует формированию предпосылок к успешному обучению и гармоничному развитию личности ребенка. В современном мире, где письмо остается средством коммуникации и самовыражения, актуальность задачи только усиливается.

По мнению М.М. Безруких, «важным элементом обучения письму является формирование графомоторного навыка» [1: с. 17]. Данный навык является структурной единицей письма, следовательно, важным при их рассмотрении будет описание их специфики внутри письменной деятельности и ее структурной мозговой организации. Рассматривать графомоторные навыки изолированно от собственно письма, значит, не принимать во внимание значимые компоненты его развития.

Графомоторные навыки – это определенные положения и движения пишущей руки, позволяющие: правильно удерживать пишущий предмет, рисовать, копировать простейшие узоры, раскрашивать, соединять точки.

Рассмотрим графомоторные навыки, формируемые в дошкольном детстве.

1.Мелкая мускулатура пальцев (контроль за быстротой движения пальцами и их силой). Для развития мелкой мускулатуры пальцев необходимо выполнять пальчиковую гимнастику, шнуровки, а также собирание узоров из мелкой мозаики или собирание пазлов.

2.Зрительный анализ и синтез (ориентирование в пространстве по отношению к предметам, понимание правой и левой стороны). Для развития данного навыка необходимо предлагать детям находить предметы в пространстве относительно правой или левой руки, повторять движения за воспитателем, складывать из кубиков несложные фигуры.

3.Рисование (срисовывание, дорисовывание рисунков, обводка, штриховка, зарисовка предметов).

4.Графическая символика, которая представляет собой рисование геометрических фигур, узоров, умение изображать их с помощью символов.

Формирование графомоторного навыка является ключевым звеном подготовки руки ребёнка к письму. Задача графомоторного навыка как структурной единицы

письма, заключается в контроле за процессом переключения определённых движений и положений рук при начертании букв.

Согласно концепции организации движений Н.А. Бернштейна, формирование графомоторного навыка, как части двигательной сферы, происходит постепенно и на разных уровнях. Каждый уровень связан с определенным отделом центральной нервной системы и отвечает за формирование и совершенствование отдельных компонентов навыка, которые в дальнейшем интегрируются в единое целое [2: с. 44].

По положениям концепции Н.А. Бернштейна, формирование графомоторного начинается с периода установления навыка. На протяжении данного периода движения пальцев и кистей рук дошкольника отличаются низкой скоростью, неточностью, не скоординированностью движений. На данном этапе ребенок может допускать много ошибок при выполнении письменных действий и с трудом контролирует двигательный процесс. Во время второго периода – стабилизации – движения рук становятся более уверенными, значительно возрастает их скорость и точность выполнения, практически исчезает мышечная напряженность, т.е. «происходит уточнение двигательного умения, частично переходящее в навык». В дальнейшем двигательное умение продолжает совершенствоваться, что приводит к формированию прочного графомоторного навыка.

Графомоторный навык тесно связан как с мелкой, так и с крупной моторикой, поскольку включает в себя не только координацию движений пальцев, кистей и предплечий, но и удержание правильного положения тела при выполнении письменных задач. Удержание ребенком правильной позы при письме, положения листа бумаги и ручки, будет способствовать установлению контроля за движениями, и сформирует у него умение писать аккуратно. Немаловажными элементами письма являются достаточный уровень развития зрительно-моторной координации и пространственных представлений ребёнка.

Основными факторами, влияющими на формирование графомоторных навыков у дошкольников, по мнению, Т.Н. Смирновой, О.Н. Вагиной, являются: 1) произвольная графическая активность, которая предполагает наличие сознательной саморегуляции поведения и осознания своих действий в процессе рисования или письма; 2) зрительное восприятие – это способность детей воспринимать и обрабатывать визуальную информацию, что играет ключевую роль в процессе обучения графомоторным навыкам; 3) зрительно-моторная координация, она представляет собой интеграцию зрительной информации с двигательными действиями [3].

По мнению большинства физиологов, психологов и педагогов (Т.В. Астахова, М.М. Безруких, Б.В. Зейгарник, А.Н. Корнев, Е.Н. Российская и др.) формировать графомоторные навыки нужно, начиная с возраста 3-х лет, когда малыши начинают бесконтрольно чертить на бумаге различные линии или каракули, используя карандаши или ручки, не направляя движение руки при помощи зрения. [5: с. 67].

Рассмотрим психологические и педагогические аспекты формирования графомоторных навыков. Так, к основным психологическим аспектам формирования графомоторных навыков у детей в возрасте 6-7 лет можно отнести: мотивацию к

освоению письма, развитие произвольного внимания, эмоциональную устойчивость, самооценку, уровень когнитивного развития, поддержка со стороны взрослых и психофизиологическая готовность к процессу письма. К основным педагогическим аспектам формирования графомоторных навыков у детей в возрасте 6-7 лет относятся: развитие мелкой моторики пальцев и кистей рук и координация движений, построение зрительно-моторной координации, правильный захват ручки или карандаша, учёт индивидуальных особенностей детей и психологическая поддержка со стороны взрослых.

Особое внимание при формировании графомоторных навыков, по мнению А.Л. Сиротюк, следует обратить на такой педагогический аспект, как роль ведущей руки, поскольку именно это в значительной мере влияет как на координацию движений, так и на зрительно-моторную координацию ребенка.

Формирование графомоторных навыков ребёнка проходит в несколько этапов, которые соответствуют разным возрастным периодам: подготовительный этап (до 3 лет), этап элементарного графомоторного навыка (3–4 года), этап основного графомоторного навыка (5–6 лет), этап автоматизированного графомоторного навыка (6–7 лет), и имеют свои отличительные особенности и систему работы.

Например, к моменту поступления в школу дошкольник в возрасте 6-7 лет находится на этапе *автоматизированного графомоторного навыка,* т.е. он должен уметь быстро и точно писать буквы, слова и предложения, контролируя при этом качество письма. Следовательно, в этот период важно познакомить дошкольников с основными правилами гигиены письма (соблюдение правильной осанки, правильного положения рук, правильного размещения тетради (наклона) на столе и ее продвижения при письме, соблюдение гигиены зрения). Следует организовать систематическую практическую работу по закреплению написания букв, слов и предложений, начиная с написания отдельных элементов букв по точкам, с последующим переходом на работу в прописях и специальных тренажерах по письму. Для развития пространственных представлений, обеспечивающих понимание ребенком расположения букв и слов на листе бумаги, можно включать упражнения на ориентацию в пространстве, например, рисование по клеточкам или копирование узоров и фигур, работу с трафаретами, конструирование, оригами, задания на прохождение лабиринтов, графические диктанты (например «Домик», «Слоник», «Белка», «Ёлочка», «Рыбка», «Грибок», и др.) [4: с. 15].

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что формирование графомоторных навыков у детей дошкольного возраста является одной из приоритетных задач их личностного развития. Раннее начало работы над этими навыками поможет будущим первоклассникам адаптироваться к требованиям школьной программы, избежать трудностей при обучении письмом и улучшит их общую успеваемость.

Литература

1.Безруких, М.М. Как научить ребенка писать красиво / М.М. Безруких. – М.: ВЛАДОС, 2021. – 160 с.

2.Бернштейн, Н. А. О построении движений: М.: Медгиз, 2024. – 255 с.

3.Вагина, О.Н., Смирнова Т.Н. Программа «Развитие графомоторных навыков у леворуких детей» [Электронный ресурс]. URL: http://logostat.ru/images/file/3.razvitie_grafomotornyh_navykov_levorukih.pdf

4.Власенко, В.С. Формирование графомоторных навыков как предпосылка функциональной грамотности детей 6-7 лет с речевыми нарушениями // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика : Сборник статей по материалам VII Международной научно-практической конференции, Ялта, 25–27 мая 2023 года / Под научной редакцией Ю.В. Богинской. – Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2023. – С. 72-75.

5.Глуханюк, Н.С. Общая психология [Текст] / Наталья Глуханюк. – Москва: Academia, 2020 – 608 с. – С. 102.

А.А. Калинина,
магистрант института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: alisa0706.kalinina@yandex.ru

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассматриваются возможности совершенствования речи обучающихся поликультурной начальной школы на основе игровых технологий. Приведены примеры использования языковых и речевых игр в учебном процессе.

Ключевые слова: поликультурная среда, младшие школьники, игровые технологии.

Одна из ярких характеристик современной школы – её поликультурный характер: сегодня в мегаполисах Российской Федерации преобладают школы, в которых учатся дети разных национальностей, носители разных родных языков, представители разных культур. Степень владения русским языком у обучающихся, для которых русский язык является родным, и у детей-инофонов может различаться значительно. Тем не менее учитель начальной школы должен, в соответствии с требованиями нормативных документов, обеспечить сформированность у обучающихся следующих умений связной речи: воспринимать и формулировать суждения <…> в соответствии с целями и условиями общения в знакомой среде; корректно и аргументированно высказывать своё мнение; строить речевое

высказывание в соответствии с поставленной задачей; создавать устные и письменные тексты (описание, рассуждение, повествование) в соответствии с речевой ситуацией и др. [3: с. 27].

Практика работы с обучающимися поликультурной начальной школы показала, что одним из средств, повышающих эффективность обучения, являются игровые технологии [1: с. 158]. В исследованиях Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина раскрыты развивающие и образовательные возможности игровой деятельности: 1) в игре эффективнее формируются умственные действия; 2) мобилизуются коммуникативные способности ребенка, активизируется его учебно-познавательная деятельность; 3) осуществляется поэтапное формирование психических процессов [1: с. 159].

На уроках русского языка эффективны языковые дидактические игры – это игры, которые проводятся на материале языка с целью формирования языковых и коммуникативных умений: игры на обогащение словарного запаса, ролевые игры, игры-драматизации и др. [2: с. 413].

Наиболее универсальная методическая классификация языковых игр – это классификация по видам формируемых ими языковых и речевых умений: 1)звуко-буквенные игры – игры, направленные на усвоение звуко-буквенного состава и анализа слова, на развитие фонематического слуха; 2) словесные игры – игры, направленные на обогащение словарного запаса (расширение, уточнение, систематизацию, активизацию); 3) грамматические игры – игры, направленные на формирование грамматических умений (образовывать формы слова, согласовывать слова в предложении), на совершенствование грамматического строя речи детей (употребление различных синтаксических конструкций). Грамматические игры наиболее востребованы при обучении языку как неродному или иностранному; поэтому в поликультурной школе они особенно актуальны; 4) коммуникативные игры – игры, в которых развиваются коммуникативные умения: создавать законченные высказывания в соответствии с ситуацией общения.

Рассмотрим применение игр для совершенствования речи обучающихся поликультурной начальной школы.

Игры, направленные на усвоение звуко-буквенного состава и анализа слова, на развитие фонематического слуха:

«Заблудившиеся буквы». В качестве дидактического материала используются рифмованные двустишия: как классические варианты – книга А. Шибаева «Буква заблудилась», так и авторские разработки современных педагогов. В двустишиях неправильными должны быть как согласные *(«Тает снег, течёт ручей, На ветвях полно **в**рачей»; «Жучка бу**д**ку не доела, Неохота, надоело»; **«**Карава**й** по пустыне бредёт, А жаркое солнце нещадно печёт»*), так и гласные буквы («*В стаде б**а**к свирепый был, Пободаться он любил»; «Все лето л**а**стики растут, Но осень придёт, и они опадут»; «Б**а**ран завалил все пути – Ни проехать в степи, ни пройти»*), причём в разных местах слова – в начале, конце, в середине. Игроки делятся на две команды, ответы даются по очереди. Ведущий вслух произносит двустишия, в которых

содержится одно слово с ошибкой, например, «*Мы гуляли у реки, На голове у нас щенки».* Та команда, чья очередь отвечать, хором даёт ответ. Если ответ верный, команде начисляется балл. В следующем двустишии ошибку должна найти вторая команда, и так далее до завершения.

«В города». При сохранении принципа игры – называть новое слово на последнюю букву (не звук!) названного слова – можно изменять её тематическое наполнение, предлагая детям те тематические группы, которыми они уже достаточно владеют: то, что есть в комнате / классе / на улице / в городе и т.д.: *стол – лапма – абажур – ремень – носок – конверт – тетрадь* и т.д. Главное – научить детей слышать звуки и соотносить их с буквами, постепенно приучая к мысли о том, что не всегда пишется то, что слышится.

Игры, направленные на расширение словарного запаса и усвоение лексической сочетаемости слов:

«Словарное тримино»: ученикам предлагаются треугольные карточки с прилагательными-синонимами (*смелый, мужественный, высокий* и др.), антонимами *(смелый – трусливый, высокий-низкий* и др.) и существительными (*юноша, стол* и т.д.). Участникам игры нужно составить пары слов – синонимов или антонимов или подобрать прилагательные к соответствующим существительным (*смелый, высокий юноша;* но: *стол только высокий, не смелый).*

«Сходство и противоположность»: игроки должны по очереди назвать синонимы и антонимы к исходному слову (например, один игрок говорит *большой*, следующий должен назвать антоним *маленький*, следующий игрок - синоним *крупный* и т.д.)

Особенностью данных игр в поликультурной школе является их обязательная опора на вспомогательный или иллюстративный материал; постепенно учитель уменьшает его количество и предоставляет детям больше самостоятельности, тем самым проверяя уровень обогащения словарного запаса.

Игры, направленные на развитие у обучающихся умения ориентироваться в речевой ситуации:

«Озвучивание картинок»: участникам предлагаются иллюстрации с разными ситуациями общения (*встреча учителя и учеников; разговор с продавцом в магазине; диалог с бабушкой в транспорте* и т.п.), которые они должны озвучить, используя вежливые слова, причем произнести их с подходящей мимикой и жестами.

«Инсценировка»: ученикам предлагается разыграть ситуацию по ролям. Учитель описывает ситуации, например *опоздание, в магазине или на уроке*, а ученики должны разыграть это и сказать, что будут делать в каждой ситуации.

Игры, направленные на составление связного высказывания:

«Снежный ком»: Ведущий называет слово, с которого может начаться предложение, например, *«вратарь».* Первый игрок продолжает фразу, добавляя одно слово: *Лучший вратарь…* Второй игрок: *Лучший вратарь сборной…* Третий игрок: *Лучший вратарь школьниой сборной …* Четвёртый игрок: *Лучший вратарь школьниой сборной не пропустил…* и так далее. Последний игрок: *Лучший вратарь школьной сборной не пропустил опасный мяч и помог команде выйти в финал.* В данную игру

очень полезно играть при подготовке к изложению или сочинению для тренировки оперативной памяти.

«Экскурсоводы»: Командам раздаются открытки с яркими видами городов. За отведенное время (5 минут) игроки должны составить рассказ о городе, чтобы все узнали его на открытке. Участники другой команды могут делать свои добавления в рассказ. За такие добавления начисляются дополнительные баллы.

Выбор игры определяется целями урока. Также важным условием будет являться доступность игры для учащихся данного возраста, соответствие их потребностям и интересам.

Использование данных игр как на уроках, так и во внеурочной деятельности, будет способствовать совершенствованию речи обучающихся поликультурной начальной школы.

Литература

1.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.

2.Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Юрайт, 2025. – 468 с.

3.Федеральная рабочая программа начального общего образования. – Русский язык. – М.: ИНСРО РАО, 2022. – 110 с.

Ю.Е. Концова,
студент института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: KontsovaYE153@mgpu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КОМПЕТЕНЦИИ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА КАК ОСНОВА ОВЛАДЕНИЯ ТЕКСТОПОРОЖДАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

Статья посвящена актуальной проблеме формирования компетенции понимания текста у младших школьников. Рассматривается взаимосвязь понимания и порождения текста, подчеркивается роль понимания текста как фундамента для успешного овладения текстопорождающей деятельностью.

Ключевые слова: понимание текста, текстопорождающая деятельность, методика обучения русскому языку, смысловое чтение, функциональная грамотность.

В условиях динамично развивающегося информационного общества формирование компетенции понимания текста у младших школьников приобретает

первостепенное значение. Ориентир современной школы на формирование функциональной грамотности, способности использовать полученные знания и умения в жизненных ситуациях, делает необходимым развитие навыков осмысленного чтения и анализа информации. Умение не только бегло читать, но и глубоко понимать прочитанное, выделять главную и второстепенную информацию, устанавливать логические связи, критически оценивать текст и применять полученные знания – важнейшие компетенции, определяющие успешность обучения и адаптации к современному миру.

Более того, данная компетенция является необходимой для овладения текстопорождающей деятельностью, то есть способностью создавать собственные связные, логичные, грамматически и стилистически грамотные тексты различных жанров и функциональных стилей. Без глубокого понимания прочитанного невозможно грамотно изложить мысли, аргументировать свою точку зрения и участвовать в полноценной коммуникации.

Проблема понимания текста является предметом активного изучения в различных областях научного знания, включая лингвистику, психологию, психолингвистику, педагогику и методику обучения. В лингвистике текст рассматривается как сложная коммуникативная система, обладающая определенной структурой, семантической целостностью и прагматической направленностью. И.Р. Гальперин понимает текст как снятый момент процесса, где все дистинктивные признаки объекта обозначаются с большей или меньшей степенью отчетливости [2]. Текст анализируется как единство взаимосвязанных предложений, объединенных общей темой, идеей и авторским замыслом.

В психологии понимание текста трактуется как сложный когнитивный процесс, включающий ряд взаимосвязанных этапов [1]. В процессе понимания читатель активно взаимодействует с текстом, сопоставляет новую информацию с имеющимся опытом, строит ментальную модель описываемых событий и формулирует собственные выводы [4].

Данная компетенция является ключевым вкладом в личностное образование, включающее знания о структуре и признаках текста, умения анализировать, интерпретировать и оценивать информацию и опыт применения этих знаний и умений в различных учебных и жизненных ситуациях [5].

Взаимосвязь понимания и порождения текста – это двусторонний процесс. Понимание текста является необходимым условием для его успешного порождения, поскольку позволяет сформировать адекватную ментальную модель описываемой ситуации и определить структуру будущего текста. Текстопорождающая деятельность, в свою очередь, способствует углублению понимания текста, поскольку требует активного анализа и переработки информации, выделения ключевых моментов и установления логических связей. В процессе создания собственного текста ученик вынужден более внимательно относиться к выбору лексических и грамматических средств, учитывать особенности стиля и жанра, что способствует развитию его языковой компетенции и улучшению понимания других текстов.

Формирование компетенции понимания текста у младших школьников требует комплексного подхода, основанного на применении разнообразных методических приемов и средств обучения. Важно создавать на уроках атмосферу сотрудничества и взаимопонимания, стимулировать активное участие учащихся в обсуждении текстов и поощрять их самостоятельные рассуждения.

К числу наиболее **эффективных методов и приемов** относятся:

Технология продуктивного чтения: данная технология предполагает активное взаимодействие учащихся с текстом на разных этапах работы: до чтения, во время чтения и после чтения. На этапе до чтения учащиеся формулируют предположения о содержании текста на основе заголовка, иллюстраций и ключевых слов. Во время чтения используются приемы «чтение с остановками», «чтение с пометками» и «чтение с вопросами». После чтения проводится анализ текста, обобщение информации и формулирование выводов.

Метод проектов: метод проектов предполагает выполнение учащимися самостоятельных исследовательских или творческих проектов, связанных с чтением и анализом текстов различных жанров и тематики. Работа над проектом позволяет развивать навыки планирования, поиска информации, анализа данных, представления результатов и работы в команде.

Использование интерактивных технологий: интерактивные доски, онлайн-платформы и мультимедийные презентации позволяют сделать процесс обучения более интересным и наглядным, стимулировать активное участие учащихся и развивать их познавательный интерес.

Применение различных видов чтения: важно использовать на уроках различные виды чтения: ознакомительное, изучающее, поисковое, просмотровое, комментированное, выразительное. Каждый вид чтения предполагает определенный уровень взаимодействия с текстом и способствует развитию различных аспектов понимания.

Работа с разными типами вопросов: необходимо использовать на уроках вопросы различных типов: репродуктивные (требующие воспроизведения информации из текста), продуктивные (требующие анализа, синтеза и оценки информации), оценочные (требующие выражения собственного мнения и аргументации своей позиции).

Для эффективного развития компетенции понимания текста у младших школьников рекомендуется использовать разнообразные упражнения и задания. К ним относятся: определение темы и основной мысли текста; составление плана, отражающего структуру произведения; выделение ключевых слов и фраз, передающих его суть; поиск конкретной информации; установление причинно-следственных связей между событиями; сравнение и сопоставление данных из разных источников; оценка достоверности представленной информации; написание аннотаций или отзывов; создание иллюстраций, визуализирующих содержание текста; а также драматизация отрывков, позволяющая прочувствовать характеры героев и особенности их речи.

Формирование компетенции понимания текста является важнейшей задачей современной начальной школы. Умение понимать, анализировать и оценивать информацию, представленную в тексте, необходимо для успешного обучения, социализации и профессиональной деятельности [3]. Развитие читательской грамотности и активное вовлечение учащихся в процесс осмысленного чтения должны стать приоритетными направлениями работы учителя начальных классов.

Литература

1.Выготский, Л.С. Мышление и речь. – Москва: Лабиринт, 1996. 414 с.

2.Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – Москва: КомКнига, 2006. – 144 с.

3.Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

4.Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1977. – 304 с.

5.Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

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

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ И РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ АКСИОЛОГОЧЕСКОГО ПОДХОДА

В статье рассматриваются вопросы, связанные с поиском эффективных путей развития мышления и речи школьников в условиях реализации аксиологического подхода, предполагающего рассмотрение языка и процесса его изучения как непреходящую ценность. В этой связи автор предлагает рассматривать как ценность лингвистические знания и умения, анализируя при этом уровень владения учащимися обозначенными ценностными явлениями. Кроме того, автор предлагает в качестве эффективного приёма развития мышления и речи школьников в условиях реализации аксиологического подхода познавательные задачи, их некоторые образцы приводятся в данной статье.

Ключевые слова: аксиологический поход, лингвистические знания и умения, лингвистическое мышление, познавательные задачи, развитие мышления и речи.

Подход к обучению есть базисная категория методики, «определяющая стратегию обучению языку и выбор метода обучения, реализующего такую стратегию» [4: с. 218]. Совершенно очевидно, что в современном образовательном пространстве система обучения русскому языку способна наиболее полно раскрыть свой потенциал именно в условиях реализации аксиологического подхода, связанного с опорой на анализ природы нравственных, духовных ценностей, заложенных в языковом сознании, с формированием системы этих ценностей в структуре языковой личности. Кроме того, реализация аксиологического подхода предполагает и опирается на признание положения о том, что лингвистические знания и умения есть ценностные явления.

Поскольку, как отмечает А.Д. Дейкина, является очевидным, что «методическое решение аксиологически направленного преподавания находится в широком диапазоне возможностей» [1: с. 24], то столь же очевидным является и необходимость направленности активного использования этих возможностей с целью развития мышления и речи обучающихся. Среди таких возможностей можно рассматривать работу с высказываниями о русском языке, с пословицами, поговорками, фразеологизмами и другими фактами родного языка. Значимым в данном контексте является и обращение к концептам дом, путь, сердце, добро, истина, благо, милость и др. Необходимость обеспечить понимание школьником сущности того или иного языкового явления в процессе организации учебно-научного общения требует кропотливой работы учителя над способами осознания обучающимися текста учебника или над структурированием собственного высказывания, интерпретирующего то или иное понятие.

Как известно, знание вообще есть результат процесса познания действительности, адекватное ее отражение в сознании человека в виде представлений, суждений умозаключений теорий. Лингвистическое знание, которым овладевают учащиеся при изучении русского языка в школе, то есть знания учащихся по русскому языку, представляет собой «результат усвоения фактов, понятий, закономерностей, правил по грамматике, фонетике, словообразованию, лексике, орфографии и пр.» и, кроме того, знания являются «результатом обучения и жизненного опыта учащихся, служат материалом мышления и речи, ложатся в основу формирующихся умений» [3: с. 64]. К глубокому сожалению, именно это положение, сформулированное в своё время Михаилом Ростиславовичем Львовым, никак не учитывается и не реализуется в практике современной школы при изучении лексико-грамматических явлений. Доказательством тому является полное отсутствие у школьников как начального, так и среднего и старшего звена умения спрягать глагол, соотносить формы глаголов несовершенного и совершенного вида, ставить глагол в начальную или любую заданную форму, что явно свидетельствует о низком уровне развития лингвистического мышления, которое мы предлагаем рассматривать как качественно новое образование личности, возникающее на основе изучения теории языка и в процессе овладения лингвистическими умениями, характеризующееся при этом высоким уровнем сформированности мыслительных операций, способностью

вербальному вероятностному прогнозированию и наличием положительной мотивации процесса оперирования свойствами лингвистических единиц [2: с. 14].

В этой связи особую значимость приобретают процессы интерпретации учебно-научного текста, осуществляемые в рамках решения познавательных задач. Так, например, учащиеся 5 класса, которым был предложен известный текст и были предложены задания, представляющие собой познавательные задачи и связанные с определением спряжения глагола, с реализацией умения спрягать глагол, с умением обосновать свой ответ, то есть, сделать доказательный вывод, показали следующие результаты. При этом следует заметить, что детям слова для анализа были предложены не изолированно, а в тексте, где интересующие нас глаголы находятся в определённом лексическом окружении, что должно было помочь учащимся при выполнении заданий.

Предлагаемый текст:

Один раз мы с Мишкой ***вошли*** *в зал, где у нас бывают уроки пения. Борис Сергеевич* ***сидел*** *за своим роялем и что-то играл потихоньку. Мы с Мишкой* ***сели*** *на подоконник и не стали ему мешать, да он нас и не заметил вовсе, а продолжал себе играть, и из-под пальцев у него очень быстро выскакивали разные звуки (В.Ю. Драгунский «Что любит Мишка»).*

Задание 1. Прочитайте текст. Проспрягайте выделенные глаголы. Какого они спряжения? Почему вы сделали такой вывод?

Ответы учащихся (орфография и пунктуация ученика сохранена): «Потому что если под ставить вопрос “Что делать?” то получится **войти** (2 спр.) **сидеть** (1 спр.)». В данном случае, как видим, глагол успешно поставлен в начальную форму, но при этом отнесение глагола **сидеть** к первому спряжению и глагола **вошли** ко второму свидетельствуют о полном отсутствии как знаний о данном языковом явлении, так и собственно логико-лингвистических умений, связанных с изменением глагола по лицам и числам. Задание «Проспрягайте выделенные глаголы» не выполнил ни один ученик, что свидетельствует об отсутствии системности приобретаемого знания.

Задание 2. Прочитайте текст. Как вы думаете, можно ли образовать от выделенных глаголов настоящее, прошедшее и будущее время? Если нет, то почему?

Ответы учащихся: *входили,* ***вошли, войдём****; сидел, сижу,* ***сядем***. Как видим, в данном случае у школьника нет представления о том, что у глаголов, отвечающих на вопросы *что делать?* и что *сделать?* наличествуют разные возможности образования форм времени. А это, как известно, материал начальной школы.

Задание 3. Прочитайте текст. Можно ли образовать от обоих этих глаголов настоящее время? Если нет, то почему?

Ответы учащихся (орфография и пунктуация учеников сохранена): 1. «Нельзя, потому что эти глаголы не изменяются в настоящее время» (?). 2. «Нельзя, потому что глагол ***сели*** прошедшее время». 3. «У глаголов ***сидел*** и ***сели*** разные спряжения. От этих глаголов нельзя образовать настоящее время, потому что у них нет настоящего времени».

Опять-таки, как в предыдущем случае, у школьника нет представления о зависимости образования временных форм от вопросов «Что делать?» и «Что

сделать?», а понимание этой зависимости достигается, несомненно, только благодаря целенаправленной методической работе учителя, направленной на регулярное включение учеником изученных или изучаемых понятий в собственные высказывания. А ведь речь идёт о носителях русского языка как родного, и такое положение дел не может не вызывать беспокойства. При этом, как видим, в ходе решения познавательных задач, предполагающих включение изученных или изучаемых понятий в собственные высказывания о лексико-грамматических особенностях языковых единиц, возможно не только активное развитие мышления и речи школьников, но может быть эффективно реализована возможность восприятия их в качестве ценностного феномена.

Литература

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

2.Криворотова, Э.В. Феномен лингвистическое мышление в контексте школьного языкового образования. – М.: «Экон-Информ», 2024. – 165 с.

3.Львов, М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. – М.: Просвещение, 1988. – 239 с.

4.Щукин, А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М.: – АСТ, 2006. – 747 с.

О.Е. Курлыгина,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: kurluginaoe@mgpu.ru
Я.А. Гапцарь,
студент института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: gaptsarya@mgpu.ru
М.Д. Яковлева,
студент института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: yakovlevamd@mgpu.ru

ЭВОЛЮЦИЯ ЛЕКСИКИ БУКВАРЕЙ КАК ОТРАЖЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

В статье рассматривается лексика букварей, созданных и изданных в России в разные исторические периоды. Лексика, наполняющая страницы букварей, анализируется с точки зрения отражения тех или иных общественно-исторических

процессов. Рассматривается лексическое наполнение от самых первых букварей до страниц некоторых букварей современного периода.

Ключевые слова: букварь, лексика, исторические процессы, эволюция.

Обучение грамоте – первый этап в овладении русским языком. Важность этого периода для младших школьников, только начинающих обучение, давно обоснована ведущими педагогами и методистами. Основным средством обучения чтению на этом этапе является букварь (азбука), претерпевший изменения в структуре, содержании (но не в цели!), начиная с 1574 года, времени появления первого печатного букваря Ивана Фёдорова. Каждая новая азбука реализовывала определённый метод обучения чтению. Позже К.Д. Ушинский писал, что сама азбука указывает ход преподавания содержанием и структурой своих страниц.

Первым методом в истории обучения чтению (грамоте) принято считать буквослагательный, который просуществовал в практике школы более 300 лет. В соответствии с этим методом детям приходилось заучивать сложные названия букв, и далее, при чтении «по верхам» (так назывался этот метод), нужно было по звучанию первых частей названия букв понять, как собственно должно звучать слово [1: с. 81]. При заучивании названий букв дети пользовались славянской азбукой «Кириллицей», созданной святыми равноапостольными братьями Кириллом и Мефодием [3: с. 17]. Тексты, помещённые в заключительной части букваря Ивана Фёдорова, взяты из Библии, из учебника Иоанна Дамаскина. Так, например, в тексте наставления родителям (именно в первой фразе) мы наблюдаем совокупность 23-й и 22-й выдержки притчей: «Не отмай от детища твоего казни, безумие бо есть привязано в сердцы отрочате, жезлом же наказания изжениши его» [3: с. 18-19]. Также автор призывает родителей воспитывать детей в милости, благоразумии, смиреномудрии, кроткости, долготерпении, которое даруют прощение.

Ещё долгое время обучение чтению было тесно связано с религиозными текстами. Так, в созданном Василием Бурцовым букваре неоднократно встречаются слова и выражения, связанные с религией: упоминание Бога, тексты молитв, псалмы. Как и в более ранних изданиях других авторов, в азбуке Бурцова присутствует предисловие для родителей и собственно обращение к детям, которое имеет ряд наставлений для молодого поколения. В своём тексте наставления автор отмечает, что старательное учение и овладение грамотой способно является великой ценностью подарить человеку не только уважение окружающих: «То будет ти покой и честь во старости. И тако хвалим будеши от всех. И да будут словеса твоя аки мед во устех. И тем Творца своего и Бога воспрославивши. И душу свою чисту пред ним предпоставиши». Но и возможность приблизится с Богу, воспеть его, показать чистоту своей души перед ним: «Потом научишися от него и прочему божественному мудростному писанию. И вси людие воздивятся твоему к нему повинованию. И тако достигнеши мудрых мужей совета. И будеши истинный сын света» [3: с. 24], [4: с. 1-2]. Все предписания в азбуке характерны для литературы того времени, особенно для педагогической. Книга всячески нравоучает читателей. Автор наделяет процесс

просвещения божественным действием. Среди лексики часто встречаются такие слова как «милосердие», «добро», «любовь» и другие. Особенно четко это прослеживается в наставлении Отцам, где автор просит родителей не «раздражать» детей, но воспитывать в них страх перед Богом, быть, смиренными и благоразумными, уметь прощать. Однако высшей ценностью является любовь. Так завершается наставление словами: «Надо всеми же сими любовь».

За счёт использования этических понятий автор азбуки старается достичь целей: воспитание благочестивого христианина, прилежного ученика. Таким образом тексты Василия Бурцева следуют идее важности обучения и смиренного следования божественной мудрости, что было ключевой ценностью того времени.

Так, преобладание в данных азбуках церковной лексики говорит о высоком влиянии церкви. Это объясняется тем, что появление первой единой письменности на Руси возникло благодаря принятию христианства в 988 году, так как необходимость проводить богослужения предполагает наличие литературного языка. Стоит отметить, что первым литературным языком был именно старославянский язык. Так исторический процесс крещения Руси послужил возникновению и утверждению славянского богослужения и, соответственно, славянской письменности, первой славянской азбуки, которая легла в основу первых азбук.

Интересно с точки зрения его лексического значения такое понятие, как «красная строка», которое до сих пор активно используется современными учителями начальных классов. Обучающиеся также знают, что текст каждой новой работы в тетрадях должен начинаться с красной строки, однако, мало кто из детей может рассказать об истории появления в русском языке красной строки. На наш взгляд, было бы уместно рассказать детям об исторической традиции такого оформления записи, которая имеет связь с историей книгописания, уходит корнями в древность, в древние азбуки, о некоторых из которых уже было упомянуто. Существует несколько версий. Одна из гласит, что текст первых рукописных книг печатался чёрными чернилами, а вот для первой буквы текста, стоящей в начале книги, использовались красные чернила. Поэтому красная строка и могла так называться, в основу легло название цвета первой буквы текста [2: с. 325-326]. По другой версии не всегда для изображения заглавной буквы использовался именно красный цвет, но зачастую таким буквам всегда старались придать необычный вид, так как они начинали текст и должны были украсить собой книгу. Такие заглавные буквы отличались своей узорностью, красивым видом. И тут уже название красной строки происходит от «красный» в значении «красивый». Вспомним старинное русское выражение, описывающее красивую молодую девушку – «красна девица», где красный не имеет отношения к цвету её кожи или одежды, а выступает в значении именно отражения её внешних данных. Один из примеров такого оформления является страница из букваря «языка славенска, сиречь начало учения детям хотящим учитися чтению писаний» Симеона Полоцкого. Тексты и лексика букваря включают молитвы и заповеди, а для оформления используются символы веры. Наполнение церковной лексикой сохраняется. Страницы украшают изящные заставки религиозной тематики, появляются ботанические мотивы. В отличие

от прошлых, книга Симеона Полоцкого содержит более детальные иллюстрации. [3: с. 33].

В 1701 году в России на Московском печатном дворе издаётся «Букварь славено-греко-латинский» Фёдора Поликарпова, лексика которого приводится сразу на трёх языках. Анализ фрагментов букваря показал, что в него включена лексика из Библии, о земле, людях и их профессиях, частях тела человека, одежде и питании, о мире животном и растительном. Также включены термины из географии, истории, грамматики, философии, богословия, математики. Содержание текстов направлено на воспитание у детей уважения и страха перед царём. Букварь издаётся в период правления Петра I, который уделил много времени реформированию системе образования, чтобы наше государство не уступало ведущим Европейским державам того времени. Основными школьными предметами были арифметика, геометрия, тригонометрия, навигация, астрономия и математическая география. В Москве открывались школы «Математических навигаторских наук», где учились будущие моряки, инженеры, артиллеристы, геодезисты, архитекторы и педагоги [5: с. 149]. Таким образом, лексика букваря того периода отражала петровскую политику в отношении развития образования.

В 1814 году художником Иваном Теребеневым создаётся азбука «Подарок детям в память 1812 года». Азбука включает 34 карикатуры, в которых представлены побеждённые французы. К каждой такой карикатуре имеется соответствующая подпись, которая начинается с буквы русского алфавита. Лексика таких подписей к карикатурам включает слова, обозначающие оружие, которое использовалось на войне 1812 года. Так, например, текст к карикатуре на букву «З» содержит следующие слова: *штыки*, *ядра*. В карточке для буквы «Л» текст содержит слово *Париж*, поскольку это родной город французов, участвовавших в войне 1812 года. Текст для буквы «Х» содержит название острова, куда был сослан Наполеон. В этом тексте и карикатура и текст к ней высмеивают самонадеянного Наполеона. Приведём пример этого текста: «Хотя высоко влезъ и силою гордился; Но справиться не могъ – на Эльбу вдругъ спустился». Часто встречается и слово *Галлы*, например, в тексте для буквы «Л»: «Ликуй, о храбрыq Галлъ!» или в тексте для буквы «Н»: «Не худо, славные конскрипты, Галловъ честь! А со многихъ-ли душъ последніе что есть». Это слово также встретится и в тексте для буквы «Л», и для буквы «Щ». Оно имеет непосредственное отношение к французам, так их называют и в наши дни почти во всей Германии [3: с. 66-67].

Советский букварь 1965 года, работу над которым консультировал С. В. Михалков, содержит тексты и соответствующую им лексику, где отражается режим дня школьника, новые машины, которые изобрели, чтобы облегчить труд человека, жизнь советских люди в городе и в деревне, личность Юрия Гагарина. Т.е. лексика описывает многие сферы общественной жизни того времени: политическую, социальную, экономическую [3: с. 232].

Современные издания значительно отличаются от вышерассмотренных нами букварей и азбук. Они ориентированы не только на обучение детей чтению, но и на развитие у них качественно новых навыков и компетенций: логики, эмоционального

интеллекта и социального взаимодействия. Несомненно, важную роль играют слова, связанные с отношениями между людьми: *дружба*, *взаимовыручка*, *помощь*. Особое место в азбуке занимают пословицы и поговорки, которые отражают особую культуру нашей страны, тексты гражданско-патриотического содержания и лексический материал, связанный с природой и её разнообразием: большое количество названий различных растений и животных, топонимы. Встречаются и названия предметов материального мира, максимально приближенных к ребёнку: названия кухонной утвари, инструментов и иных предметов, необходимых в быту.

Однако нельзя не обратить внимание на наличие в книге упоминания исторических личностей России, событий и лексики того времени. Так, дети неоднократно вспоминают содержание произведений Пушкина, говорят о личности Петра I.

Подробно проанализировав лексику букварей и азбук различных временных периодов, можно проследить связь текстов, представленных в дидактическом материале, и социальных изменений, которые могли повлиять на содержание букварных страниц. Очевидно, что в буквари и азбуки будущего может войти ряд лексики, связанный с активно развивающимися отечественными и мировыми технологиями в различных областях. К ним могут относятся слова *климат* (экология), *смартфон* и *робот* (цифровые технологии). Однако слова *дружба* и *помощь* не могут быть заменены словами *толерантнность* и *инклюзия*, которые отражают изменения в социальных взаимоотношениях людей. Может пополниться список профессий, в который войдут новые слова, например, *предприниматель* и *программист*. По нашим прогнозам, издания будущего наполнятся лексикой, в большей степени связанной с новейшими технологиями и с различными сферами психологии.

Подводя итоги, хочется выразить надежду относительного того, что азбуки будущего не утратят лексическое наполнение предшествующих исторических периодов, не будут наполнены исключительно лексикой современности, поскольку русский язык является не только культурообразующим, но и культуросберегающим феноменом.

Литература

1.Методика обучения русскому языку и литературному чтению : учебник и практикум для вузов / Т. И. Зиновьева [и др.] ; под редакцией Т. И. Зиновьевой. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 468 с.

2.Рыжанкова А.С. Терминологический анализ определения «Красная строка» // Эпоха науки. – 2020. – №24. – С. 324-327.

3.Горецкий В.Г., Карпюк Г.В. От азбуки Ивана Фёдорова до современного букваря. – М.: Просвещение, 1974. – 238 с.

4.Лузганова, Н.Н. Букварь (азбука) Василия Бурцова-Протопопова. Краткое описание издания 1637 года / Н.Н. Лузганова. – Текст : непосредственный // Образование и воспитание. – 2022. – № 5 (41). – С. 1-4. – URL: https://moluch.ru/th/4/archive/236/7749/ (дата обращения: 21.02.2025).

5.Огольцова, Е.Г. Школьное дело при Петре I / Е.Г. Огольцова, А.А. Полякова, Е.Д. Аликулова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 15 (253). – С. 148-150. – URL: https://moluch.ru/archive/253/58021/ (дата обращения: 19.02.2025).

А.В. Лукашина,
магистрант Московского городского педагогического университета, г. Москва
E-mail: LukashinaAV@mgpu.ru

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ В АСПЕКТЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Статья посвящена проблеме обучения младших школьников русскому речевому этикету в аспекте их социально-коммуникативного развития. Получили освещение вопросы: значени**е** изучения речевого этикета; установки нормативных актов; цели, задачи и направления обучения речевому этикету; принципы и эффективные приемы обучения речевому этикету.*

Ключевые слова: социально-коммуникативное развитие, речевой этикет.

Проблема социализации личности средствами образования получила отражение в государственных нормативно-правовых актах. Указ Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» содержит установку на «создание условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций» [5: с. 2]. Этот ориентир предусматривает содействие в осознании ребенком ответственности за благополучие своей семьи, страны. Важный аспект социальной ответственности – осуществление коммуникации в соответствии с принятыми в социуме нормами, что предполагает обучение культуре общения, речевому этикету [2: с. 44].

Анализ научно-методической литературы, проведенный с целью изучения достижений в области обучения школьников речевому этикету с точки зрения их социально-коммуникативного развития, выявил, что данная проблема получила широкое освещение применительно к начальному образованию (Н.В. Зимовец, Е.А. Зырянова, И.Н. Курочкина, Е.Ю. Никитина, Ж. Таубалдиева и др.).

Исследуемая проблема нашла отражение в нормативно-правовых актах. Во ФГОС НОО третьего поколения указано, что учащиеся должны приобрести базовые знания о нормах русского языка и правилах речевого этикета, овладеть умениями ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать уместные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач [6: с. 7].

Сказанное объясняет тот факт, что методисты обращаются к вопросу о значении

изучения речевого этикета: отмечается, что в процессе освоения правил речевого этикета ребенок усваивает определенную часть общественного речевого опыта, становится обладателем норм культурной коммуникации. Обучение речевому этикету позволяет школьникам осознать, осмыслить собственный речевой опыт, приобретенный практическим путем, подражанием, «подстраиванием». Кроме того, обучение является инструментом развития у детей гуманных коммуникативных умений, необходимым для того, чтобы проявлять доброжелательность к окружающим посредством правильного использования способов выражения такого отношения. Действительно, овладение детьми на доступном им уровне арсеналом средств речевого этикета, использование этих средств в повседневной коммуникации со сверстниками и взрослыми «способствует формированию комфортного, эмоционально позитивно заряженного коммуникативного поля, оказывает безусловное положительное влияние на духовный мир ребенка» [1: с. 375].

В методической науке отдельное место отводится вопросу о подходах к организации процесса обучения речевому этикету в начальной школе. Е.А. Зырянова, не отрицая значение других подходов к обучению школьников речевому этикету, отмечает, что ключевым должен стать ценностно-ориентированный (аксиологический) подход, который подразумевает под собой осознание и усвоение учащимися основных общечеловеческих ценностей, а также воспитание уважительного отношения не только к своему близкому окружению, но и к незнакомым людям. При этом подчеркиваем значимость сочетания ценностно-ориентированного и коммуникативно-деятельностного подходов [3]. Мы принимаем эту точку зрения, признаем необходимость усвоения в статусе ценности таких понятий, как «уважение к окружающим», «вежливость», «культура общения», «культура поведения».

Сказанное в полной мере согласуется с установками «Программы духовно-нравственного воспитания школьников», которую разрабатывает и реализует сегодня в российском сообществе каждое образовательное учреждение, делая значимый акцент на следующих категориях: «культурное поведение», «уважение», «толерантность», «вежливость», «стремление к гармонии».

Современные методисты (И.Н. Курочкина, Е.Ю. Никитина, Ж. Таубалдиева и др.) в своих исследованиях акцентируют внимание на целях и задачах обучения речевому этикету. Мы избираем позицию, при которой в качестве ключевой цели обучения речевому этикету выдвигается развитие у детей способности эффективно использовать этикетные речевые средства для успешной коммуникации в различных ситуациях повседневного общения. Среди поименованных исследователями задач обучения речевому этикету в качестве важнейших выделим такие: 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); формирование навыка ответственного речевого поведения, его корректировки; обучение эффективному

использованию речевого этикета в разных ситуациях общения [2: с. 378].

Достижению названной цели, успешному решению поименованных задач способствует применение в образовательном процессе, посвященном обучению речевому этикету, апробированных, наиболее результативных технологий и приёмов. В числе образовательных технологий выделим следующие: технологию сотрудничества, которая предполагает межличностную и одновременно деловую коммуникацию; технологию игровую, реализация которой значима для повышения мотивации овладения культурой поведения. Эффективными методическими приемами считаем следующие: решение сложных коммуникативно-речевых задач; проведение дискуссий, направленных на анализ проблемных ситуаций общения для укрепления морально-этических норм; анализ положительных и негативных примеров речевого поведения, построенных на основе литературных произведений; организация театральных постановок, отражающих типичные речевые ситуации; игры, моделирующие коммуникативные процессы и роли; совместное составление справочника фраз и выражений вежливости; организация мастер-классов по основам телефонного общения и ведения переписки в сети Интернет; проведение специальных мероприятий, посвящённых культуре общения и вежливости [4: с. 373]. Наиболее актуальными приёмами для данной исследовательской работы являются прием «создание речевой ситуации» (его пусковой механизм – «Представь себе, что …») и «решение коммуникативных задач». Применение методики создания речевых ситуаций способствует тому, что обучение речи становится ближе к условиям реальной жизни, где каждое высказывание имеет свои особые условия возникновения. В таких условиях ученик начинает лучше понимать причины обращения к кому-либо, цели своих слов и контекст, в котором они произносятся. Вместо заучивания текстов как абстрактных примеров, учащийся учится создавать и интерпретировать тексты, исходя из их коммуникативного назначения и контекста [2].

В последние годы вопросы формирования умений речевого этикета поднимаются в связи с вопросами обучения диалогу (А.В. Богданова, А.С. Львова, М.Г. Маликова). Исследователи справедливо полагают, что успех собеседников в диалогическом общении во многом зависит от уровня владения представлениями и умениями в области речевого этикета (И.Н. Курочкина). Современные методисты рассматривают вопросы обучения школьников тем видам диалога, которые востребованы в повседневной речевой практике; это: диалог-расспрос, диалог-дискуссия, диалог-беседа, этикетный диалог.

Наиболее актуальным считаем вопрос о построении обучения речевому этикету на основе принципа ориентации на идеал, который (принцип) заявлен в нормативно-правовых документах. Так, во ФГОС НОО и в ФРП идеал выступает в роли высшей ценности, образца, совершенства для индивида, семьи, социума и социальных групп, как высшее выражение моральных взаимоотношений и эталон нравственного восприятия долга. Идеалы определенным образом формируют основные цели и задачи воспитательного процесса, они укоренены в национальных культурных и религиозных обычаях народа, являются ключевыми ориентирами для молодых поколений в их

стремлении к нравственному и социальному развитию [6; 7].

В этой связи отмечается: роль учителя в формировании у младших школьников представлений и умений речевого этикета весьма значима, поскольку его речь является примером для подражания, реализует принцип ориентации на идеал как установку нормативных документов [1: с. 374].

Литература

1.Зиновьева, Т.И. Обучение речевому этикету // Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для вузов / Т.И. Зиновьева; под редакцией Т. И. Зиновьевой. — Москва : Издательство Юрайт, 2022. – С. 374–380.

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

3.Зырянова, Е.А Формирование умений речевого этикета младших школьников: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. – Челябинск, 2011. – 26 с.

4.Таубалдиева, Ж. Средства, методы и приемы обучения речевому этикету // Молодой ученый. — 2013. — № 1 (48). — С. 371-374.

5.Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007210012.

6.Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2022 (обновлено 18.07.2022) – 222 с.

7.Федеральная рабочая программа начального общего образования. – Русский язык. – М.: ИНСРО РАО, 2022. – 110 с.

Е.А. Мальчикова,
аспирант Рязанского государственного университета
имени С.А. Есенина, г. Рязань
E-mail: malchikova.e@mail.ru

ГРАФИЧЕСКАЯ ФИКСАЦИЯ КАК ПРИЕМ ОБУЧЕНИЯ РЕФЛЕКСИВНОМУ СЛУШАНИЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается проблема использования графической фиксации в процессе обучения младших школьников рефлексивному слушанию. Автор раскрывает приёмы графической фиксации, позволяющие визуализировать, структурировать, воспринимать и передавать информацию.

Ключевые слова: рефлексивное слушание, активное слушание, графическая фиксация, визуализация информации, обучение слушанию.

Рефлексивное слушание – это навык, составляющий основу способности человека адекватно воспринимать звучащую речь, усваивать информацию и лучше понимать собеседника, что может существенно повысить эффективность процесса обучения. Данный вид слушания помогает создать атмосферу доверия и открытости во взаимодействии между педагогом и учениками. Учитель опирается на рефлексивное слушание детей, чтобы следить за их реакцией на звучащую речь и уточнять умозаключения, возникающие у них в результате слушания. Например, если ученик, выслушав сообщение, правильно воспроизводит в собственной речи полученную информацию, делится своими впечатлениями, учитель делает вывод о том, что слушание именно рефлексивное, задает ряд вопросов для оценки верности понимания. При этом чрезвычайно важно, чтобы дети получали специальную установку на восприятие: слушайте, задумывайтесь об услышанном, думайте о том, что вы поняли, а также о том, что не вполне ясно.

Следует уточнить, что спонтанно процесс слушания не становится рефлексивным. Так, младшие школьники могут активно включиться в слушание, однако, в силу неустойчивости внимания и неразвитости воли, они не справляются с задачей вычленения главного при восприятии речи на слух, упускают детали, часто искажают текстовую информацию. Очевидна необходимость оказания обучающимся методической помощи, которая предусматривает содействие в овладении детьми специальными приемами, позволяющими облегчить процесс слушания, сделать его более осмысленным, научить ребенка контролировать процессы качественного восприятия и запоминания значимой для них информации.

Одним из таких приемов является фиксация элементов услышанного в разных формах: вербальной (словесной), графической, предметной, наглядно-образной. Возможны различные комбинации этих форм, например сочетание вербальной и графической, наглядно-образной и вербальной и др.

Выделим ***графическую фиксацию*** как эффективный прием обучения рефлексивному слушанию. Графическая фиксация – это прием визуализации информации, который используется для поддержки процесса обучения и усвоения материала в условиях восприятия устной речи. Этот прием включает создание графиков, таблиц, схем, интеллект-карт и других визуальных инструментов, которые помогают систематизировать полученную информацию [4: с. 57].

Вопрос применения графической фиксации в образовательном процессе исследовали многие психологи и педагоги. Так, Л.С. Выготский в своих работах о развитии речи обучающихся указывал на роль графической фиксации в процессе освоения языка. Ученый писал о необходимости выделять «самостоятельную историю знаковых процессов, образующих особую линию в общей истории психического развития ребенка», существенно влияющую на психическое развитие ребенка. «Рисовать речь» – так ученый называл наивысшую степень развития детского рисунка [1: Т6: с. 59]. Исследователь А.О. Глебова акцентировала внимание на визуальных методах обучения, подчеркивая важность графической составляющей в усвоении грамматических правил и лексики [2: с. 111]. Е.В. Гурьянова исследовала влияние

различных графических приемов на развитие речевых умений у младших школьников [3: с. 31]. А.В. Руднева, исследуя вопросы формирования навыков чтения и письма, рассматривала графическую фиксацию как способ улучшения понимания и запоминания учебного материала [5: с. 24]. Сказанное позволяет сделать вывод о том, что графическая фиксация может быть использована для лучшего усвоения русского языка в начальной школе, создавая условия для более глубокого понимания и активного применения знаний.

Графическая фиксация реализуется в следующих формах:

Визуальные заметки. Во время слушания учителя или обсуждения на уроке учащиеся могут делать эскизные записи (скетчи) ключевых моментов, идей и аргументов с помощью символов. Это помогает не только зафиксировать информацию, но и осмыслить её.

Интеллект-карты. Ментальные карты позволяют структурировать информацию, показывая связи между различными идеями. Это помогает углубить понимание темы и выделить самое важное. Например, при обобщении темы «Глагол» учитель может предложить одному из учеников сделать обобщенное сообщение о признаках данной части речи, а в ходе слушания остальные учащиеся будут заполнять и дорабатывать предложенную учителем схему, которая направлена на фиксацию знаний о глаголе.

Схемы и диаграммы. Создание схем и диаграмм во время обсуждения помогает слушателю визуализировать и проанализировать процесс или явление. Например, схемы используются при отработке синтаксического материала и построении схем предложений.

Обсуждение созданных графиков/схем. После завершения занятия полезно обсудить созданные графические записи с группой. Это способствует обмену мнениями и улучшает навыки рефлексивного слушания, так как участники сопоставляют свои графические изображения с другими.

Запись вопросов, которые возникают у слушающих в процессе восприятия информации. В дальнейшем эти вопросы могут быть использованы для обсуждения и рефлексии.

Пометы. Читая или рассказывая, учитель предлагает детям текст, таблицу или иной раздаточный материал, а также систему знаков (? + – и др.), дети внимательно слушают и на поля или в графы таблицы ставят нужные знаки по заданию учителя.

Прием графической фиксации может применять и сам учитель в собственной объяснительной речи. Так, например, усвоение обучающимися системы орфографических действий будет более эффективным, если учитель не просто рассказывает и поясняет, а фиксирует графически опознавательные признаки орфограмм, с помощью условных обозначений обосновывает грамматические условия выбора написания. Графическая фиксация в доступной форме способствует активному вовлечению школьников в процесс обучения, так как они могут сами создавать визуальные графические представления информации, что развивает их когнитивную сферу и творческие способности. Например, на уроке литературного чтения при восприятии нового произведения учитель может предложить детям систему

графических образов, которые дети запечатлевают в тетради в ходе слушания, отображая последовательность событий. Применение графической фиксации особенно эффективно на учебных занятиях, в рамках которых есть необходимость прояснить сложные для младших школьников концепты (герой, Родина, честь и др.), которые могут найти отражение в ментальных схемах. Так, слушая стихотворение З.Н. Александровой «Родина», дети вносят в ментальную схему переданные в стихотворении ассоциации, отражая их символом. Этот прием облегчает восприятие большого объёма информации (например, при работе над крупнообъемными произведениями) и стимулирует обсуждение услышанного. Графические элементы используются в качестве опоры при пересказе.

Графическое фиксирование во время слушания позволяет научиться концентрировать внимание как на главной, так и на второстепенной информации. Можно рекомендовать следующий вид работы: учитель читает текст и предлагает детям раздаточный материал в виде карточек, часть из которых дублирует текстовую информацию, а часть является излишней. Например, информация о заповеднике сопровождается карточками с изображениями животных. Слушая, дети отбирают нужные карточки и раскладывают их в правильном порядке. Читая текст второй раз, учитель допускает его деформацию: нарушает порядок, заменяет названия животных. Задача детей состоит в том, чтобы, опираясь на графическую фиксацию, определить, что изменилось в тексте.

Таким образом, графическая фиксация – инструмент для развития навыков рефлексивного слушания, позволяющий не только фиксировать информацию, но и способствующий её более глубокому осмыслению. Выражая мысли через визуальные образы и схемы, учащиеся могут значительно повысить свою вовлеченность в процесс обучения и понимание материала.

Литература

1.Выготский, Л.С. Собр. соч. Т. 1-6. – М., 1982.

2.Глебова, А.О. Формирование графических умений у детей дошкольного возраста: Дис. канд. пед. наук. – М., 2009. – 178 с.

3.Гурьянова, Е.В. Развитие речи учащихся начальных классов. – М., 1994.

4.Коликова, Е.Г., Тяжкороб, Т.А. Развитие творческой активности учащихся посредством методов ТРИЗ // Методы и механизмы реализации компетентостного подхода в психологии: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. – Омск, 2017. – С. 163.

5.Руднева, А.В. Русский язык / А.В. Руднева. – М. : Эксмо, 2013. – 224 с.

А.Г. Моисеенко
студент института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: MoiseenkoAG913@mgpu.ru

НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫЕ ТЕКСТЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена проблеме использования научно-популярных текстов для достижения целей повышения у младших школьников интереса к русскому языку. Научно-популярный текст рассматривается как инструмент расширения информационного поля, используется учителем для создания на его основе познавательно-речевых задач, примеры которых приведены в статье.

Ключевые слова: развитие интереса, научно-популярные тексты, познавательно-речевая задача.

В быстроразвивающемся современном мире, где популярным становится знание иностранных языков, значим также и аспект формирования у школьников интереса к изучению родного языка, который является не только средством общения, но и носителем культурно-исторических ценностей русского народа.

Одним из инструментов развития интереса к изучению родного языка, а также инструментом расширения информационного поля учащихся может стать научно-популярная литература.

Научно-популярные тексты на начальном этапе обучения играют важную роль в образовательном процессе, поскольку они обладают значительным обучающим потенциалом [4: с. 43]. Научно-популярные тексты представляют собой уникальный жанр литературы, способствующий ознакомлению адресата с определенной областью знаний, в том числе – со знаниями о русском языке. Предоставляя ученикам возможность работать с содержательными и увлекательными текстами, мы обеспечиваем формирование мотивации к дальнейшему изучению русского языка.

Возникает вопрос: как именно можно использовать научно-популярные тексты на уроке русского языка?

На основе текста «Цветочные тайны» [2] нами разработаны задания, которые помогут развить интерес детей к русскому языку и обогатить их знания. В тексте говорится о прекрасных весенних цветах, названия которых полны этимологических загадок, как, например, слово *тюльпан*, происхождение которого связано с турецким словом *тюрбан*. Раскрывается «тайна» слова *мимоза*, которое было заимствовано из латыни и связано со словом *mime — мим*, из-за особенностей движения листьев данного растения.

Приведем **примеры заданий**, которые можно предложить учащимся.

Задание 1. Предлагаю провести исследование. Найдите в интернете информацию о других версиях происхождения слов *тюльпан* и *мимоза.* Сравните найденную вами информацию с информацией из текста.

Задание 2. Проведем этимологическое расследование. Откуда произошло слово *нарцисс*? Какие легенды связаны с этим цветком и его названием?

Задание 3. Выполним творческое задание. Представьте, что вы даете имена новым сортам цветов. Придумайте три названия, объясните их значение и обоснуйте выбор.

Предложенные задания должны представлять собой познавательно-речевую задачу – «деятельностный прием, объединяющий поиск новых знаний и творческий процесс создания речевого высказывания» [1: с. 69].

В статье М.Б. Успенского «Лингвистика в гостях у школьников» содержится рекомендация обратиться к научно-популярным работам, раскрывающим тайны русского языка. Например, среди них можно упомянуть работы Л.В. Успенского «Имя дома твоего» и «Слово о словах», книги Панова М.В. «Занимательная орфография» и «И все-таки она хорошая», а также произведения Н.М. Шанского «В мире слов» и «Лингвистические детективы», многие другие [цит. по: 4: с. 43].

Главной характеристикой таких текстов является научность, при этом тексты также отличаются доступностью, простотой и образностью. Создание научно-популярного текста требует от автора способности представить сложную информацию так, чтобы она была понятна читателю. Именно эта черта способствует тому, что у ребенка возникает желание читать, если тематика научного вопроса его заинтересовала, и он стремится к новым знаниям [3: с. 327].

Таким образом, тексты научно-популярного характера не только предоставляют информацию, но и являются мощным инструментом для формирования у детей положительного восприятия изучения языка. Включение научно-популярной литературы в учебный процесс может стать ключевым элементом, способствующим не только росту интереса у младших школьников к изучению русского языка, но и помощи в их разностороннем развитии.

Литература

1.Ассуирова, Л.В. Познавательно-речевая задача в процессе обучения русскому языку как неродному / Л.В. Ассуирова, Л.В. Хаймович // Диалог культур: теория и практика преподавания языков и культур. Материалы VI Международной научно-практической конференций, посвященной 100-летию Таврического университета и 50-летию кафедры методики преподавания филологических дисциплин. 9-11 октября 2018 года. – Симферополь. – С. 96-99.

2.Блажнова, М. Цветочные тайны / М. Блажнова // Журнал «Костёр». – 2023. – № 3. – URL: https://www.kostyor.ru/archives/3-23/besedka.html

3.Шумкина, О. Н. Научно-популярный текст как средство формирования читательского интереса младших школьников / О. Н. Шумкина, К. С. Коновалова // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и лингводидактических исследований: Сборник материалов Международной научно-практической конференции. В 2-х томах, Москва, 17–18 апреля 2019 года / Ответственный редактор О.И. Кабалина. Том 2. – Москва: Московский государственный областной университет, 2019. – С. 325-328. – EDN IHDOZF. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=41153121

4.Янченко, В. Д. Текст научно-популярного подстиля как источник знаний для школьников о русском языке / В. Д. Янченко, Д. С. Жарикова // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2021. – № 2. – С. 42-47. – DOI 10.24412/2308-717X-2021-2-42-47. – EDN CKCCNU. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=47652735

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

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ (ДЕМОНСТРАЦИОННЫЙ) ЭКЗАМЕН КАК ИНСТРУМЕНТ КОНТРОЛЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БИЛИНГВАЛЬНЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

В статье рассматривается проблема контроля результатов билингвального образования на основе профессионального (демонстрационного) экзамена. Определено понятие «лингвометодическая компетенция» в аспекте профессиональной подготовки билингвального студента-филолога к профессии учителя русского языка.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, профессиональный стандарт «Педагог», качество образования, профессиональный (демонстрационный) экзамен, билиннгвальный студент, лингвометодическая компетенция, методика преподавания русского языка.

Введение профессионального (демонстрационного) экзамена как формы итогового контроля результатов профессиональной подготовки специалистов высшего педагогического образования регламентировано федеральными законами: законом «Об образовании в Российской Федерации»; «Концепцией подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года»; Указом Президента РФ от 07.05.2012 г. «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки»; Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».

Проблемам, лежащим в плоскости профессионального (демонстрационного) экзамена (далее *демонстрационный экзамен*), посвящено множество публикаций (А.И. Авдина, О.В. Воронушкина, Т.А. Егоренко, Т.В. Макеева, Н.Н. Ильина, Е.В. Радченко, О.В. Козина, Е.А. Меркулова, Е.А. Рябухина, Н.В. Медведева, О.Б. Червенко и др.)

Демонстрационный экзамен в рамках государственной итоговой аттестации выпускников педагогических вузов является инструментом контроля и интегрирует два основания для измерения результатов высшего профессионального педагогического образования: требования реализацию компетенций, зафиксированных в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования, и требования профессионального стандарта «Педагог» на основе готовности к выполнению трудовых функций будущим учителем).

В связи с этим для понимания того, как измерять результаты лингвометодической компетенции выпускников-филологов билингвального обучения по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) «Русский язык и Родной язык и литература», необходимо прояснить ключевые понятия исследования: *«профессиональный (демонстрационный) экзамен», «результаты профессионального (демонстрационного) экзамена, «компетенции», «лингвометодическая компетенция».*

В методических рекомендациях по проведению государственной итоговой (промежуточной) аттестации обучающихся в форме профессионального (демонстрационного) экзамена в рамках подготовки педагогических кадров дается следующее определение понятию демонстрационный экзамен (ДЭ): « *это* форма государственной итоговой и промежуточной аттестации по основным профессиональным образовательным программам высшего педагогического образования на основе совершенствования системы оценки качества подготовки педагогических кадров» [5: с. 2]. и далее: «*Цель профессионального (демонстрационного) экзамена*: комплексная оценка результатов освоения образовательной программы, готовности выпускников к решению профессиональных задач в соответствии с профессиональным стандартом и планируемыми результатами освоения образовательных программ в … условиях профессиональной деятельности» [5].

Т.В. Макеева в статье «Организация профессиональных (демонстрационных) экзаменов в системе высшего педагогического образования» дает следующее описание *модели* проведения демонстрационного экзамена в педагогическом вузе: «Модель представлена следующими позициями: вид итоговой аттестации <…>; нормативные документы, обеспечивающие ее реализацию<…>; цель; принципы организации и проведения<…>; место проведения<…>; требования к материально-техническому обеспечению<…>; зкзаменационные станции <…>; процедура оценивания<…>; инструменты оценивания<…>; оценка результатов экзамена<…>» [4: с. 197-198].

Задания демонстрационного экзамена включают в себя следующие компоненты: проверяемые компетенции, соотнесенные с профессиональным стандартом «Педагог»; 2) описание задания; 3) шаблон технологической карты; 4) критерии и показатели оценивания [5].

Результаты демонстрационного экзамена формируются интеграцией двух подходов к оцениванию результатов: подходом оценивания компетенций выпускника педагогического вуза и подходом оценивания его готовности к выполнению функций

учителя на основе профессионального стандарта «Педагог». Сочетание поименованных двух подходов реализованы в двух *группах критериев оценивания*: во-первых, универсальных и общепрофессиональных компетенций (УК, ОПК): а) психолого-педагогической грамотности; б) коммуникативно-цифровой грамотности; во-вторых, профессиональных компетенций (ПК): а) предметной грамотности; б) методической грамотности [5].

Критерии оценивания результатов текущего обучения билингвального студента-филолога учебному курсу «Методика преподавания русского языка» должны коррелировать с критериями ДЭ, что несомненно. Преподавателю сложно ориентироваться на сформулированные в общем виде результаты универсальных (УК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных (ПК) компетенций. В процессе текущего и промежуточного контроля сложно соотнести реальную степень освоенности компетенции, а именно знаний, умений, навыков с обобщенными дескрипторами порогового, продвинутого, высокого уровней. Совершенно очевидно, что требуется декомпозиция компонентов компетенции и описание конкретных параметров, формирующих результаты освоения конкретной учебной дисциплины.

За учебной дисциплиной «Методика преподавания русского языка» на билингвальном коми-пермяцко-русском отделении Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета закреплена профессиональная компетенция **ПК-1: Способен осваивать и использовать теоретические знания и практические умения и навыки в предметной области при решении профессиональных задач.** Реализация результатов обучения методике преподавания русского языка в наибольшей степени формируется профессиональной компетенцией ПК-1, но и в этом случае ее содержание требует конкретизации ее компонентов: **1.1.** Знает структуру, состав и дидактические единицы предметной области (преподаваемого предмета); **1.2.** Умеет осуществлять отбор учебного содержания для его реализации в различных формах обучения в соответствии с требованиями ФГОС ОО; **1.3.** Демонстрирует умение разрабатывать различные формы учебных занятий, применять методы, приемы и технологии обучения, в том числе информационные.

Совершенно очевидно, что в процессе обучения методике преподавания русского языка билингвальных студентов коми-пермяков 4 курса, область лингвометодического знания и формируемых лингвометодических умений лишь частично может быть «наложена» на поле «знать-уметь-владеть» реализуемой ПК-1. То есть формируемые результаты как часть общего профессионального результата должны быть представлены в определенной конкретике и закреплены в виде конкретный знаний, умений и навыков.

Понятие лингвометодической компетенции присущи работам И.Ю. Гац [1], Н.А. Исаевой [2], О.Е. Курлыгиной [3], Н.Е. Синичкиной [6]. Понятие «лингвометодическая компетентность» Н.Е. Синичкина сформулировала следующим образом: «Лингвометодическая компетентность студента-филолога как интегральная характеристика учителя-словесника, которая отражает его готовность продуктивно решать профессиональные задачи в области языкового образования школьника на

основе системы знаний по русскому языку и методике преподавания русского языка через осознание метапредметной функции родного языка и его статуса как национально-культурного феномена, сформулированность ценностных ориентаций педагога как человека, обладающего духовно-нравственной культурой» [6: с.90].

Декомпозиция компонентов ПК-1 для освоения результатов дисциплины «Методика преподавания русского языка» может быть определена с позиций конкретных методических «дескрипторов» для билингвального образования. В этом случае ПК-1 реализуется частнометодическими способами и формулируется как *лингвометодическая компетенция (ЛМК)*.

Понятие лингвометодической компетенции (ЛМК) на основе декомпозиции ПК-1 мы формулируем следующим образом:

ЛМК - Способен осваивать теоретические знания русского неродного (второго) языка и методики его преподавания, применять лингвометодические умения в практике преподавания русского языка в современных условиях обучения.

ЛМК-1.1. Знает структуру, состав и единицы предметной области «Методика преподавания русского языка»;

ЛМК-1.2. Умеет осуществлять отбор лингвометодического содержания для различных форм обучения русскому языку в условиях учебных сред разного состава (монолингвальной русскоязычной, билингвальной этнически-русской, поликультурной/полиязычной) соответствии с требованиями ФГОС ОО;

ЛМК-1.3. Демонстрирует умение разрабатывать различные формы учебных занятий и осуществлять выбор инструментария в обучении русскому языку: методов, технологий, приемов; умеет применять лингвометодическое оснащение занятий по русскому языку в соответствии с целями и задачами образовательного процесса и сообразно учета состава учебных сред (монолингвальной русскоязычной, билингвальной этнически-русской, поликультурной/полиязычной).

Таким образом, мы видим, что профессиональная компетенция подготовки учителя формируется интеграцией теоретических и практических составляющих разных предметных областей профессионального образования, в том числе и частнометодических, например, *лингвометодической компетенцией* билингвального учителя русского языка (ЛМК). *Лингвометодическая компетенция билингвального учителя русского языка является интегративной характеристикой билингвальной личности студента-филолога, обладающего знаниями русского неродного (второго) языка и методики его преподавания, умеющего сообразно условиям образования в разных учебных средах эффективно решать задачи обучения русскому языку, обладающего умениями и практическим опытом разрабатывать и проводить учебные занятия по русскому языку на основе лингвометодического инструментария, применяемого сообразно целям, задачам и условиям обучения.*

Литература

1.Гац, И.Ю. Формирование лингвометодической компетенции студентов-филологов в условиях смешанного обучения. // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2019. – № 4(20). – С. 87-91.

2.Исаева, Н.А. Развитие профессиональных компетенций бакалавров педагогического образования при исследовании структуры слова (лингвометодический аспект) // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2012. – № 2(26). – С. 180-186.

3.Курлыгина, О.Е. Лингвометодическая компетентность как интегративный показатель готовности учителя к обучению младших школьников русскому языку // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. [Электронный ресурс] URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=13136 (дата обращения: 25.02.2025).

4.Макеева, Т.В. Организация профессиональных (демонстрационных) экзаменов в системе высшего педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-4. – С. 195-199.

5.Порядок организации и проведения профессиональных (демонстрационных) экзаменов по основным образовательным программам высшего образования УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки [Электронный ресурс] https://mgppu.ru/files/galleries/docu ments/f169680b2c901baab2c04803f ebfbd27.pdf (дата обращения: 26.02. 2025 г.).

6.Синичкина Н.Е. Студент-филолог – учитель-словесник: становление профессионала: Монография. - СПБ.: Наука, САГА, 2009. – 396 С.

М.К. Наумкина,
студент института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: NaumkinaMK@mgpu.ru

ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

Статья посвящена проблеме влияния интернет-среды на формирование речевого этикета у младших школьников. Автор отмечает, что современные дети активно используют гаджеты и интернет, что может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на их культуру общения.

Ключевые слова: речевой этикет, сетикет, интернет, младший школьник.

В современном обществе, в эпоху информационных технологий, мы окружены повсеместно непрерывным общением. Сейчас человек не представляет свою жизнь без гаджетов и возможности в любое время осуществить свои сиюминутные потребности в коммуникации. Однако эта привилегия может оказывать как положительное, так и негативное влияние на формирование культуры человека, его речевое поведение [1; 3].

О.Н. Морозова отмечает: «Интернет всё больше выполняет роль канала коммуникации и становится особой средой общения, что приводит к развитию новых социокультурных процессов и обусловливает возникновение инновационных типов коммуникаций». Однако анализ виртуального пространства, а именно форумов, социальных сетей, мессенджеров и различных чатов, показывает пренебрежение людьми нормами речевого этикета [5].

На педагогической практике было выявлено, что дети начинают активно пользоваться современными устройствами связи уже в начальных классах, а также имеют свободный доступ в интернет и различные социальные сети. По правилам пользовательского соглашения регистрация во многих социальных сетях запрещена до достижения четырнадцати лет. Но, к сожалению, при регистрации на платформе отсутствует механизм верификации личности, что затрудняет определение фактического возраста пользователей. Так дети получают множество информации, которую им, в силу своего возраста, трудно разделить на категории «хороший» и «плохой» контент.

Сегодня дети активно общаются в социальной сети «ВКонтакте», а также в мессенджерах, таких как «Телеграм», «Ватсап» и т.д. В электронных сообщениях, доступных большинству пользователей, преобладает языковая небрежность: ненормативная лексика; жаргонизмы, например, слово «капуста», обозначающее деньги; сленг, такой как «скуф» – неопрятный мужчина или «кринж» - испанский стыд; неоправданные сокращения слов, а именно слово «спасибо» в сообщениях пишется как «спс», возможно искажение и приветствия «привет» на «прив»; эрративы – намеренное нарушение орфографии для создания ироничной коннотации, к примеру, «милафка» или «красавчег».

Помимо нарушения лексических и грамматических норм, имеет место нарушение цифрового этикета. «Сетикет – это правила поведения, общения в Сети, традиции и культура интернет-сообщества, которых придерживается большинство.», – такое определение дает журналист В. Болотин в материале «Что такое сетикет?». Сетикет способен обеспечить легкое и непринужденное общение внутри сети при соблюдении определенных негласных правил. Однако многие пользователи ведут непринужденную беседу, нарушая при этом этические нормы и речевой этикет.

Речевой этикет – это система устойчивых формул общения, принятых обществом и предписываемых им для установления, поддержания и прерывания контакта между собеседниками в избранной тональности [4].

Для совершенствования умений речевого этикета младших школьников в цифровой среде, стоит попробовать освещать данную проблему на классных часах, при возможности создать **интерактивный кружок «Вежливый пользователь».** Цель данного объединения – формирование у младших школьников культуры речевого этикета и ответственного поведения, которое обеспечивает уважительное общение в интернете. Задачи кружка: 1) образовательные: познакомить с понятием «сетикет», правилами онлайн-коммуникации; расширить словарный запас для овладения умением выражать свои мысли уважительно; объяснить этимологический смысл слов; 2)

развивающие: развить коммуникативные навыки и умение анализировать ситуацию [1]; 3) воспитательные: сформировать культуру общения в интернет-пространстве, а также привить уважение к другим пользователям и ответственность за их эмоциональное благополучие [2].

Приведём ***примеры игр кружка «Вежливый пользователь».***

«Миша и Маша». На экране презентации можно создать двух анимированных персонажей, которым нужна помощь в написании вежливого сообщения. Допустим, задание выглядит так: «Ребята, помогите Мише написать сообщение своей однокласснице, выберите один верный вариант из четырех.»

«Найди синоним». Игра, которая сможет поднять уровень заинтересованности и активность в классе. Смысл её заключается в том, чтобы найти литературную пару синонимично сленговому выражению, а также научиться применять данный опыт в жизни, при написании сообщения в интернете. К примеру, вместо «Сегодня мы были с родичами в кино. Это просто слэй. там снимался актер, которого я стэню, прикинь?. Ученик заменяет слова и получает иное сообщение: «Привет, Катя! Сегодня я была с родителями в кино. В нём снимался мой любимый актер, представляешь?! Мне понравилось.».

«Напиши мне письмо». Это творческая игра, в которой каждый ребенок пишет маленькое электронное письмо на единую тему учителю, члену семьи и другу, наблюдая изменения в подаче материала. Позже получатель отправляет ответ на его сообщение. При возникновении ошибок или трудных ситуаций ученик просит помощи учителя.

Интернет-пространство предоставляет возможность быстрого поиска любой информации, величайший выбор различных справочников, статей, книг и развивающих сайтов. Однако несоблюдение детской безопасности в интернете, а также неправильное и чрезмерное использование интернет-ресурсов ведут к негативным последствиям. Соблюдение в цифровой сфере единых правил и уважения позволит сохранить экологию слова, а также сформирует у младших школьников представление о традиционном русском речевом этикете.

Литература

1.Бадулина, О.И. Речевое поведение педагога в условиях цифровизации. Начальное филологическое образование и подготовка учителя в условиях цифровизации. Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов. Сост. и отв. редактор Т.И. Зиновьева. – Москва, 2021. – С. 173-178.

2.Бадулина, О.И. О готовности будущих педагогов к обеспечению эмоционального благополучия детей в образовательном процессе В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы X Всероссийской научно-практической конференции. Отв. редактор А.И. Савенков. – Москва, 2023. – С. 57-60.

3.Бадулина, О.И. Речевое поведение педагога // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в аксиологическом аспекте. Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов / Сост. и отв. редактор Т.И. Зиновьева. – Москва, 2020. – С. 43-47.

4.Костомаров, В. Г. Русский речевой этикет / В. Г. Костомаров // Русский язык за рубежом. – 1967. – № 1. – С. 56-62.

5.Морозова, О.Н. Особенности интернет-коммуникации: определение и свойства // Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А. С. Пушкина. Серия Филология. – 2010. – Т 1. – №5. – С. 150–157.

С.М. Рощина,
студент института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: RomanovaSM807@mgpu.ru

РАЗВИТИЕ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена вопросам проведения интонационной работы в начальной школе, развития у обучающихся интонационной выразительности речи в рамках внеурочной деятельности. Автором описаны ведущие методические подходы, рекомендации по организации интонационной работы, типы интонационных упражнений, проиллюстрированные примерами.

Ключевые слова: интонация, интонационная выразительность речи, внеурочная деятельность.

Одной из важных тенденций современного образования является коммуникативная направленность процесса обучения, предполагающая формирование у обучающихся универсальных коммуникативных действий, проявляющихся в общении, в совместной деятельности, в презентации [5]. Степень эффективности речевого общения определяется уровнем сформированности у человека речевых умений, развитие которых является одной из главных целей предмета «Русский язык» в начальной школе, среди них: умения «начать, поддержать, закончить разговор, привлечь внимание собеседника»; «отвечать на вопросы и задавать их»; «строить устные монологические высказывания в соответствии с учебной задачей»; «соблюдать правильную интонацию» [5: с. 36].

Современные методисты подчеркивают, что от интонационных умений обучающихся зависит успех в овладении ими системой языка, языковыми и речевыми нормами, а также навыком чтения [2: с. 330]. Уровень владения человеком интонацией помогает выразить эмоции, уточнить смысл сказанного, влияет на понимание воспринимаемой речи, что способствует установлению правильных отношений между

собеседниками. Интонация играет важную роль не только во взаимном общении, но и в монологической речи, в публичных выступлениях, в письменной речи, при обучении чтению.

В современной методике описаны различные подходы интонационной работы, среди которых выделим многокомпонентный и функциональный (Л.А. Горбушина, Т.И. Зиновьева, А.В. Богданова, О.В. Кубасова, И.Н. Озерова, Т.А. Ладыженская, А.И. Шпунтов и др.). Опора на многокомпонентный подход подразумевает «практическое освоение учащимися всех элементов интонации», опора на функциональный подход – «учет в обучении функций интонации» в целом и каждого ее компонента [3: с. 90]. Такая работа позволяет сформировать у обучающихся представление об интонации как о неотъемлемой части языка, обеспечить усвоение языка как единой функционирующей системы и формирование соответствующих интонационных умений.

В научных трудах современных методистов даны рекомендации относительно работы по развитию у младших школьников интонационной выразительности речи: 1) необходимо развивать речевой слух, уделяя особое внимание особенностям звучащей речи и анализу интонации с точки зрения эмоционального состояния говорящего; 2) создавать речевые ситуации, обеспечивая наличие всех структурных компонентов: речевой задачи, описания места действия, речевых ролей собеседников и получение речевого продукта в качестве результата; 3) для интонационных наблюдений использовать как детскую речь, так и образцовые примеры текстов; 4) для совершенствования выразительности речи использовать специальные интонационные упражнения; 5) формировать представление об элементах интонации с помощью наглядных методов [2: 330–335].

Среди форм организации учебной деятельности младших школьников наб***о***льшим потенциалом обладает внеурочная деятельность, целью которой в области филологии является «развитие индивидуальных способностей и интересов школьника, его социализация и воспитание средствами русского языка и литературы» [1: с. 403].

Именно на внеурочных занятиях педагог может использовать большое разнообразие дидактического материала и средств обучения: речевые игры, коммуникативные и творческие задания, интонационные упражнения, которые подразделяют на слуховые, произносительные и слухо-произносительные [2].

Слуховые интонационные упражнения носят преимущественно аналитический характер, способствуют развитию у учащихся речевого слуха, умению понимать мысли и чувства говорящего (читающего) по интонации. Так, в «Детской риторике» Т.А. Ладыженской для 2-го класса выделен раздел «Учусь слушать», в котором предложены интонационные упражнения: «Послушай, как произнесет приведенное высказывание твоя учительница. Какие слова она выделила голосом?», «Запиши небольшое высказывание, которое ты услышал от родителей, друга, брата или сестры. Как оно было произнесено (эмоция, тон, выражение лица)?» [4].

Второй тип упражнений носит синтетический характер, развивает умения интонационной выразительности речи школьников в говорении и в чтении. Приведем

примеры таких упражнений [4]: «Произнеси высказывания героев таким тоном, чтобы были понятны чувства, которые они выражают», «Прочитай отрывок из стихотворения С. Маршака «Багаж». Определи тон, темп и громкость произнесения каждой части стихотворения. Объясни свой выбор».

Слухо-произносительные интонационные упражнения сочетают и аналитическую, и синтетическую работу, способствуют формированию у обучающихся автоматизированных слуховых и речемоторных операций, улучшают артикуляцию, развивают речевой слух, умения расставлять паузы, ставить логическое ударение, соблюдать мелодический рисунок в собственной речи и при чтении, произносить одну и ту же фразу с различной интонацией и т.д. Данные упражнения представлены в учебных пособиях «Детская риторика», например, в постоянном разделе «Речевая разминка» [4]: «1. Подчеркни голосом выделенные в стихотворении С. Маршака опорные слова. Сделай паузу между двустишиями»; «2. Найди нужный тон для всего стихотворения или для каждого двустишия (радости, сожаления, осуждения и т.д.)».

Итак, внеурочная деятельность обладает значительным потенциалом для формирования у обучающихся речевых умений, умений интонационной выразительности речи: позволяет использовать комплексный подход, применять различные активные методы, приемы обучения, типы упражнений, в том числе интонационных, разнообразный дидактический материал и т.д. Такая работа способствует развитию у школьников осознания значимости речи и интонации, умений пользоваться интонацией во всех видах речи, интонационно правильно оформлять свою речь, коммуникативных умений и речевой культуры в целом.

Литература

1.Афанасьева, Ж.В. Внеурочная деятельность учащихся в предметной области «Филология» // Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – С. 403–411.

2.Зиновьева, Т.И. Совершенствование интонационных умений учащихся // Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – С. 330–335.

3.Зиновьева, Т.И., Богданова, А.В. Вопросы развития интонационной выразительности диалогической речи младших школьников в методической науке // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2012. – №3(21). – С. 84-93.

4.Ладыженская, Т.А. Детская риторика в рассказах и рисунках: Учебная тетрадь для 2 класса. – В 2 ч. Ч. 1. – Изд. 3-е перераб. – М.: Издательство «Ювента»; Издательство «Баласс», 2008. – 96 с.

5.Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2021. – 57 с.

А.А. Солнышкина,
студент института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: SolnyshkinaAA@mgpu.ru
А.М. Неяскина,
студент института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: SmetaninaAM@mgpu.ru

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИГРЫ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

В данной статье рассматривается проблема развития у первоклассников интереса к русскому языку на основе лингвистических игр в период обучения грамоте. Определяется понятие «лингвистическая игра», представлен сценарий лингвистического турнира с использованием игр.

Ключевые слова: обучение грамоте, лингвистические игры.

В современном образовании существует проблема «скучного» обучения. В этой связи особое внимание следует уделять детям, которые поступают в первый класс. Педагоги-классики в своих работах утверждают, что дети должны жить в мире игры, красоты, музыки, сказки, рисунка, фантазии и творчества. При переходе из детского сада в школу дети сталкиваются с неинтересными, монотонными и одинаковыми заданиями, которые не мотивируют детей к обучению и не пробуждают в них интерес к усвоению новых знаний.

Принято считать, что ведущей деятельностью у первоклассников является учебная деятельность, в то время как у дошкольников – игровая. Поступив в первый класс, ребёнок не может резко «переключиться» с одной деятельности на другую, поэтому следует помочь ребёнку комфортно прожить этот этап, избежать возникновения трудностей, связанных с изменением статуса обучающегося.

В.А. Сухомлинский отмечал, что без игры нет и не может быть полноценного умственного развития. Он говорил, что игра — это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений и понятий об окружающем мире. Игра — это искра, зажигающая огонь пытливости и любознательности.

Уже в первом классе дети знакомятся с такими сложными лингвистическими понятиями, как: речь, буква, слово, предложение, ударение, знаки препинания и др. Эти сложные темы с большим объёмом информации и новые термины лучше и легче запомнятся детям, если использовать лингвистические игры. Внедрение таких игр будет способствовать появлению интереса у обучающихся к русскому языку, обогащению речи, развитию коммуникативных навыков и познавательных процессов, таких как: мышление, внимание, память [5].

Лингвистическая игра – это языковая игра, которая направлена на освоение знаний и умений в области лингвистики. Такие игры принято делить по тематическому принципу: фонетические, лексико-фразеологические, морфологические, орфографические, синтаксические, речевые [1].

Важно отметить, что педагогу необходимо разнообразить обучение грамоте играми, чтобы детям было интересно усваивать эти понятия. К выбору лингвистической игры стоит подходить тщательно, она должна соответствовать возрасту обучающихся, чтобы у них была возможность понять правила, которые они изучают и задачам, которые учитель ставит перед уроком или внеурочным занятием [2].

К лингвистическим играм для первоклассников можно отнести такие игры: анаграммы, изографы, метаграммы, ребусы, сканворды, чайнворды, филворды, пазлы, криптограммы, шарады и др. Все эти игры направлены на повышение лингвистической грамотности, мотивации к учёбе, развитию речи [3].

Приведём пример **лингвистического турнира для первоклассников «Путешествие в страну букв и слов»,** который можно проводить в форме урока-игры или в форме занятия внеурочной деятельностью.

Цель турнира: развитие интереса к изучению русского языка.

Оборудование и материалы: электронная доска, раздаточный материал (восемь листов формата А5, две ручки), награды в виде грамот за участие.

Формы работы: фронтальная, групповая.

Подготовительный этап. Перед началом турнира стоит разделить обучающихся на две команды так, чтобы в обеих командах было равное количество участников. Каждой команде раздаётся по одному листу и одной ручке. Один правильный ответ – 1 балл.

Ход турнира:

Раунд 1. Разминка (отгадки на букву А).

День и ночь стоит на крыше
Этот чудо-постовой:
Всё увидит, всё услышит,
Всем поделится со мной. (Антенна).
К нам приехали с бахчи
Полосатые мячи. (Арбузы).
На странице букваря
Тридцать три богатыря.
Мудрецов-богатырей
Знает каждый грамотей. (Алфавит).

Раунд 2. Анаграммы (создайте из букв каждого слова новое слово).

Кабан - ... (банка).
Мышка - ... камыш).
Кукла - ... (кулак).
Каприз - ... приказ).

Коршун - ... (шнурок).

Раунд 3. Метаграммы (отгадайте загадку, изменив в слове одну букву).

С буквой «З» - оно блестит,
В сейфах банковских лежит.
С буквой «Б» - гнилое место,
Там земля, как будто тесто. (золото - болото)
С «Г» - её на винт накрутят,
С «Л» - она, конечно, лает,
С «М» - одежда, но не греет,
С «З» - от волка убегает.
(гайка - лайка – майка - зайка)
С буквой «Т» - весенний месяц это,
А вот с «С» - огромная планета. (март - марс)

Раунд 4. Шарады. Разгадай задуманное слово.

В начале октября
Ищи слог первый мой,
В начале ноября ищи второй,
А в дом жилой войдешь —
Там целое найдешь. (окно)
Начало – мышки писк в траве
Конец – на бычьей голове.
Бывает яблочным, капустным
Румяным, пышным, очень вкусным. (пирог)
Вот ворона закричала —
Мы услышали начало.
На болоте — завершенье.
В целом — мастера творенье. (картина)

Раунд 5. Логогрифы (отгадай загадки, в которых спрятались слова, отличающиеся наличием или отсутствием одной буквой).

Если «А» добавим в брак –
Дом получим мы - ...(барак)
С буквой «Г» — вас громом напугает,
А без «Г» — на клумбе расцветает. (роза)
Смотрите, вот так смехота.
«Р» свалилась на кота.
И теперь уже не кот
Роет здесь подземный ход. (крот)
С буквой «М» — нам светит с потолка,
А без «М» — звериная «рука». (лампа - лапа)

Раунд 6. Грамматическая арифметика (сложи две части одного слова и запиши его).

На + сигнал бедствия = то, что качает воду. (насос)

П + место, где растут цветы и травы = то, чем пашут землю. (плуг)

Ба + большая ёмкость для воды = насекомое. (бабочка)

Ша + то, из чего распускаются листочки = головной убор. (шапочка)

Раунд 7. Наборщик (составь из данных букв как можно больше слов за 2 минуты).

Буквы: О, С, К, Е, О, Л, О, Ь (колесо, сокол, соло, соль, лось, колье и др.).

Подведение итогов. Награждение.

Таким образом, лингвистические игры – это эффективный инструмент обучения первоклассников грамоте, который не только способствует развитию языковых навыков, но и повышает мотивацию к обучению, делает его более увлекательным и продуктивным. Правильное внедрение лингвистических игр в образовательный процесс помогает преодолеть трудности, связанные с изучением языка, формирует у обучающихся интерес к чтению и письму, способствует их эмоциональному благополучию [4].

Литература

1.Ассуирова, Л.В. Речевой задачник. 1-4 классы. Интегративное учебное пособие / Серия «Филологическое образование». – Москва. – 2009.

2.Бадулина, О.И. О готовности будущих педагогов к обеспечению эмоционального благополучия детей в образовательном процессе В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы X Всероссийской научно-практической конференции. Отв. редактор А.И. Савенков. – Москва, 2023. – С. 57 - 60.

3.Бадулина, О.И. Речевое развитие обучающихся на основе преемственности // Начальная школа. – 2024. – № 1. – С. 16-18.

4.Бадулина, О.И., Миляева Т.В. Эмоциональное благополучие первоклассников. В сборнике: Актуальные проблемы дошкольного и начального образования. Материалы научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов («Дни науки МГПУ-2015»). Ответственные редакторы Н.П. Ходакова; А.В. Калинченко. Москва. – 2015. – С. 217- 222.

5.Криворотова, Э.В. Практика формирования лингвистического мышления учащихся как условия их интеллектуального развития на уроках русского языка. Практическое пособие. – Ярославль, 2007.

Е. В. Спорикова,
студент института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail:SporikovaEV@mgpu.ru

РАЗВИТИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНТЕРЕСА К ПРЕДМЕТУ «РУССКИЙ ЯЗЫК» НА ОСНОВЕ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ

В статье рассматривается проблема развития интереса у младших школьников к предмету «Русский язык». Определяется понятие «интерес», предлагаются творческие домашние задания.

Ключевые слова: младшие школьники, интерес, развитие интереса к урокам русского языка, творческие домашние задания.

Развитие интереса у школьников является одной из ключевых задач образовательного процесса. Этой проблеме посвящены труды деятелей педагогической и методической мысли, данной теме уделили внимание такие известные авторы как: Л. С. Выготский, Я. А. Коменский, М.Р. Львов, А. С. Макаренко, Н. И. Новиков, Т.Г. Рамзаева, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский.

Обращаясь к педагогическому словарю, выясним что «интерес — это форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознавание целей деятельности и тем самым способствующая ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отображению действительности». Однако удовлетворение интереса не ведет к его угасанию, а вызывает новые интересы, отвечающие более высокому уровню познавательной деятельности. Пробуждение и сохранение интереса у учащихся в учебно-воспитательном процессе способствует его гуманизации и продуктивности [4].

Основным показателем для развития интереса, любознательности обучающихся в образовательном процессе Н. И. Новиков видел в активной работе детей на занятии и при обучении в форме задавания ими вопросов по изучаемой теме. Чем больше вопросов было с каждым занятием, тем лучше и активнее развивалась любознательность, повышался их интерес и вовлечённость в образовательный процесс.

Л. С. Выготский акцентирует внимание на важности создания ситуаций успеха для поддержания интереса к предмету и подчёркивает роль игры в обучении. В своих работах М. Р. Львов предлагает использовать разнообразные методы и приёмы, чтобы сделать уроки русского языка интересными и увлекательными для младших школьников. Он подчёркивает важность использования игровых методов, наглядных пособий, а также проведения творческих заданий и проектов. Это помогает детям лучше понять и полюбить русский язык [3].

Одним из эффективных средств развития интереса у младших школьников к урокам русского языка могут быть творческие домашние задания. Такие задания могут быть индивидуальным, групповым и даже коллективным. Творческие домашние задания формируют умение рассуждать, мыслить, творить, фантазировать. В этом случае они будут приносить детям успех, а значит радость и эмоциональное благополучие [1].

Творческие задания на уроках русского языка – это интересные и нестандартные упражнения, которые помогают учиться с удовольствием и интересом. Применительно к русскому языку, творческие задания могут рассматриваться как упражнениями на воспроизведение усвоенного ранее или полноценными творческими работами на

получение нового знания или материала. Важно, чтобы эти задания были не только языковыми, но и речевыми [2].

Творческие задания — это такие задания, которые целенаправленно разработаны для стимулирования творческого мышления и самовыражения учащихся. Они могут принимать разнообразные формы, включая самостоятельное определение последовательности изложения языкового материала, написание рассказов и сочинений, создание художественных произведений, разработку проектов или решение нестандартных заданий

Ю.М. Мартынюк в своей работе указывает на то, что «творческие задания должны отвечать следующим требованиям: отражать систему и логику содержания учебного предмета; учитывать актуальный уровень развития и учебной подготовки, чтобы создавать реальные условия развития учащихся; содержать ситуации мыслительного напряжения; создавать положительную мотивацию выполнения задания; иметь объективные (социальные, материальные) предпосылки, условия для творчества» [5].

Основная цель таких заданий — развить навыки оригинальности и индивидуальности, предоставляя участникам возможность проявить свои идеи и эмоциональные переживания. Главным отличием творческих заданий от учебных упражнений является проявление практической самостоятельности и познавательной активности учащихся при выборе лексических приемов и языковых средств для достижения поставленной учебной задачи. Так же основной особенностью творческих упражнений следует отметить то, что у таких заданий нет единственно верного ответа, поэтому каждый ученик может предложить своё уникальное решение поставленного задания, где у каждого ученика получится своё особенное произведение.

Приведём ***примеры творческих домашних заданий*** для школьников по русскому языку с целью развития интереса к предмету «Русский язык».

Задание 1. Запишите, используя повествовательные предложения, рецепт вашего любимого блюда.

Задание 2. Составьте «Тавтограмму» (рассказ, все слова которого начинались бы на одну букву).

Задание 3. Составьте и запишите шесть вопросов, которые можно задать своему однокласснику, чтобы лучше его узнать. Например: «Какой твой любимый предмет в школе? Что ты любишь читать?»

Задание 4. Напишите сочинение-миниатюру «Имя существительное в нашей речи».

Задание 5. Подготовьте небольшое устное выступление по теме урока. В своём выступлении расскажите, что нового вы узнали, как эти знания можно применить в жизни?

Задание 6. Составьте небольшой связный рассказ с фразеологическим оборотом. В свой рассказ включите не менее 5-7 известных устойчивых сочетаний слов. Выступите со своим рассказом перед одноклассниками.

Задание 7. Напишите небольшой рассказ о вашем самом лучшем дне за каникулы, подробно сообщая обо всех участниках, о событии, о ваших чувствах.

Задание 8. Напишите небольшое сочинение – описание предмета или объекта, который есть в вашем учебном классе постоянно, не называя его, но так, чтобы по описанию этого предмета читающий смог догадаться, что вы загадали.

Задание 9. Выбери картину из «Галереи» в учебнике и опиши её от первого лица, будто ты сам находишься в ней, и всё происходит на твоих глазах. Запиши свой рассказ – описание в тетради.

Задание 10. Перепишите следующие строки в тетрадь и дополните их, дописав 4-6 предложений.

Как хорошо играть! Игра – это так весело и увлекательно, что не замечаешь, как наступает вечер. Мне так ...)

Литература

1.Бадулина, О.И. О готовности будущих педагогов к обеспечению эмоционального благополучия детей в образовательном процессе В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы X Всероссийской научно-практической конференции. Отв. редактор А.И. Савенков. – Москва, 2023. – С. 57-60.

2.Бадулина, О.И. Речевое развитие обучающихся на основе преемственности // Начальная школа. – 2024. – № 1. – С. 16-18.

3.Дейкина А.Д. Аксиологические приоритеты в современной методике обучения русскому языку: монография / А. Д. Дейкина, Г. М. Кулаева, О. Н. Левушкина и др.; научный редактор: А. Д. Дейкина; редактор и составитель: О. Н. Левушкина, В. Д. Янченко. – Москва: МПГУ, 2025. – 214 с.

4.Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и ср. пед. учеб. заведений // Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва: Издательский цент «Академия», 2007. – 176 с.

5.Мартынюк, Ю. М. Обучение школьников программированию через систему творческих задач / Ю. М. Мартынюк, В. С. Ванькова, С. В. Даниленко // Современные научные исследования и инновации. – 2015. – № 7 (51). – С. 76-80.

А.Қ. Тұрсынбек,
магистрант ОП «7М01303 – НО в поликультурном социуме»,
КазНПУ им.Абая, г. Алматы, Казахстан
E-mail: aiym.tursynbek@gmail.com

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются подходы к развитию речи младших школьников с использованием методов визуализации. Рассматриваются методики интеграции визуальных средств в образовательный процесс для повышения коммуникативных навыков учащихся. Приведены примеры использования визуализации в практике начального образования.

Ключевые слова: речевые навыки, визуализация, начальная школа.

Современное образование сталкивается с вызовами в области развития речевых навыков у младших школьников. Развитая речь является одним из основных требований к выпускникам школы. Недостаточное развитие речи и нарушения в этой области у ребенка могут оказать серьезное воздействие на его будущую жизнь. Речь представляет собой ключевую коммуникационную навыковую составляющую, определяющую способы взаимодействия с окружающим миром. Особенно важно отметить, что проблемы в развитии речи могут оказать негативное воздействие на формирование мышления, воображения, восприятия и памяти ребенка, влияя на ключевые психические процессы, которые в свою очередь влияют на когнитивные функции. Таким образом, развитие речи выступает важным элементом социализации личности [3: с. 160]. В контексте данной проблемы актуальным становится внедрение визуализаций в образовательный процесс. Использование визуальных компонентов на уроках способствует более эффективному развитию речевых навыков учащихся и открывает новые возможности для расширения словарного запаса и освоения смыслового чтения.

Современные технологии и методики обучения позволяют разнообразить образовательный процесс, делая его более доступным и эффективным. В последнее время особое внимание уделяется визуализации как способу активизации мыслительной деятельности учащихся. Использование визуальных инструментов, таких как интеллект-карты, скетчноутинг и комиксы, способствует не только развитию речи, но и улучшению способности анализировать и структурировать информацию. Визуальные методы помогают учащимся лучше понимать и запоминать новые слова, грамматические конструкции и способы выражения мысли. Они позволяют сделать процесс обучения более наглядным, что особенно важно для младших школьников, которые в большей степени воспринимают информацию через образы [1].

В педагогике известно, что продуктом речевой деятельности в итоге учитель должен получить от ученика «связную речь». Связная речь предполагает наличие определенной смысловой и языковой связи [4]. Связная речь должна быть приоритетным пунктом развития устной речи у младших школьников.

Т.А. Ладыженская в своих методических разработках развивала идеи Л.С. Выготского о синкретическом творчестве, при котором ребенок одновременно рисует и рассказывает о своем изображении. Этот подход способствует развитию воображения, формированию связного высказывания и обогащению эмоционального опыта ребенка. В учебниках Т.А. Ладыженской широко использовались рисунки,

схемы и таблицы как инструменты развития речи, а самостоятельные работы включали творческие задания, объединяющие текст и изображение [2].

Методы визуализации помогают ученикам осваивать сложные языковые конструкции и улучшают процесс запоминания информации. Они могут использоваться как на уроках литературного чтения, так и при изучении других дисциплин. Одним из эффективных способов визуализации является использование ***сюжетных картинок.*** Работа с сюжетными картинками развивает речевые навыки и когнитивные способности, помогая детям выделять ключевые идеи и логически их связывать. Это повышает мотивацию к обучению, делая процесс более увлекательным и творческим.

Интеллект-карты представляют собой графические модели, в которых центральная концепция соединяется с подчиненными элементами. Они способствуют развитию логического мышления, помогают структурировать текст и формируют связную речь. Применение интеллект-карт позволяет младшим школьникам выражать свои мысли более точно и логично. Данный метод особенно полезен при изучении новых тем и анализе текстов [1]. Например, при разборе рассказа или сказки ученики могут создать интеллект-карту, отображающую ключевых персонажей, основные события и выводы. Это способствует лучшему пониманию текста и формированию логических связей. Также интеллект-карты полезны при написании сочинений, так как помогают заранее продумать структуру работы и основные аргументы. Для создания таких карт можно использовать программы iMind Map, Mindomo, SimpleMind и Miro, которые позволяют визуально представлять структуру текста в виде дерева. Основные идеи размещаются ближе к центру, а второстепенные – на периферии. Включение графических элементов, таких как изображения и символы, делает интеллект-карты более наглядными, облегчая восприятие информации.

Комиксы являются не только инструментом визуального восприятия информации, но и способом вовлечения детей в процесс создания собственных историй. Этот метод способствует развитию креативного мышления и письменной речи, помогая выстраивать логические последовательности событий и диалоги. Работа с комиксами улучшает способность учащихся формулировать мысли в письменной форме, подбирать подходящие слова и грамматические конструкции. Кроме того, они развивают диалогическую речь, так как обучают логическому построению реплик персонажей [1]. Такой подход особенно полезен для детей, испытывающих трудности с формированием связного высказывания. Визуализация речи возможна с помощью онлайн-платформ для создания комиксов, таких как Pixton. Этот сервис предоставляет младшим школьникам возможность интерактивно работать с текстами, создавая визуальные истории. Процесс составления комиксов в Pixton способствует развитию у детей навыков логичного построения диалогов, расширяет их словарный запас и помогает лучше структурировать текст.

Скетчноутинг – это техника визуального конспектирования, в которой текст дополняется рисунками, схемами, стрелками и значками. Такой формат помогает младшим школьникам легче усваивать учебный материал, делая обучение более

активным и творческим. Скетчноутинг развивает речь, так как требует лаконичного, логичного и структурированного изложения информации. Ученики учатся выделять ключевые моменты, подбирать основные термины и представлять данные в сжатом, и понятном виде [1]. Данный метод способствует запоминанию новых слов и грамматических конструкций благодаря ассоциативному и образному мышлению. В образовательном процессе скетчноутинг можно применять для создания визуальных конспектов по прочитанным текстам, иллюстрации новых слов и выражений, разработки схем, демонстрирующих последовательность событий в рассказах, а также для рисования мини-комиксов с целью тренировки диалогов.

Применение визуальных методов в обучении младших школьников способствует развитию их речевых навыков, делает образовательный процесс более увлекательным и эффективным.

Интеллект-карты, сюжетные картинки, скетчноутинг и комиксы позволяют структурировать информацию, развивать критическое мышление и формировать связную устную и письменную речь. Внедрение данных методов в образовательную практику открывает новые возможности для педагогов и способствует успешной социализации учащихся.

Интеграция визуальных средств обучения также способствует повышению учебной мотивации. Дети с большим интересом вовлекаются в процесс, когда видят яркие, наглядные материалы и могут самостоятельно участвовать в их создании.

Использование этих методов в сочетании с традиционными подходами к обучению позволяет формировать у младших школьников глубокие и устойчивые речевые навыки, которые будут полезны им в дальнейшей образовательной и профессиональной деятельности.

Литература

1.Александрова, Г. В. Визуализация учебного материала на уроках русского языка и литературы // Русский язык в школе. — 2018. — № 4. — С. 16–19. — DOI: 10.30515/0131–6141–2018–79–4–16–19.

2.Ладыженская, Т.А. Обучение общению: методика школьной риторики : учеб. пособие для педагогов, студентов педвузов, преподавателей и слушателей системы повышения квалификации / Т.А. Ладыженская, Н.В. Ладыженская, З.И. Курцева, Н.И. Махновская, Е.В. Бунеева, Ф.А. Новожилова, Т.М. Ладыженская; под ред. Т. А. Ладыженской. — М.: Просвещение, 2013. — 256 с.

3.Потапова, К. А., Сакердонова, А. С. Развитие устной речи младших школьников средствами информационно-коммуникационных технологий// Реализация ФГОС в начальной школе: инновационные подходы к организации образовательного процесса: Сб. трудов Республиканской научно-методической конференции. — 28.03.2019. — Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2019. — С. 160–163. — [Электронный ресурс]. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37326145_98296792.pdf. (Дата обращения: 20.02.2025)

4.Текучев, А. В. Методика русского языка в средней школе. — М.: Просвещение, 1970. — 402 с. — [Электронный ресурс]. URL: https://www.phantastike.com/ru/metodika_grammaticheskogo_razbora/djvu/view/. (Дата обращения: 20.02.2025)

К.А. Ткачева,
магистрант института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ,
учитель ГБОУ «Школа №1409», г. Москва
E-mail: gipson19_98@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЛИЯНИЯ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА РАЗВИТИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧЕТВЕРТЫХ КЛАССОВ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

В статье рассматриваются психологические аспекты, влияющие на развитие читательской грамотности у обучающихся 4-х классов посредством использования научно-популярной литературы. Подчеркивается значимость эмоциональной вовлеченности, когнитивной активности, интереса к познанию окружающего мира. Рассматриваются подходы к подбору научно-популярных текстов, способствующих развитию критического мышления и навыков смыслового чтения.

Ключевые слова: читательская грамотность, научно-популярная литература, функциональная грамотность, младший школьный возраст.

Современное образование направлено на формирование у обучающихся навыков читательской грамотности как ключевой составляющей функциональной грамотности. Научно-популярная литература, доступная по содержанию и форме, становится важным инструментом, способствующим развитию познавательных способностей, расширению кругозора и стимулированию самостоятельной исследовательской активности у детей младшего школьного возраста.

Согласно ФГОС НОО, одной из целей начального образования является формирование у обучающихся функциональной грамотности, включающей читательскую грамотность как основу для дальнейшего обучения и успешной социализации. Стандарт указывает, что младшие школьники должны овладеть навыками смыслового чтения текстов различных типов (художественных, научно-популярных, публицистических), научиться анализировать, интерпретировать и критически осмысливать информацию, содержащуюся в текстах, должны овладеть способностью к самостоятельному поиску, обработке и применению информации. Эти задачи прямо связаны с развитием когнитивных способностей, исследовательской активности и метапредметных умений, которые формируются через регулярную работу с текстами [2].

В рамках ФОП НОО, разработанной на основе ФГОС НОО, читательская грамотность рассматривается как компонент, способствующий достижению планируемых результатов обучения, среди них следует выделить – личностные результаты (формирование интереса к чтению, познавательной мотивации и активной жизненной позиции), метапредметные результаты (навыки смыслового чтения и работы с информацией) и предметные результаты (овладение знаниями, необходимыми для осмысленного восприятия текстов). В реализации этих целей особое место занимает научно-популярная литература, способствующая реализации междисциплинарного подхода, в рамках которого читательская грамотность формируется одновременно на уроках литературного чтения, окружающего мира и математики, что соответствует принципам интегративного обучения, прописанным в ФГОС НОО [2].

Во ФГОС НОО особо выделяется значение смыслового чтения как универсального учебного действия, необходимого для успешного освоения образовательной программы. Умение извлекать из текста значимую информацию и использовать ее для решения практических задач является ключевым требованием, что еще раз подчеркивает важность работы с научно-популярными текстами [3].

Значимость читательской грамотности подчеркивается также в международных исследованиях, в том числе – в PISA. Россия, принимая участие в этих исследованиях, ориентируется на показатели, характеризующие умение учащихся работать с текстами различного типа. Именно младшая школа становится базой для формирования этих навыков, что закреплено в задачах ФОП НОО и ФГОС НОО [3; 2].

Среди психологических аспектов читательской грамотности следует выделить эмоциональную вовлеченность через выбор текстов, соответствующих интересам детей. Научно-популярная литература о природе, космосе или животных вызывает у большинства младших школьников яркий эмоциональный отклик. Например, книга «Как устроен человек» может заинтересовать ребенка, пробудить любопытство и желание узнать больше. Этот эмоциональный отклик активизирует зоны мозга, связанные с вниманием и запоминанием, что способствует эффективному усвоению информации [1: с. 24].

Чтение научно-популярных текстов способствует развитию аналитического мышления, способности выделять главное, устанавливать причинно-следственные связи, что способствует развитию когнитивных навыков. Формирование критического мышления через научно-популярную литературу предоставляет детям возможность самостоятельно анализировать информацию, делать выводы и задавать вопросы [5: с. 121].

Приведем примеры психологических технологий формирования читательской грамотности через научно-популярную литературу.

Технология эмоционального погружения предусматривает использование ярких и увлекательных научно-популярных текстов, которые вызывают эмоциональный отклик у детей. Например, учитель предлагает текст из книги «Зачем слоны разговаривают друг с другом?» и предваряет чтение вопросом: «Как вы думаете,

почему животные могут передавать информацию друг другу?». После прочтения обсуждаются эмоции, которые вызвал текст, а затем задаются вопросы, углубляющие понимание (например, как звуки помогают слонам выживать?). В результате, эмоциональное вовлечение улучшает понимание текста и мотивацию к чтению.

Технология смыслового чтения (стратегии «Кластер» и «Чтение с остановками»). Учитель может использовать книгу о космосе, например, «Звезды и планеты». Перед чтением дети составляют кластер (ассоциации) по теме «Космос». Во время чтения делаются остановки, чтобы обсудить интересные факты или задать вопросы: «Как вы думаете, почему звезды кажутся разного цвета?» или «Что бы вы спросили у космонавта?». Таким образом, обучающиеся учатся анализировать и систематизировать информацию, выделять главное, формировать связи между частями текста.

Метод активного комментирования («Чтение с пометками»). Работая с книгой «Почему вулканы извергаются?», дети читают текст, выделяя разные типы информации с помощью символов (например, «галкой» – я это знаю, «?» - непонятно, «!» - интересно). После чтения учитель обсуждает с детьми их пометки, помогает разобраться в сложных моментах и дополнить знания. В результате, данный метод помогает развивать навыки анализа, осознанного чтения и самооценки понимания текста.

Технология проектного чтения. После прочтения книги «Как работает электричество?» дети создают проект: рисуют схемы или модели простейших электрических цепей, используя полученные знания. Задание сопровождается поиском дополнительной информации в книге и интернете. Технология проектного чтения способствует развитию исследовательских навыков, умению применять информацию из текста на практике.

Игровая технология «Читательский детектив». Работая с текстом о древних динозаврах, учитель предлагает обучающимся стать «детективами». Они получают текст с пропусками и задания на поиск ключевой информации, например: «Найдите в тексте, сколько лет назад вымерли динозавры и почему?». Таким образом, игра стимулирует интерес к чтению, развивает внимание к деталям и навыки поиска информации в тексте.

Технология «Текст + Вопросы» (постановка проблемных вопросов). Например, после прочтения текста «Почему ледяные айсберги тают?» обучающимся предлагаются проблемные вопросы: «Что произойдет, если все айсберги растают?», «Какие меры можно предпринять, чтобы замедлить этот процесс?». Затем дети ищут ответы в тексте или обсуждают в группе. Технология формирует умение находить в тексте необходимую информацию и критически оценивать прочитанное.

Таким образом, научно-популярная литература является мощным инструментом в развитии читательской грамотности у младших школьников. Она способствует формированию интереса к знаниям, развитию критического мышления и познавательной активности. Использование таких текстов в образовательной практике

требует учета психологических особенностей детей, что позволяет повысить эффективность обучения.

Литература

1.Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 416 с.

2.Федеральная образовательная программа начального общего образования / Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023. № 372 «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования»

3.Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО). – М.: Просвещение, 2021. – 64 с.

4.Франк С.Л., Зинченко В. П. Психология восприятия текста у детей. – СПб.: Питер, 2013. – 320 с.

5.Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя: Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова [и др.]; под ред. Н. Ф. Виноградовой. – 2-е изд., перераб. - М: Просвещение, 2022. – 274.

П.В. Усачева,
студент Московского городского педагогического университета, г. Москва
E-mail: usachevapv@mgpu.ru

К ВОПРОСУ О ПРЕДМЕТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ И МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена проблеме недостаточного уровня сформированности у будущих и молодых учителей русского языка предметной компетентности. В результате проведенного исследования авторы выявили наиболее частотные ошибки в русском правописании, допускаемые педагогами.

Ключевые слова: предметная компетентность, русский язык, будущие учителя русского языка, молодые учителя русского языка.

В настоящее время жизнь в странах и обществах меняется стремительно, в связи с чем происходит постоянная трансформация системы школьного и профессионального образования, нормативной базы (государственных образовательных стандартов, профессиональных стандартов и др.). Сегодня система образования и педагогические кадры стали особым фокусом внимания государства и общества. Данная ситуация требует от современного учителя высокого уровня профессиональной подготовки.

Система педагогического образования направлена на формирование у будущих учителей профессиональной педагогической компетентности – комплексной внутренней способности осуществлять эффективную деятельность во всех сферах своей профессиональной работы [3]. Вопрос о структуре педагогической компетентности (как результата образования), или компетенции (как процесса), в научной литературе решается неоднозначно. Вслед за Л.А. Филимонюк, Н.Н. Ивановой, П.А. Ноздровым, мы избираем компетентностный подход и выделяем такие субкомпетенции, как психолого-педагогическая, методическая, предметная, трудовая, личностная, научно-исследовательская, ИКТ-компетенция, цифровая.

В 2018 году Рособрнадзор начал масштабное исследование предметных и методических компетенций учителей, которое длилось три года. Полученные за этот период данные показали «серьезные проблемы в предметной и методической подготовке» у половины педагогов [https://tass.ru/obschestvo/11604089?ysclid=m7905ufc11868625244].

С данными выводами нас вынуждают согласиться и собственные многолетние наблюдения за письменной речью будущих и молодых учителей русского языка как в начальной, так и основной школы. И монологическая, и диалогическая письменная речь как уже работающих, так и будущих учителей обнаруживает недостаточный уровень грамотности, что для всех педагогов составляет основу профессиональной компетентности (УК-4 во ФГОС ВО) и предметной компетентности учителей, преподающих собственно русский язык на разных уровнях образования.

Предметная компетенция учителя русского языка на любой ступени школьного образования включает в себя знания всех разделов языка, языковых правил, языковых и речевых норм, о функционировании языка в речи, знания содержания программы обучения в преподаваемых классах, лингвистические знания, умения применять эти знания в собственной речи, для объяснения разных языковых и лингвистических явлений, владение всеми видами речевой деятельности, устной и письменной речью, разными жанрами и стилями речи. Речь педагога – а учителя русского языка особенно – является образцом, эталоном, который школьники интуитивно запоминают и копируют.

С целью выявления степени сформированности предметной компетенции, а именно, знаний правил орфографии и пунктуации, у современных учителей нами было проведено анкетирование, в котором приняли участие 30 будущих и молодых, уже работающих учителей русского языка. В анкету вошли практические задания по несложным темам школьной программы: правописание **-тся-** и **-ться-**, **не** с существительными, слов с непроверяемым написанием, безударных окончаний глаголов, написание частиц **не** и **ни**, обособление причастного оборота, деепричастного оборота, обращений.

Полученные данные показали, что не допустили ни одной ошибки только половина респондентов, в ответах остальных учителей (50%) встречаются ошибки: и/или в орфограммах, и/или в пунктограммах. Менее всего ошибок сделано в правописании окончаний **-тся-** и **-ться-** (6,7%), в обособлении деепричастного (10%) и

причастного (15%) оборотов. Более сложными темами для учителей являются слитное и раздельное написание **не** с существительными (20%), безударные окончания глаголов (20%). Наибольшее количество ошибок (50%) обнаружилось в задании на написание частиц **не** и **ни**. Самыми освоенными темами (100% верных ответов) оказались правописание слов с непроверяемым написанием и расстановка знаков препинания при обращении.

Заметим, что, отвечая на вопросы анкеты, респонденты были сосредоточены на выполнении только одной задачи: написать правильно или выбрать правильный вариант, т.е. вспомнить и применить конкретное правило орфографии или пунктуации.

При создании письменной речи задач значительно больше, цель иная, а соблюдение правил русского правописания является автоматизированным навыком, сопровождающим процесс создания связного текста и отражает уровень сформированности умений «писать правильно». В письменных текстах будущих и молодых учителей русского языка обнаруживаются ошибки также и в других орфографических и пунктуационных правилах. Наиболее частотные из них следующие: правописание сложных слов, написание иностранных слов, слов с прописной буквы, **-н-** и **-нн-** в кратких прилагательных и причастиях, отсутствие запятых перед **и** в сложносочиненном предложении, при обособлении вводных слов, закрывающих обособленные члены предложения, лишние запятые после обстоятельств времени и места, стоящих в начале предложения, при вводных словах в значении наречий.

Мы предполагаем, что такая ситуация сложилась по ряду причин, основными из которых являются следующие: влияние социальных сетей, в которых используется разговорный стиль, сокращение привычных слов до двух-трех букв («пж» вместо «пожалуйста», «спс» вместо «спасибо»), пунктуация не соблюдается; автоматическая проверка правописания и исправление ошибок в компьютерных программах Word, Power Point и др., что позволяет не обращаться к правилам русского языка; снижение интереса к чтению качественной, хорошей литературы; влияние грамматики иностранного (английского) языка.

Проблема недостаточного уровня сформированности предметной компетентности у современных педагогов осознана на государственном уровне и реализована в ряде нормативных документов.

Так, в «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.» [2] определены мероприятия, «осуществление которых, по замыслу разработчиков документа, непременно обеспечит решение поставленных задач» [1: с. 68]. Среди них: увеличение доли филологических дисциплин в учебном плане, разработка и реализация дополнительных образовательных программ в области русского языка и русской литературы, проведение просветительских мероприятий для молодежи, посвященных русскому языку.

Литература

1.Зиновьева, Т.И. Обновление подготовки педагогических кадров // Начальная школа. – 2023. – №9. – С. 67-69.

2.Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/ (дата обращения: 01.03.2025).

3.Ноздров, П.А. Модель структуры профессиональной компетенции педагога // Педагогика и психология образования. – 2022. – № 3. – С. 160–174.

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ЛИНГВОМЕТОДИКА КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

Ж.В. Афанасьева,
кандидат педагогических наук, доцент;
доцент института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва,
Afanasyevajv@gmail.com
Г.А. Кислякова,
студент института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: KislyakovaGA085@mgpu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЦЕННОСТИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ

В статье представлено описание результатов исследования уровня развития грамматического строя речи младших школьников, а также – задания, направленные на его совершенствование. Показано, как данная работа может способствовать формированию ценностного отношения обучающихся к русскому языку.

Ключевые слова: аксиологический подход, грамматический строй речи, младшие школьники.

Усиление внимания в современном российском обществе и мировом сообществе к русскому языку обусловило актуализацию аксиологического подхода в обучении: «Понятие *ценности* в последние годы отечественного образования соединилось с русским языком как явлением, как культурой и как учебным предметом» [2: с. 16]. Ценностные ориентации в ходе обучения русскому языку отражены во ФГОС НОО: в результатах освоения программы по предмету «русский язык» подчеркивается, что выпускникам начальной школы необходимо осознавать правильность устной и письменной речи как показатель общей культуры человека, а овладение всеми видами речевой деятельности для успешной коммуникации должно базироваться на нормах современного русского литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических, орфографических, пунктуационных) [5: с. 36].

На уроках русского языка аксиологический подход реализуется в том числе в процессе совершенствования грамматической правильности речи обучающихся, за счёт интеграции формирования ценностных представлений и становления языковой способности школьников на всех уровнях – лексическом, грамматическом, текстовом.

В теоретическом плане младшие школьники изучают язык с точки зрения его ценности: богатства языка, разнообразия оттенков значения, необходимости соблюдения норм как бережного отношения к русскому языку. На практике аксиологический подход реализуется посредством упражнений (работа с лексикой, с текстом, с нормами) и речетворческих упражнений, которые позволяют учащимся на собственном опыте убедиться в ценностной значимости русского языка [1: с. 19].

С целью выявления уровня сформированности грамматических умений младших школьников мы провели исследование среди обучающихся 3-х классов (62 человека). Для исследования нами были предложены задания на употребление наиболее часто вызывающих трудности («проблемных») существительных, прилагательных и глаголов, на исправление ошибок, на образование форм данных частей речи.

Результаты эксперимента показали, что уровень сформированности грамматических умений у школьников находится на среднем уровне (82% – у обучающихся экспериментального класса, 84% – у обучающихся контрольного класса), при этом высокие показатели отсутствуют (0% у учеников экспериментального класса, 0% у учеников контрольного класса).

Работу над совершенствованием грамматического строя речи целесообразно начинать с проблемной беседы на тему: «Зачем надо знать правила русского языка?». В ходе диалога с учителем обучающиеся приходят к выводу о том, что правильность речи – показатель культурного человека, который ценит родной язык и бережёт его традиции.

На основе анализа работ современных методистов (Т.И. Зиновьева, Т.А. Ладыженская) нами были выделены грамматические умения и задания для их формирования [4: с. 151-156; 3: с. 317]. В качестве материала для обучения были отобраны случаи, вызывающие наибольшие трудности в употреблении: определение категории рода, числа, одушевленности и неодушевлённости имён существительных; несклоняемые существительные, некоторые сравнительные формы имён прилагательных и отдельные формы глаголов. Лексический материал для составления заданий взят из упражнений учебников по русскому языку и материала словарей трудностей для младших школьников.

Приведем типологию заданий и примеры упражнений:

I. Задания, направленные на формирование умения образовывать различные формы имён существительных, прилагательных, глаголов в соответствии с нормами:

1. Наблюдение над языковым материалом:

Понаблюдайте за выделенным словом. Изменяется ли его форма? Определите его падеж. Какой вывод можно сделать?

*Вчера мы купили **радио**. Как только мама его включила, зазвучала прекрасная мелодия. По **радио** передавали концерт известного музыканта. Мы стояли около **радио** и наслаждались звуками фортепиано.*

*Неожиданно музыка прервалась – **радио** перестало работать. Папа подумал, что мы прибрели неисправный приёмник, и снял его с полки. Оказалось, что за **радио***

маленькая мышка грызла провод! Наше приобретение было испорчено… Но папа и брат сказали, чтобы мы не грустили о ***радио,*** *потому что они обязательно его починят.*

Младшие школьники формулируют вывод: у несклоняемых существительных форма слова остаётся неизменной в разных падежах.

2. Распознавание указанной формы слова:

Среди данных слов найдите неизменяемые. Докажите, почему эти слова можно отнести к данной группе:

Солнце, окно, кино, шимпанзе, море, поле, какаду, киви, утки, какао, сено, такси, эскимо, дерево, пальто, пони.

3. Выбор правильной формы слова:

Обучающимся раздаются карточки с двумя формами одного и того же слова, из которых нужно выбрать верную форму; правильный ответ указан на оборотной стороне карточки, например: *килограмм апельсинов* или *килограмм апельсин (ответ: килограмм апельсинов); новый кроссовок* или *новая кроссовка (ответ: новая кроссовка).*

Отметим, что учителю необходимо обращать внимание детей на то, что карточки нужно постоянно пересматривать и запоминать верную форму слова.

4. Классификация разных слов / форм слов:

Распределите слова по двум группам – одушевлённые и неодушевлённые:

Гриб, бактерии, снеговик, стая, козырь, кукла, белка, сапог, боровик, валет, герой, птица, вирус, фонарь, сугроб, толпа.

При выполнении данного задания младшим школьникам целесообразно пользоваться памяткой (Одушевленные сущ.: И.п. мн. ч. = Р.п. мн. ч.; неодушевленные сущ.: И.п. мн. ч.= В.п. мн. ч.;).

5. Образование форм слова:

Образуйте форму множественного числа имён существительных:

Шёлк, бухгалтер, повар, щупальце, якорь, слесарь, инженер, тополь, адреса, сторож, шофёр, брелок, столяр, маляр, пудель, свитер, весна, тренер, директор, почерк, договор, доктор, десна, крем.

6. Составление словосочетаний и предложений с указанными формами слова:

Рассмотрите иллюстрации. Определите род существительных. Составьте с ними словосочетания, используя имена прилагательные.

Перед обучающимися появляются изображения предметов*: салями, кенгуру, кед, шампунь, кроссовка, тюль, свиристель*.

II. Задания, направленные на формирование умения употреблять данные части речи в соответствии с грамматическими нормами (составление предложений или текста на заданную тему):

Что нарисовано на картинке? Составьте текст из 5-6 предложений на заданную тему.

Обучающимся показывается изображение города, в котором есть *кафе, кинотеатр, зоопарк с шимпанзе, какаду, фламинго, пони, кенгуру,* торговая лавочка с

авокадо, брокколи, манго и киви. Вдоль всех мест проложено *шоссе*, по которому едет *такси*. Младшим школьникам необходимо составить текст про то, что находится в городе.

Отметим, что, в зависимости от целей, учитель может как акцентировать внимание обучающихся на употреблении несклоняемых существительных (тогда надо дать указанные слова в качестве опорных), так и не делать этого (тогда учитель сможет определить, готовы ли ученики употреблять данные слова в речи без соответствующей установки или же будут заменять их другими, более простыми словами: например, вместо *шоссе* напишут *дорога*, вместо *авокадо, манго – фрукты* и т.д.).

III. Задания, направленные на формирование умения редактировать высказывания с точки зрения верного образования грамматических форм:

Найдите ошибки и исправьте их.

1. На блюдце стояла чашечка с кофем. 2. Мальчик укрыл котёнка своим пальтом. 3. Мы купили шампунь с алоэм. 4. Меня попросили купить много кивей. 5. Нам сказали, что кина не будет. 6. Лена шла с эскимом. 7. В парке дети катались верхом на понях. 8. У кенгурей хвост – это ещё одна лапа. 9. У фламинги при рождении оперение белое или серое, затем оно становится розовым. 10. В кабинете нет жалюзей.

IV. Задания, направленные на формирование умения пользоваться грамматическим словарем:

Прочитайте стихотворения, с которыми дети выступали на конкурсе. Определите по «Словарю трудностей русского языка» Н.А. Еськовой, верно ли употреблены выделенные формы слов. Что перепутали чтецы? Исправьте, где необходимо, допущенные ошибки.

Поезжай *за моря-океаны, / Надо всею землей пролети: / Есть на свете различные страны, / Но такой, как у нас, не найти. (Михаил Исаковский)*

Я люблю литературу / Тяжкий труд чужих умов. / Конан Дойля взял Артура / И Толстого – пять томов. / Развивает плеч структуру/ Каждый книжный килограмм! / Я люблю литературой / Заниматься по утрам! / Тяжелей макулатура – / ***Красивей*** *мускулатура! (И. Шевчук)*

Завершая описание видов заданий, приведём рекомендуемые современными методистами [3: с. 317] приёмы отработки грамматического материала:

– многократное повторение правильного варианта слова в речи: в качестве формы работы можно применять электронные тренажёры с автопроверкой (например, рабочий лист на платформах *МЭШ* и *Liveworksheets*);

– заучивание стихотворных строк, где рифмуется норма (*например: Колибри, кенгуру, шоссе, / Фламинго, пони, шимпанзе, / Какао, кофе, домино, / Алоэ, радио, кино, / Такси, метро, купе, пальто, / Кашне, кафе, трюмо, манто, / И какаду, драже, пари, / И интервью, рагу, жюри, / И пианино, и фойе, / Пюре, бюро и ателье – / Ты все слова запоминай / И никогда не изменяй!)*;

Саня Булкин шёл в пальто Вани Втулкина./ Ваня Втулкин шёл в пальто Сани Булкина./ Саня Булкин лёг в песок и копается./ Ваня Втулкин в лужу лёг и купается. /

За пальто на них кричат их родители. / Но никто не виноват – все же видели:/ Это Булкин шёл в пальто Вани Втулкина./ Это Втулкин шёл в пальто Сани Булкина! (И. Шевчук)

– объединение слов, которые предстоит запомнить, в группы по какому-либо признаку (например: при заучивании формы множественного числа имён существительных учитель объединяет слова в группы «Продукты питания», «Национальности», «Профессии», «Одежда и обувь» и др.);

– использование мнемотехники.

В заключении статьи ещё раз подчеркнём, что совершенствование у младших школьников умения соблюдать грамматические нормы способствует повышению общей речевой культуры детей и становлению ценностных ориентиров каждого ребёнка как языковой личности.

Литература

1.Архипова Е. В. Аксиологический подход к обучению русскому языку в полиэтнической образовательной среде // Самарский научный вестник. – 2015. – №1 (10) – С. 19–21.

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

3.Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т. И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2025.– 468 с.

4.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. – М.: Просвещение, 1991. – 240 с.

5.Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] / М-во просвещения Рос. Федерации. – М.: 2021. – 59 с. URL: https://docs.cntd.ru/document/607175842 (дата обращения: 25.01.2025).

Л.И. Баринова,
студент института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: liya_barinova@inbox.ru

ОБОГАЩЕНИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СИНОНИМАМИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ИМЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ»

В статье рассматривается проблема обогащения речи младших школьников синонимам при изучении темы «Имя прилагательное».

Ключевые слова: младшие школьники, обогащение речи, синонимы.

Формирование речи младших школьников – это сложнейший, многоступенчатый процесс в обучении младших школьников. Этот период характеризуется бурным развитием всех компонентов речевой системы: произносительной, лексической, грамматической.

Изучение темы «Имя прилагательное» в начальной школе играет особую роль в обогащении словарного запаса детей. Прилагательные позволяют более точно и выразительно описывать предметы и явления, добавляя в речь яркость, красочность и эмоциональность. Среди имён прилагательных немало синонимичных и антонимичных пар.

Синонимы – это слова, близкие по значению, но имеющие существенные отличия в нюансах смысла, стилистической окраске или контексте употребления. Например, слова «большой» и «огромный» – явные синонимы, однако «огромный» часто подчёркивает исключительность размера, в то время как «большой» более нейтрально.

На уроках русского языка можно использовать множество разнообразных упражнений для работы с синонимами. Например, предложить детям подбирать синонимы к заданным словам, составлять предложения с использованием синонимов, находить синонимы в тексте, сочинять миниатюры, используя синонимы для более выразительного описания. При этом необходимо поощрять детскую инициативу и творчество, создавая атмосферу свободы и доверительности. Использование наглядных пособий – картинок, предметов, реальных ситуаций повышает эффективность занятий, делая их более интересными и доступными для понимания. Игры, викторины и конкурсы также способствуют лучшему усвоению материала, а также способствует эмоциональному благополучию детей [3].

Можно привести множество наглядных примеров богатства нашего языка синонимами. Например, к прилагательному «красный» существует множество синонимов, в зависимости от оттенка и контекста: алый, бордовый, рубиновый, огненный, вишневый. Важно донести до младших школьников, что мы, носители русского языка, обязаны уметь говорить красноречиво.

Выразительность речи достигается за счёт умелого использования синонимов с различной стилистической окраской. Например, слова «дикий» и «необузданный» являются синонимами, но «необузданный» привносит в речь элемент экспрессивности, меняя эмоциональную окраску всего высказывания. Дети учатся выбирать слова, которые создают необходимый эмоциональный фон и подчеркивают индивидуальность стиля высказывания. Это способствует развитию их чувства языка, стилистического вкуса и умению создавать живые и образные тексты. Важно показать детям, что стилистический выбор – это не просто замена слов, а инструмент для выражения мыслей и эмоций [1].

Прилагательное как часть речи описывают различные признаки предметов, и часто для более точного и выразительного описания необходимо использовать синонимы. Например, вместо слова «большой» можно использовать слова «огромный», «величественный», «гигантский», «колоссальный», причём каждое из

них вносит свой уникальный смысловой оттенок, меняя эмоциональную окраску и стиль высказывания. Это позволяет развивать не только лексическую сторону речи, но и стилистическую грамотность, способность выбирать слова в соответствии с контекстом и замыслом.

Т.А. Богаевская считает, что работа с синонимами должна начинаться с первого класса и включать в себя разнообразные упражнения: подбор близких по смыслу слов, выделение синонимов в тексте, выяснение нюансов их значений, использование в сочинениях и пересказах. Это помогает детям понять тонкости русского языка и более точно выражать свои мысли. Важно помнить, что синонимы не всегда являются полными заменами друг друга; они могут отличаться стилистической окраской, эмоциональной насыщенностью и контекстом употребления [4].

В начальной школе работа с синонимами должна строиться постепенно, переходя от простых упражнений к более сложным, чтобы не перегружать детей и не вызывать у них отторжения к данному виду занятий. На первом этапе важно дать детям понимание того, что синонимы – это слова, близкие по значению, но имеющие свои тонкие оттенки смысла. Приведем примеры упражнений.

Упражнение 1. Перед вами ряд синонимов: *звонкий, оглушительный, пронзительный.* Распределите их верно по смыслу, чтобы получились предложения с именами прилагательными.

… взрыв потряс воздух. Раздался … вой сирены. Во дворе были слышны … голоса ребят.

Упражнение 2. Перед вами ряд синонимов. Распределите их в порядке возрастания:

Маленький, небольшой, малюсенький, крошечный.

Упражнение 3. Прочитайте предложения. Скажите, каким из слов, данных в скобках, можно заменить выделенные прилагательные, чтобы не изменился смысл. Лишнее исключите.

*Стояло **жаркое** лето (чудесное, знойное). В овраге был **студёный** ключ (быстрый, прозрачный, холодный). **Неповоротный** медведь встал на задние лапы (огромный, неуклюжий, добродушный).*

Упражнение 4. Прочитай предложения. Выбери подходящее слово.

В (сырой, мокрый, влажный) погоду лучше быть дома.

На лугу росли (ароматный, душистый, пахучий) цветы.

Мы отдыхали под (могучий, мощный, сильный) дубом.

Мы были на экскурсии в (старый, древний, давний) городе.

Упражнение 5. Игра «Узнайте животных по описанию»:

Трусливый, боязливый, несмелый…(заяц)

Хитрая, лукавая, плутоватая…(лиса)

Злой, сердитый, коварный…(волк)

Неуклюжий, неловкий, косолапый…(медведь)

Данные упражнения способствуют обогащению речи младших школьников синонимами. Благодаря таким упражнениям обучающиеся начальной школы смогут

активно использовать синонимы в своей речи, более детально описывать предметы, явления и различные ситуации в жизни.

Таким образом, систематическая работа с синонимами способствует развитию многих важных навыков и умений у младших школьников. Это помогает им более точно и выразительно выражать свои мысли, развивает мышление, память и внимание, а также формирует чувство языка и стиля, способствует повышению интереса к изучению русского языка. [5].

Эффективность работы зависит от множества факторов, включая методическую подготовку учителя, правильный подбор упражнений и учёт индивидуальных особенностей учащихся. Только комплексный подход, учитывающий все эти факторы, позволит добиться настоящих результатов в развитии речи младших школьников [2].

Литература

1.Бадулина, О.И. Преемственность в речевом развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в условиях внедрения стандартов третьего поколения. Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов. В год 200-летия со дня рождения К.Д. Ушинского. В рамках университетской научной сессии «ДНИ НАУКИ МГПУ – 2023» / Сост. и отв. редактор Т.И. Зиновьева. – Москва, 2023. – С. 175-179.

2.Бадулина, О.И. Речевое развитие обучающихся на основе преемственности // Начальная школа – 2024. – № 1. – С. 16-18.

3.Бадулина, О.И. О готовности будущих педагогов к обеспечению эмоционального благополучия детей в образовательном процессе В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы X Всероссийской научно-практической конференции. Отв. редактор А.И. Савенков. – Москва, 2023. – С. 57-60.

4.Богаевская, Т.А. Работа с синонимами на уроках русского языка как средство развития устной и письменной речи младших школьников. – 2014.

5.Криворотова, Э.В. Практика формирования лингвистического мышления учащихся как условия их интеллектуального развития на уроках русского языка. Практическое пособие. – Ярославль, 2007. – 171 с.

К.С. Вдовина,
студент института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва,
E-mail: vdovinaks7@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МОРФОЛОГИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В данной статье рассматривается возможность реализации аксиологического подхода к обучению морфологии в средней школе; приводятся примеры упражнений с использованием интерактивной доски Holst.

Ключевые слова: аксиологический подход, формирование морфологических умений, интерактивная доска, средняя школа.

Изучение морфологии – один из самых обширных разделов предмета «Русский язык» в средней школе, а тема «Глагол» – одна из самых объёмных в курсе русского языка. От усвоения обучающимися сведений о глагольных категориях и от сформированности их морфологических умений будет зависеть орфографическая и пунктуационная грамотность школьников (традиционно орфограммы глагольных форм являются одними из самых сложных), а также уровень культуры их речи. Однако задача учителя-словесника заключается не только в передаче знаний о языке и формировании практических умений учеников, но и в целенаправленном формировании у обучающихся понимания ценности и значимости языка для каждого человека.

В соответствии со ФГОС ООО, у обучающихся средней школы необходимо развивать ценностное отношение к русскому языку, в частности формировать систему знаний о нормах современного русского литературного языка, включая грамматические нормы. Ученые-методисты, например, Е.В. Архипова, подчеркивают, что одним из ключевых направлений аксиологического подхода является развитие у обучающихся ценностных ориентаций и представлений в единстве с формированием языковой способности на всех уровнях – лексическом, грамматическом и текстовом [1: с. 20].

А.Д. Дейкина, один из ведущих представителей аксиологического подхода в обучении русскому языку, пишет, что «русский язык как предмет изучения должен усваиваться со стороны выразительных и изобразительных возможностей языковых средств, уместности их употребления, красоты речи *без языковых ошибок и недочётов* (*выделено нами – К.В.*). Это способствует развитию эстетического чувства языка, вследствие чего человек стремится к самосовершенствованию» [3: с. 40]. Воспитывая у обучающихся осознанное, ценностное отношение к языку, учитель способствует активному изучению и уверенному использованию языка школьниками; пониманию его значимости для их личностного роста; формированию и соблюдению языковых норм в процессе общения; стремлению к совершенствованию языковых навыков и осмысленному применению речи [3: с. 30].

Для формирования правильности грамматического строя речи при изучении глагола у детей необходимо развивать следующие учебно-языковые морфологические умения: определять спряжение глаголов, в том числе разноспрягаемых; распознавать переходные и непереходные глаголы, возвратные глаголы; определять наклонение глагола, распознавать безличные глаголы, закреплять умения определять вид глагола, проводить морфологический разбор глаголов. В известной работе учёного-методиста

М.Т. Баранова выделены следующие типы заданий, эффективные для формирования учебно-языковых умений: опознавательные, классификационные и аналитические [2: с. 37].

В соответствии с этими типами мы разработали комплекс заданий для формирования вышеперечисленных морфологических умений с использованием интерактивной онлайн-доски Holst. К данному средству обучения мы обратились потому, что онлайн-доска предоставляет возможность организовать урок в онлайн-пространстве: разместить план урока, оформить теорию, интерактивные задания, добавить различные памятки и дополнительные материалы. Благодаря данному пространству каждый ученик, даже отсутствовавший на реальном уроке, может перейти по ссылке, чтобы изучить материал и закрепить или повторить знания. Приведём примеры заданий с использованием доски Holst, направленных на формирование умение определять спряжения глаголов.

Данные задания размещены в одном онлайн-пространстве. Навигация от одного задания к другому осуществляется с помощью указательных стрелок. Каждое задание оформлено на рабочем листе, стикере или в рамке; также используются обобщающие таблицы.

В качестве ***опознавательных заданий*** мы предлагаем следующие:

1.Согласны ли вы, что данные глаголы разноспрягаемые? Докажите.

На доске размещён стикер, на котором записано два глагола: *бежать, хотеть.* Ниже расположен рабочий лист, на котором следует выполнить задание.

2.Отметьте строку, в которой все глаголы относятся к первому спряжению:

Уч…м, вы груз…те, они ход…т, слома…шь.

Он бре…т, пёс ла…т, он реж…т, раду…шься.

Счита…шь, держ…шь, стел…шь, ход…шь.

Бле…шь, снима…шь, черт…шь, льдинки сине…т.

Это задание в формате ЕГЭ, обучающимся необходимо маркером выделить верный вариант.

В качестве ***классификационных*** мы предлагаем следующие задания:

1.Прочитайте слова обеих групп. Определите и объясните, по какому признаку эти слова разделены на две группы.

Велят, ворчит, пищишь, спишь, лежим, бегут, мчит.

Строим, замечаешь, исчезают, посадишь, читает, ставишь, пишет, бросает.

Задание оформлено на рабочем листе, обучающимся нужно объяснить свой ответ.

2.Проанализируйте данные словосочетания, определите возможную основу классификации и сгруппируйте примеры в соответствии с нею**:**

Хоч…т пирожок, они кле…т обои, отдад…м долг, обижа…т маленьких, съел яблоко, собака ла…т, бега…т по стадиону, та…т обиду, верт…т хвостом, та…т от лучей, обид..т малыша, лет…т над морем, крич…т от радости.

Для этого задания учитель создаёт таблицу, оформляет карточки со словосочетаниями. Ученикам следует распределить карточки по колонкам.

Аналитические упражнения включают в себя полный или частичный разбор в соответствии с грамматическими признаками. Обучающимся предлагается задание:

Выполните морфологический разбор выделенных глаголов.

Солнце давно уже ***село, догорает*** *кроткая летняя зорька, какие-то тени* ***ре…т*** *над полем.*

На рабочем листе размещается задание, справа в рамке приводится алгоритм его выполнения – схема морфологического разбора глагола.

Представленные упражнения помогают формировать у обучающихся морфологические навыки, способствуют совершенствованию грамматической правильности речи, укреплению ценностного отношения к языку.

Литература

1.Архипова Е.В. Аксиологический подход к обучению русскому языку в полиэтнической образовательной среде // Самарский научный вестник. – 2015. – №1(10) – С. 19-20.

2.Баранов М.Т. Выбор упражнений для формирования умений и навыков // Русский язык в школе. – 1993 – № 3. – С. 36-38.

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

И.В. Ивлева**,**
аспирант Рязанского государственного университета
имени С.А. Есенина, г. Рязань
E-mail: i.ivleva15@mail.ru

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕКСТОВ О МУЗЫКЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается аксиологический потенциал текстов о музыке. Особое внимание уделяется художественному и нехудожественному текстам об искусстве. Анализируются особенности восприятия младшими школьниками текста о музыке. Автор обращает внимание на неразрывность связи между искусством слова и музыкальным искусством.

Ключевые слова: аксиологический потенциал текста, художественный текст, текст об искусстве, текст о музыке, урок русского языка, начальная школа.

Аксиологический подход в методике преподавания русского языка XXI века приобрел значимость благодаря своему высокому методическому, образовательному и воспитательному потенциалу. Названный подход основан на учете национально-культурной ценности языка, его воспитательного значения, взаимодействия языка и культуры, и изучение языка в контексте подчеркивания его роли в истории народа,

культурном и государственном строительстве благоприятно сказывается на социализации обучающихся, способствуя усвоению норм, правил и ценностей нации. Познание языка позволяет сохранять и чтить связь поколений, в этом контексте язык становится средством носителем культурных ценностей и традиций, культурного кода [3: с. 130].

Понятие ***«аксиологический подход»*** было введено А.Д. Дейкиной в научную методическую терминосферу в 90-е годы XX века. В концепции А.Д. Дейкиной аксиологический подход рассматривается как направление, «для которого характерен аспект ценности материального и духовно-нравственного, интеллектуального, эстетического, эмоционального» [2: с. 29]. Это означает, что изучение языка происходит не изолированно, а в контексте культурного и исторического полей, что способствует более глубокому пониманию языка как явления. Учащиеся начинают осознавать, как язык влияет на их мировосприятие и как с помощью языка можно выражать свои мысли, чувства и убеждения: для этого в языке есть значительное количество средств. Изучение выразительных средств языка – путь осмысления его богатства и величия. Осознанное изучение языка позволяет учащимся не только лучше выражать свои мысли, но и более чутко воспринимать собеседника, что является важным аспектом межличностной коммуникации.

Последователи А.Д. Дейкиной (Г.М. Кулаева, О.Н. Левушкина, Е.А. Рябухина и др.) продолжают развитие аксиологической лингвометодики, в том числе изучая аксиологический потенциал текстовой деятельности, эстетики русской речи и другие.

Возраст начальной школы — это особый возраст, когда дети только начинают изучать язык и с помощью языка узнают об окружающем мире. На уроках русского языка интегративно решаются задачи изучения системы языка, его духовной сущности и связи с жизнью, в том числе с миром искусства.

В качестве дидактического материала на уроках русского языка используются художественные и нехудожественные тексты, посвященные разным видам искусства. Художественный текст аккумулирует все ресурсы языка: в нём встречаются языковые единицы, активно использующиеся во всех стилях и жанрах или ограниченные в употреблении, современные и устаревшие. В художественном тексте, как ни в одном другом, проявляется способность автора к креативной деятельности, отражается его картина мира, смысложизненные установки и специфика языковой личности [1: с. 1125]. Применение художественного текста при изучении системы языка и речи отвечает задаче аксиологического подхода – показывает язык в действии, дает образцы выразительной и богатой, чистой и точной речи. Нехудожественный текст об искусстве (культуроведческий текст) также отличается выразительной силой, но для этого пользуется иными средствами: рассуждая, автор использует слова-термины, книжную лексику, эмоционально-оценочные средства языку. Такой текст расширяет кругозор младших школьников.

Авторы современных учебников обращаются к текстам об искусстве и создают задания для учащихся на их основе. Например, в учебнике В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого «Русский язык» 4 класс 2 часть с.13, упр. 21 представлен текст И.

Долгополова о писателе В.А. Серове и его картине «Мика Морозов»; с 27, упр. 57 дан текст о памятнике архитектуры, церкви Покрова на Нерли; с 40 упр. 84, упр. 85 помещены тексты о картинах Н.К. Рериха [4: с. 13]. Эти тексты обладают лингвистической и познавательной ценностью, они интересны учащимся. Аксиологический потенциал этих текстов заключается в том, что они, во-первых, предлагают детям новые смыслы, открывают прекрасное, формируют эстетический вкус.

Связь между искусством слова и музыкальным искусством неразрывна. Музыкальный невербальный язык, несмотря на свою уникальность, имеет много общего с языком, который мы используем в повседневной жизни. Музыка, как и слова, служит для передачи эмоций, мыслей. Работа с текстами о музыке на уроках русского языка в начальной школе вызывает глубокий эмоциональный отклик детей, что особенно важно в образовательном процессе.

Наблюдение над созвучием музыкальных и речевых звуков при чтении и анализа произведений (прежде всего стихотворных) о музыке и прослушивании музыкальных фрагментов может сопровождаться следующими размышлениями. Русский язык музыкален: он отличается богатым фонетическим разнообразием, что делает его звучание особенным: насыщенным и мелодичным. Благозвучность во многом объясняется значительным количеством гласных звуков, которые в русском языке используются гораздо чаще, чем в других языках. Это создает ощущение плавности, певучести.

Обратимся к стихотворению В. Ермоленко и рассмотрим его возможности в изучении лексики.

Музыкальные инструменты. Свирель

Что за звуки, что за трели:
Мелодичны и нежны?
То – божественной свирели
Звуки дивные слышны,
И они очаровали
Даже ангелов с небес!

Вмиг запели, заплясали
Луг и речка, горы, лес.
Восхищайтесь, удивляйтесь,
Слух пусть тешит эта трель.
Инструментом наслаждайтесь,
Ведь для вас поёт свирель!

Стихотворение отличается особым ритмом и мелодичностью, которые дарят ощущение гармонии. Создается настроение радости и восхищения. В стихотворении встречаются слова, которые имеют оценочный оттенок значения и относятся к словам с высокой художественной окраской («восхищайтесь», «наслаждайтесь»). Изучение таких слов пополняет лексикон младших школьников выразительными словами. Звуки свирели, доносящиеся до младших школьников через стихотворный ритм, способствуют развитию творческого воображения учащихся, музыкально-эстетическому воспитанию.

Целесообразно предложить следующие вопросы и задания (4 класс):

О чем говорится в стихотворении, какова его тема? (В стихотворении говорится о музыкальном инструменте, о свирели).

[Учитель показывает изображение музыкального инструмента и включает аудиозапись с ее звучанием].

Какое настроение и с помощью каких слов передает автор? Найдите их в тексте. (Автор передает настроение восторга, радости, восхищения, используя такие прилагательные «божественная», «дивные»).

Какие средства художественной выразительности использует автор? (Олицетворение. «запели, заплясали луг и речка, горы, лес»).

Найдите в тексте слова тематической группы «музыка». (Звуки, трели, слух, поет).

Как вы понимаете слово «трель». (Быстрое чередование двух звуков (соседних нот) одинаковой длительности).

Подберите синонимы к слову «тешит». (Радует, забавляет, доставляет удовольствие).

Какова главная мысль автора? (Свирель имеет очень красивое звучание.)

Что рисует ваше воображение? (Представляется мелодичное, проникновенное звучание свирели. Мелодия легкая, завораживающая, радостная).

Составьте устное высказывание из нескольких предложений, опираясь на их начало: *Свирель – это... . Ее звуки отличаются ... . Она дарит чувство ... .*

Важнейшим условием формирования ценностного отношения младших школьников к слову, является то, что словом можно передать музыку (звучание того или иного инструмента, атмосферу и эмоции, которые создает музыка). Задача педагога организовать процесс восприятия и интерпретации музыкальной основы, заложенной в текстах, а потом осуществить анализ лексики текста, в том числе тематически организованной, книжной, эмоционально-оценочной. Эта деятельность предполагает развитие мыслительной и эмоциональной сфер, обогащает, уточняет, активизирует словарь, побуждает младших школьников к коммуникации.

Литература

1.Богданова, Е. С. Художественный текст как дидактический материал на уроках русского языка / Е. С. Богданова // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – 2016. – № 5. – С. 1125-1130.

2.Дейкина А.Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка: монография / А.Д. Дейкина. — Москва: МПГУ: 2019. – 212 с.

3.Демидова, Н. И. Художественный текст и его национально-культурный код: проблемы обучения / Н. И. Демидова, Е. С. Богданова // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе : Сборник научных трудов VIII Международной научно-методической конференции, Санкт-Петербург, 28–29 октября 2021 года. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский горный университет, 2021. – С. 130-133.

4.Канакина, Валентина Павловна. Русский язык : 4-й класс : учебник : в 2 частях / В. П. Канакина, В. Г. Горецкий. – 13-е изд., стер. – Москва : Просвещение, 2024. – (Школа России). Ч. 2. – 159, [1] с. : цв. ил.

***М.В. Ильина*,**
студент института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail:ilinamari17@gmail.com

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В АСПЕКТЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются приёмы совершенствования эмоционального интеллекта младших школьников на уроках русского языка с учётом аксиологического подхода. Представлен перечень умений и упражнения, направленные на развитие эмоционального интеллекта и эффективное использование невербальных средств общения.

Ключевые слова: аксиологический подход, эмоциональный интеллект, невербальные средства общения, младшие школьники.

В современном образовании активно применяется аксиологический подход, ориентированный на формирование системы ценностей у обучающихся. Учёные-методисты, сторонники данного подхода, отмечают, что аксиологическая направленность обучения напрямую связана с выработкой ценностной позиции детей, например, с формированием потребности в совершенствовании личностью своей языковой компетентности и целесообразной речевой активности [1: с. 30]. Один из важнейших аспектов речевой деятельности – это умение выражать эмоции в соответствии с целями и условиями общения в знакомой среде, проявлять уважительное отношение к собеседнику, что отражено в результатах обучения младших школьников в Федеральной рабочей программе начального общего образования [4: с. 23]. Особая значимость работы по формированию у детей эмоционального интеллекта подтверждается выделением специального направления работы в образовательном процессе, призванном обеспечить психологическое благополучие обучающихся в условиях начального общего образования [3].

Эмоциональный интеллект представляет собой способность человека отслеживать свои собственные чувства и эмоции и чувства других людей, различать их и использовать эту информацию для управления своим мышлением и действиями [3: с. 4]. Из определения эмоционального интеллекта очевидно, что владение невербальными средствами общения также крайне необходимо для эмоционально грамотного человека. Об этом же пишут и учёные-методисты: так, Т.И. Зиновьева подчеркивает, что «владение невербальными средствами общения важно для обоих собеседников: говорящий с помощью мимики и жестов более эффективно передаёт свои мысли и чувства слушателям; слушатели лучше понимают говорящего, если умеют прочитывать его мимику и жесты» [2: с. 370].

Для формирования эмоционального интеллекта важно проводить работу в нескольких направлениях:

1.Осознание собственных эмоций: выполнение заданий, направленные на развитие самоанализа, поможет детям лучше понимать свои чувства. Например, игра «Зеркало», в ходе которой ученикам предлагается изобразить различные эмоции, способствует осознанию внутреннего состояния.

2.Понимание эмоций других людей: выполнение заданий, ориентированных на интерпретацию поз, жестов и интонации, помогают детям учиться считывать настроение окружающих. Например, упражнения типа «Угадай эмоцию» способствуют развитию эмпатии.

3.Развитие самоконтроля: инсценировки и ролевые игры помогают детям учиться управлять своими эмоциями. Например, придуманные истории о «Царстве недовольных жителей» позволяют детям осознать важность позитивного восприятия окружающего мира.

Для совершенствования эмоционального интеллекта необходимо формировать у детей следующие умения: умение распознавать и понимать свои эмоции; умение распознавать и понимать эмоции других людей, в том числе по невербальным средствам общения; умение управлять своими эмоциями; умение использовать эмоции и невербальные средства общения для достижения коммуникативной цели.

Рассмотрим **примеры заданий**, которые в соответствии с выделенными умениями целесообразно применять на уроках русского языка.

Создание книг эмоций. Дети записывают в тетради ситуации, с которыми они сталкивались, и анализируют, какие чувства у них при этом возникали. Например, запись: *«Мы проиграли в футбол. Мне было грустно, потом я ощутил злость, но дома я уже чувствовал только сожаление»* – позволяет ребёнку осознать динамику своих переживаний и их причины. Упражнение направлено на развитие умения распознавать и понимать свои эмоции и способствует развитию рефлексии и осознанию эмоциональных реакций.

Обсуждение художественных произведений. Например, после прочтения сказки В. Катаева «Цветик-Семицветик» учитель на уроке русского языка возвращается к обсуждению с детьми эмоционального состояния героев: *сочувствия, сопереживания, грусти, радости, восторга* и др. Это упражнение направлено на развитие умения распознавать и понимать эмоции других, развивает эмпатию и помогает детям осознать связь между эмоциями и действиями.

Тренинговые упражнения:

1)упражнения, направленные на формирование представления об эмоциях как о ценностях и как о важном источнике информации, например, приём «Обсуждение личного опыта»: педагог общается с детьми после урока и отмечает, кто воодушевлён, кто чем-то расстроен и т.п. Учитель обязательно должен внимательно относиться к эмоциям своих воспитанников и помогать им советом, подбадривать, уточнять, в чём причина того или иного поведения;

2)упражнения, направленные на формирование когнитивного аспекта эмоционального интеллекта (точность переработки эмоциональной информации), например, приём «Покажи эмоцию другому»: учащиеся учатся показывать ту или иную эмоцию жестами;

3)упражнения, направленные на развитие умения управлять своими эмоциями: например, произнесение скороговорки *«Кукушка кукушонку купила капюшон»* с разной интонацией: сначала грустно, потом с радостью и т.п.

Драматизация. Например, на основе сказки «Гуси-лебеди» детям предлагается разыграть эмоции героев. Один ребёнок изображает злую Бабу-Ягу, другой – смелую, самоотверженную сестру, спасающую брата. Это упражнение направлено на развитие умения распознавать и понимать эмоции других людей, в том числе по невербальным средствам общения, и помогает детям освоить невербальные средства передачи эмоций – жесты, интонацию.

Моделирование речевых ситуаций. Детям предлагают сценарии, в которых они должны выбрать правильное решение, основываясь на эмоциональных переживаниях героев. Так, на основе «Денискиных рассказов» Виктора Драгунского можно предложить детям анализ такой ситуации: «*Дениска рассказывает своему другу Мишке о том, как он получил двойку. Мишка сначала смеётся над ним, но затем понимает, что Дениске неприятно».* Реплика 1 (Мишка): *– Ха-ха, вот это да! Представляю, как тебе досталось от родителей!* Реплика 2 (Дениска): *– Да, родители были недовольны. Мне совсем не смешно»*. Открытый вопрос: *«Как бы ты ответил другу, если бы вам сейчас нужно было отправится на праздник?»*.

Пример ситуации на основе «Приключений Незнайки и его друзей» Николая Носова: *«Незнайка решил нарисовать портреты своих друзей, но у него получилось не очень хорошо. Его друзья начинают смеяться над его рисунками».* Реплика 1 (один из друзей): *– Ну и что это такое? Ты даже нос не смог правильно нарисовать!* Реплика 2 (Незнайка): *– Я старался… Мне казалось, что получилось неплохо»*. Открытый вопрос: *«Как бы ты поступил в этой ситуации, если бы хотел получить свой портрет от Незнайки?».* Это упражнение направлено на развитие умения использовать эмоции для достижения коммуникативной цели, учит детей соотносить свои действия с эмоциями окружающих.

В заключении статьи сделаем вывод: работу по совершенствованию эмоционального интеллекта целесообразно строить на аксиологическом подходе, включающем элементы драматизации, тренинговых и рефлексивных упражнений. Комплексное применение этих приёмов может способствовать воспитанию эмоционально развитой личности, что важно в современном мире.

Литература

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

2.Методика обучения русскому языку и литературному чтению : учебник и практикум для вузов / под редакцией Т. И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2024. – 468 с.

3.Научно-методические рекомендации по формированию эмоционального интеллекта обучающихся в образовательной среде (начальная школа): методические рекомендации/ под общей и научной редакцией С.В. Ивановой. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. – 43 с.

4.Федеральная рабочая программа начального общего образования. Русский язык. – М.: ИНСРО РАО, 2022. – 110 с.

А.В. Крылова,
магистрант института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: Krylovaav@mgpu.ru

НОВЕЙШИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРОГРАММИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ДИАЛОГУ

Автор статьи рассматривает вопрос о новейших методических исследованиях в области программирования процесса обучения младших школьников диалогу. Внимание уделяется разным видам диалога – диалогу-дискуссии, диалогу-беседе, этикетному диалогу.

Ключевые слова: диалог, виды диалога, программа обучения диалогу.

Нарастание процессов демократизации и гуманизации российского общества отражается на распространении во взаимодействии граждан во всех сферах жизнедеятельности общества именно диалогической формы общения, что отражается в оформлении социального заказа общества системе образования. В статусе важнейшего социального заказа выступает формирование личности, в совершенстве владеющей культурой диалогического общения, что объясняет выдвижение в нормативно-правовых актах системы образования идеи организации образовательного процесса на основе принципа диалогизации процесса обучения.

Анализ научных публикаций последних лет (А.В. Богданова, А.С. Львова, М.Г. Маликова и др.) позволяет заключить, что интерес исследователей к изучению различных аспектов обучения школьников диалогу нарастает. В рамках данной статьи выделим проблему программирования процесса формирования и развития диалогических умений обучающихся на начальной ступени образования.

В ряду методических исследований проблем обучения диалогу выделим диссертационную работу А.С. Львовой «Учебная дискуссия как средство развития диалогической речи младших школьников» [3]. Автор констатирует, что «коммуникативная компетентность современных младших школьников современных в области диалогического общения находится на уровне ниже среднего» [3: с. 12].

В этой связи приведем мнение методиста Т.И. Зиновьевой, которая отмечает: не владея в должной мере комплексом диалогических умений, обучающиеся вовсе избегают общения, обсуждения вопросов, возникающих в их повседневной коммуникативно-речевой практике. Причины подобного положения исследователь объясняет сложившимися в практике начального образования традициями, согласно которым большее значение придается вопросам формирования письменной речи. Умения же устной коммуникации формируются нередко стихийно, практика невнимания к слушанию и говорению как видам речевой деятельности нередко сопровождает человека всю жизнь [2].

По мнению А.С. Львовой, «развить диалогическую речь младших школьников … можно, если в основе построения методики лежат следующие положения: использование в качестве ведущего средства развития диалогической речи младших школьников учебной дискуссии; реализация на уроках русского языка идеи риторизации учебно-воспитательного процесса; определение цели, содержания, организации работы и оценки уровня развития диалогической речи младших школьников с позиции компетентностного подхода» [3: с. 4-5].

Реализовать замысел развития диалогической речи обучающихся исследователю помогла оригинальная программа обучения, в которой выделены два основных раздела. Первый раздел программы – «Общение» – освещает вопросы теории общения: предусмотрено формирование у младших школьников первоначальных представлений о видах и средствах общения, о дискуссии как виде диалога, речевой ситуации, ее компонентах. На основе этих представлений осуществляется формирование следующих умений: «ориентироваться в ситуации общения, определять цель общения и выбирать соответствующие ей формы и средства общения, оценивать степень их реализации в коммуникативном процессе» [3: с. 12-13]. Во втором разделе программы «Культура диалогического общения» представлены вопросы теории диалога – структура диалога, виды диалогических реплик, особенности их оформления. Данным разделом предусмотрено, во-первых, формирование общих представлений о специфике вежливого диалогического общения, во-вторых, – значимых диалогических умений: слушать, аргументировать, формулировать и интонационно оформлять высказывания, уместно использовать формулы этикета [3: с. 14]. Описание апробации программы свидетельствует о целесообразности и эффективности предложенной методики развития диалогической речи школьников посредством учебной дискуссии.

Иной аспект обучения диалогу представлен в исследовании А.В. Богдановой, посвященном проблеме совершенствования интонационной выразительности диалогической речи младших школьников [1].

Автор исследует возможность обучения школьников ведению равноправного диалога-беседы, при этом – выполнению в диалоге роли коммуникативного лидера, сознательному использованию интонационных средств выразительности речи, для чего предлагает программу, состоящую из трех разделов. Первый раздел программы – «Учимся общению» – имеет целью уточнить, обобщить и систематизировать имеющиеся у учеников представления о формах и функциях общения, о речевой ситуации, о ролях собеседников, то есть предусмотрено обращение (на практическом уровне) к общим вопросам теории общения. Эти представления создают основу

укрепления умений учащихся ориентироваться в ситуации общения, определять цель общения и, в соответствии с выбранной целью, использовать формы, средства общения, оценивать (на уровне возможного) степень их реализации в коммуникативном процессе. Второй раздел программы – «Диалогическая речь» – направлен на уточнение, углубление и систематизацию представлений детей о диалоге как форме речи, о его видах, о структуре диалога, о культуре ведения диалога, о специфике вежливого диалогического общения и значимых диалогических умениях. Центральным понятием данного раздела является понятие «диалогическая речь». Третий раздел программы – «Интонация» – посвящен знакомству с понятием интонации, с ее функциями, компонентами, а также – развитию интонационных умений (умение различать предложения, разные по цели высказывания и по эмоциональной окраске, по их интонационному рисунку; умение интонационно оформлять предложения названных типов; умение расставлять знаки препинания в конце предложения, опираясь на интонацию и смысл и др.) [1: с. 14].

Выделим также работу М.Г. Маликовой «Обучение младших школьников этикетному диалогу на основе принципа ориентации на риторический идеал» [4].

Автором разработана и апробирована во внеурочной деятельности программа кружка «Учимся этикетному диалогу». Вводный модуль «Диалогическое общение» посвящен уточнению, систематизации, актуализации и расширению имеющихся у детей представлений о базовых понятиях: речь устная и письменная, монолог и диалог, реплика, диалогическое единство, речевые роли в диалоге (говорящий и слушающий), виды диалога, собеседники, правила для говорящего, правила для слушающего, культура диалога. Содержание этого модуля подчинено решению следующих задач: помочь обучающимся осмыслить имеющийся у них речевой опыт в области диалогического общения, осознать его значение, пробудить стремление совершенствовать свою речь. Основной модуль «Речевой этикет для вежливого диалогического общения» посвящен уточнению и расширению имеющихся представлений о следующих понятиях: уважительное отношение к людям, вежливость как проявление уважительного отношения к собеседнику; речевой этикет как средство достижения вежливости в общении; этикетные жанры диалогической речи; формулы речевого этикета востребованных в повседневной речевой практике этикетных жанров. Содержание модуля ориентировано на решение задач: помочь ученикам осмыслить опыт диалогического общения с позиций достижения норм вежливости; осознать сущность речевого этикета как средства уважительного общения. Содержание заключительного модуля – «Этикетный диалог. Риторический идеал» – модуля предусматривает решение следующих задач: содействовать осознанию значения умений этикетного диалога для достижения гармоничных взаимоотношений с людьми; обеспечить овладение совокупностью базовых умений этикетного диалогического общения. В комплекс таких задач автор включает следующие: определять этикетные аспекты коммуникативной ситуации; выбирать образец этикетного речевого поведения в диалоге с учетом коммуникативной ситуации; осуществлять выбор языковых средств реализации вежливости в диалоге с учетом особенностей коммуникативной ситуации; оценивать участие в этикетном диалоге говорящего и слушающего на основе представлений о риторическом идеале [4: с. 19-20]. Выделим в этом перечне категории,

важнейшие для достижения поставленных целей – «образец этикетного речевого поведения», «риторический идеал».

Таким образом, аналитический обзор новейших методических исследований позволяет констатировать устойчивое внимание ученых к вопросу программирования процесса обучения младших школьников диалогу. Обращаясь к разным видам диалога (диалогу-дискуссии, диалогу-беседе, этикетному диалогу), исследователи имеют схожие цели – помочь обучающимся овладеть культурой диалогического общения для достижения успехов в учебной деятельности, в повседневном общении.

Литература

1.Богданова, А.В. Обучение младших школьников диалогу: интонационный аспект : монография. – Москва : Экон-Информ, 2014. – 105 с.

2.Зиновьева, Т.И. Методическая система развития речевой деятельности на основе принципа ориентации на риторический идеал // Начальная школа. – 2020. – №9. – С. 27–31.

3.Львова, А. С. Учебная дискуссия как средство развития диалогической речи младших школьников: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Москва, 2008. – 24 с.

4.Маликова, М.Г. Обучение младших школьников этикетному диалогу на основе принципа ориентации на риторический идеал: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Москва, 2023. – 24 с.

Г. М. Кулаева,
доктор педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой РЯ и МПРЯ ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург
E-mail: galina-kulaeva@yandex.ru
М. И. Жулева,
ассистент кафедры РЯ и МПРЯ ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург
E-mail: zhuleva.mariya@mail.ru

ПОНЯТИЙНОЕ ПОЛЕ РАБОТЫ НАД ЭСТЕТИЧЕСКИМИ СВОЙСТВАМИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

В статье раскрыты методические пути работы над овладением понятиями «эстетические свойства русского языка» в понятийном ключе. Представлены задания на примере понятий «благозвучие /неблагозвучие», сочетательные упражнения со словом «слово», «язык».

Ключевые слова: эстетика языка и речи, эстетические свойства русского языка, эстетическое отношение

Одним из стратегических направлений аксиологической лингвометодики является формирование языковой личности, обладающей ценностным взглядом на

родной русский язык [3]. Эстетическая сторона родного языка является ключевой составляющей процесса глубокого и осмысленного познания родного языка и основой появления эстетического отношения русскому языку [4].

Эстетика языка и речи складывается из свойств, которыми обладают звуковые, лексические и грамматические средства языка. Среди эстетических свойств русского языка и речи выделяют благозвучие, мелодичность, напевность, выразительность, образность, гибкость, пластичность, стройность синтаксических конструкций, уместность употребления языковых средств.

Формирование у обучающихся представлений об эстетических свойствах языка в первую очередь происходит на языковом (грамматическом и лексическом) материале, но, на наш взгляд, необходимо обращение и к самим понятиям, которыми характеризуют эстетические качества русского языка [4].

В «Словаре эпитетов русского литературного языка» К.С. Горбачевича и Е.П. Хабло [2] выделены такие свойства, которые эстетически положительно оцениваются носителями языка: звучание речи, характер произношения звуков; лаконичность и многословность языка; простота и правильность языка; богатство языка; книжность, высокопарность и изысканность языка [4]. В «Словаре эпитетов» выделено 45 номинаций, отражающих представления о красивом языке. Назовем некоторые: *алмазный, блестящий, великолепный, выпуклый, выразительный, гибкий, живописный, пленительный, яркий* [2: с. 220].

В школьных учебниках содержатся характеристики свойств языка в авторитетных высказываниях о русском языке. В них учащиеся впервые встречаются с номинациями эстетических качеств русского языка (*выразительный, живописный, звучный* и т.д.), но часто обращение ограничивается только чтением афористических высказываний на вводных уроках, оставаясь для учеников неким постулатом. Однако без систематической работы над эстетикой языка и речи, как указывал еще М.Т. Баранов, эта сторона русского языка не постигается самостоятельно большинством учащимися и не осознается как первоэлемент художественной литературы [1: с. 11].

На наш взгляд, наиболее продуктивной является организация мыслительной деятельности обучающихся, в результате которой происходит осознание эстетического своеобразия русского языка. Безусловно, что такое направление работы требует разработки новых познавательных задач, возможно проектных задач, состоящих из серии заданий, на уроках русского языка.

Представим направления работы над эстетическими свойствами русского языка в понятийном ключе, на примере дихотомии понятий благозвучия и неблагозвучия.

Приведем примеры заданий.

Произнесите слова *благозвучие, благозвучность, сладкозвучие, сладкозвучность, неблагозвучие, благозвучие.* Что обозначают эти слова? Обратитесь к словарю. С какими другими свойствами можно связать звучание русской речи?

Какие особенности в составе слов (*благозвучие, сладкозвучие* и др.) вы заметили? Выделите корни.

Приведите примеры слов, образованные с помощью корня *благ-* (*благо,*

благодарить, благополучие, благовест, благоприятный, благоуханный). Запишите их. Какое значение вносит корень во все слова? Не используя словарь, попробуйте определить лексическое значение приведенных слов.

Каким свойством обладает русский язык со стороны звучания? Приведите примеры слов, доказывающих преобладания звучности русского языка.

Составьте словосочетания или предложения, в которых проявляются благозвучие и неблагозвучие.

Прочитайте предложения, создается ли в них ощущение неблагозвучия, как можно исправить этот труднопроизносимый недостаток?

Прочитайте поэтический текст. Как достигается звуковая гармония в нем? Какова роль звуковых повторов?

Осмыслению эстетических свойств русского языка может способствовать работа над сочетаниями, содержащими лексическую единицу «слово» с прилагательными, которые несут смысловую нагрузку эстетико-этического содержания. При анализе значения слов, характеризующих понятия «слово» / «язык», могут быть составлены такие словосочетания, которые создают духовно-нравственное и эстетическое ощущение: *красивое, прекрасное, ласковое, благозвучное, выразительное, нежное, доброе, спокойное, душевное, приятное, толковое* [5: с. 514].

Отметим, что эстетические свойства языка наиболее ярко отражены в первых примерах. При проверке словосочетаний учитель может попросить школьников объяснить значение сочетаний, например, дать толкование словосочетанию «теплое слово», «приятное слово».

Методическим потенциалом в осмыслении эстетических свойств языка обладает работа со словарной статьей «язык». В качестве примеров, раскрывающих эстетическую составляющую языка, могут быть приведены следующие единицы: *красивый, гибкий, звучный, мелодичный, пластичный, живописный* и др. [5: с. 682]. Примерами, отражающими эстетические свойства языка, могут выступать имена прилагательные (*яркий, сочный, выразительный, самобытный, высокопарный, изысканный*) [5: с. 682]. Слово «язык» может быть употреблено с описательным глагольно-именным оборотом (находиться в подчинительной связи, выступая зависимым компонентом) типа «быть в восторге от языка» (восторгаться языком), «быть в восхищении от языка» (восхищаться языком).

Завершением работы над эстетическими свойствами языка может быть два варианта в зависимости от уровня лингвистической и теоретической подготовки учащихся. Первым вариантом является работа над высказыванием на лингвистическую тему о языке и о слове с опорой на составленные словосочетания. Представим темы сочинений-рассуждений: «В чем состоит красота родного языка?», «Каким может быть слово?», «Какими эстетическими качествами обладает звучание русской речи?» [4].

Вторым вариантом можно считать проведение беседы с учащихся по вопросам: какие свойства русского языка вызывают чувство прекрасного? Какие свойства звуков речи обеспечивают благозвучие и неблагозвучие? Какие языковые средства придают языку изобразительность (наглядность), образность и выразительность? В каких

свойствах речи раскрывается эстетика языка и речи.

Подводя итог, отметим, что обращение к эстетическим ресурсам русского языка в разрезе уровней языка, их осознания требует и работы над осмыслением спектра характеристик языка через раскрытие значений слов, обозначающих эстетические свойства и эстетические оценки. Эта работа открывает возможность постижения родного русского языка, по словам А.Д. Дейкиной, «в масштабности его системы и всех его проявлений» [3: с. 19] и по законам красоты. В итоге все это позволит учащимся включиться в интеллектуально-духовную работу по осознанию языковых явлений с разных позиций, прежде всего эстетической и будет способствовать осмыслению ценностного (эстетического) потенциала русского языка.

Литература

1.Баранов, М.Т. Эстетическое воспитание учащихся на уроках русского языка в 4–8 классах // Русский язык в школе. – 1976. – № 3. – С. 10–17.

2.Горбачевич К.С., Хабло Е.П. Словарь эпитетов русского литературного языка. М., 1984.

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

4.Кулаева, Г.М. Эстетический идеал в системе ценностного отношения к русскому языку: диссертация…доктора педагогических наук: 13.00.02 Теория и методика обучения русскому языку. – М., 2008.

5.Словарь сочетаемости слов русского языка: Ок. 2500 словар. статей / Ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина; Под ред. П.Н. Денисова, В.В. Морковкина. – 2-е изд., испр. – М.: Русский язык, 1983.

Е.А. Кулакова,
магистрант ОП «7М01303 – Начальное образование в поликультурном социуме», КазНПУ им. Абая,
г. Алматы, Казахстан
E-mail: yelena.kulakova.2002@gmail.com
Л.А. Лебедева,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования, КазНПУ им. Абая
г. Алматы, Казахстан
E-mail: larissalewk@mail.ru

РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ В ФОРМИРОВАНИИ ИХ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ

Статья посвящена обоснованию роли самостоятельной работы в решении задачи формирования речевой культуры обучающихся. Рассматриваются

эффективные методы обучения, в том числе анализ текстов с ошибками и использование цифровых инструментов. Представлен опыт апробации в гибридном формате тетради-тренажера, предназначенной для развития речевых навыков младших школьников.

Ключевые слова: речевая культура, самостоятельная работа, грамотность, методы обучения, цифровые ресурсы.

Речевая культура является неотъемлемой частью коммуникативной компетентности личности. В условиях стремительного развития информационных технологий и изменения форматов общения традиционные нормы речи подвергаются трансформации. Это приводит к необходимости целенаправленного формирования речевой грамотности, особенно среди школьников, которые активно осваивают цифровые формы коммуникации. Современная медийная среда, включая социальные сети, блоги и видеоконтент, оказывает значительное влияние на речевое поведение школьников, поскольку предоставляет новые возможности для коммуникации, однако при этом способствует распространению языковых ошибок, упрощенных конструкций, что сказывается на снижении речевой культуры.

Под речевой культурой понимается совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих правильное, точное, логичное и выразительное использование языка в устной и письменной коммуникации. Речевая культура является частью общей культуры человека, отражает уровень его образованности, интеллекта, уважения к собеседнику и способности эффективно выражать свои мысли [1: с. 262]. Современная речевая культура формируется под влиянием различных факторов: системы образования, семейного воспитания, социальных норм, средств массовой информации и цифровых технологий. В условиях активного использования интернет-коммуникаций особенно важно сохранять высокий уровень речевой культуры, поскольку влияние разговорной и сетевой речи часто приводит к снижению грамотности.

Грамотная речь – это речь, соответствующая нормам литературного языка и обеспечивающая эффективное и ясное общение. По мнению Е.Д. Зайцевой, грамотная речь включает в себя несколько ключевых характеристик: нормативность – соответствие речи современным нормам русского языка; точность – соответствие языковых средств смыслу высказывания; логичность – это последовательность, структурированность речи и отсутствие речевых противоречий; выразительность – использование языковых средств для усиления смысловой и эмоциональной нагрузки высказывания [1].

Все вышеуказанные характеристики тесно связаны друг с другом. Грамотность предполагает баланс этих компонентов, что делает речь понятной, убедительной и приятной для восприятия. Все эти навыки закладываются на начальных ступенях обучения, а после совершенствуются на протяжении всей жизни. Одним из ключевых факторов формирования всех перечисленных характеристик осуществляется через

систематическую самостоятельную работу учащихся, направленную на осмысление норм русского языка и их применение в различных коммуникативных ситуациях.

П.И. Пидкасистый утверждает, что «под самостоятельной учебной работой обычно понимают любую организованную учителем активную деятельность учащихся, направленную на выполнение поставленной дидактической цели в специально отведенное для этого время: поиск знаний, их осмысление, закрепление, формирование и развитие умений и навыков, обобщение и систематизацию знаний» [3: с. 202]. Данное определение показывает, что самостоятельная работа – деятельность ученика, направленная на самостоятельный поиск информации и ее переработку.

В.П. Стрезикозин предлагает следующую классификацию самостоятельной работы: 1) работа с учебником и учебной книгой; 2) работа со справочной литературой; 3) решение и составление задач; 4) упражнения; 5) сочинения; 6) практические и лабораторные работы; 7) работа со схемами, картами и раздаточным материалом [4: с. 187].

Самостоятельная работа учащихся при изучении русского языка включает разнообразные виды учебной деятельности, в их числе: анализ текстов, аудирование, чтение, а также письмо и говорение как виды речевой деятельности. В процессе учебной деятельности важно применять методики, способствующие повышению грамотности, расширению словарного запаса и совершенствованию навыков коммуникации.

Одним из эффективных приёмов формирования речевой культуры является анализ текстов с преднамеренными ошибками. Этот метод помогает в решении следующих задач: развивать внимательность к языковым нормам; классифицировать ошибки по типам (орфографические, пунктуационные, грамматические, стилистические); осознанно применять правила русского языка при создании собственных текстов.

Следует не просто исправлять ошибки, а закреплять правильные варианты, систематизировать встреченные неточности. Для этого можно использовать прием «антисловаря», который предполагает систематизацию часто встречающихся речевых ошибок, разъяснение правил проверки, что помогает младшим школьникам эффективно усваивать нормы языка и избегать распространённых неточностей. Например: 1) ошибочное выражение – «Ихний дом»; 2) правильный вариант – «Их дом»; 3) пояснение к ошибке – «в русском языке нет слова «ихний».

Однако важно не только выявлять ошибки, но и учиться применять полученные знания на практике. Следующий шаг – самостоятельное написание и редактирование текстов, где учащиеся смогут использовать наработки из «антисловаря» для улучшения структуры и стилистики своих работ. Самостоятельное создание и редактирование текстов способствует развитию грамотности, логичности, выразительности речи и закреплению норм языка. Такой алгоритм помогает выработать критическое отношение к собственной речи, улучшить стиль и избежать распространённых ошибок.

Интеграция цифровых технологий в процесс обучения оказывает положительное влияние на развитие навыков самостоятельности. Это утверждение подтверждается

практически. В 2024 году в рамках проведения исследования нами была разработана и интегрирована в образовательный сайт «Гармония» тетрадь-тренажер по развитию речи для 4-го класса [2].

Тетрадь-тренажер соответствует типовой учебной программе по предмету «Русский язык» [5], апробирована на базе школ города Алматы, в их числе: КГУ «Гимназия №56 имени К. Сатпаева» и частная школа «Insight School». Пособие направлено на формирование речевой культуры школьников и может быть использовано как дополнительный ресурс для самостоятельной работы в классе или во внеурочное время. Задания различного типа (написание сочинений, исправление ошибок в текстах, составление диалогов, работа со словарями и т.д.) разработаны с учетом развития всех видов речевой деятельности. Использование этого материала проводилось в 4-х классах. Проанализированы результаты входного тестирования и контрольного среза, проведенного после внедрения ресурса в учебный процесс. Их сопоставление отражает улучшение речевой культуры младших школьников. По результатам анкетирования родителей можно сделать вывод, что 77% опрошенных заинтересованы в данном ресурсе, так как его использование обеспечивает положительную динамику в учебной деятельности детей.

Самостоятельная работа играет ключевую роль в формировании речевой культуры учащихся. Она способствует развитию грамотности, критического мышления и осознанного использования языковых норм. В современных условиях цифровые инструменты становятся эффективным средством для самоконтроля и совершенствования речевых навыков.

Литература

1.Зайцева, Е. Д. Использование учебно-научных текстов на уроках русского языка как условие формирования интеллектуально-речевой культуры младших школьников //E-Scio. – 2023. – №. 5 (80). – С. 262-272.

2.Образовательный сайт «Гармония». URL: https://yelenakulakova20024.wixsite.com/my-site-4

3.Пидкасистый, П.И. Педагогика: учебник для студентов педагогических учебных заведений / под ред. П. И. Пидкасистого. – М., 2006. – 608 с.

4.Стрезикозин, В.П. Организация процесса обучения в школе [Текст] / В.П. Стрезикозин. – М. : Просвещение, 1968. – 280 с

5.Типовая учебная программа по предмету «Русский язык» для 2-4 классов уровня начального образования (с русским языком обучения). – Астана: 2022 https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029767#z2408 (Дата обращения: 20.02.2025)

А.О. Мальченко,
аспирант Рязанского государственного университета
им. С.А. Есенина, г. Рязань
E-mail: malchenko.alisa@mail.ru

УСТАРЕВШАЯ ЛЕКСИКА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

В статье рассматривается использование аксиологического подхода при изучении устаревшей лексики, а именно историзмов и архаизмов, на уроках русского языка в начальной школе. Автор рассматривает аксиологический подход, лингвокультурный анализ текста, архаизмы и историзмы, текст рассматривается как дидактический материал. В конце статьи автор приводит пример работы с устаревшей лексикой на примере русской народной сказки «Мужик и медведь».

Ключевые слова: аксиологический подход, лингвокультурный анализ текста, устаревшая лексика, архаизмы, историзмы, русский язык

Язык можно сравнить с живым организмом, в котором очень часто происходят изменения. Самым ярким, чувствительным, подвижным «органом» языкового организма является лексика, или словарный состав языка. Трансформации лексического состава языка происходят за счет изменений в обществе, появления или исчезновения предметов, объектов, связей: слова могут менять свое значение, выходить из обихода, приходить в наш язык. Особый пласт лексики – архаизмы и историзмы, поскольку они связаны с историей и культурой прошлого. Изучение устаревшей лексики в современном школьном курсе русского языка является актуальным. Темы, связанные с устаревшими словами, вызывают интерес у младших школьников и формируют любовь к русскому языку. Цель данной статьи – рассмотреть вопрос об изучении устаревшей лексики на уроках русского языка в начальной школе в аспекте ценностного, или аксиологического, подхода.

Основоположником аксиологической лингвометодики является А.Д. Дейкиной. Аксиологический подход, по А.Д. Дейкиной, рассматривает пути и способы формирования ценностного отношения учащихся к родному языку, а через него и к культуре. Чувство любви к языку и культуре может возникнуть «эмоциональным путем на фоне интереса» [3]. Важность внедрения ***аксиологического подхода*** на уроках литературного чтения и русского языка в начальной школе обусловлена тем, что он делает возможным «сопряжение языка и речи, языка и культуры, языка и национального характера, национального самосознания» [4: с. 18]. А.Д. Дейкина также говорит о важности использования текстов аксиологической направленности в качестве дидактического материала на уроках русского языка, так как они отличаются идейно-тематическим богатством, что дает возможность знакомства с фактами русской истории, культуры, русским характером, обычаями и традициями.

Н.И. Демидова и Е.С. Богданова рассматривают художественный текст как феномен языка и культуры, они также утверждают, при изучении текса можно проследить чувства и мыли предшествующих поколений, их ценности, культуру [5]. Текст является основным средством обучения и воспитания, при помощи чего можно

демонстрировать культурные ценности и ментальные особенности русского народа и выделяют лингвокультурный анализ текста [1: с. 1127].

В ходе исследования Е.С. Богдановой было выявлено, что обучающиеся старших классов не сформированы умения правильного восприятия и интерпретации текста, а именно обучающиеся не воспринимают текст как коммуникативное пространство, у школьников происходит искажение лексических единиц, наблюдается узкость энциклопедических знаний, неспособность толкования метафорических выражений, слабое представление о расширенном значении слова, непонимание способов переноса значений слова [2]. Важно отметить, что представление о русском языке и составе слов как раз закладывается на этапе начального обучения. Текст при этом становится дидактическим материалом, позволяющим младшим школьникам наблюдать за устаревшими словами, толковать их значения, анализировать связь с миром, погружаться в культуру прошлого.

Изучая ***архаизмы*** (слова, которые ушли из активного употребления из-за появления синонимичных лексических единиц) и ***историзмы*** (слова, не имеющие синонимов, которые совсем вышли из употребления в связи с исчезновением реалий, которые они обозначали), дети осознают, что язык – живой механизм, и, как в жизни, в нем постоянно что-то рождается, а что-то отмирает. Кроме того, в тексте такие слова становятся живыми: они позволяют нарисовать картины быта, искусства, социальных отношений разных эпох.

В русском языке можно выделить такие группы историзмов, как названия предметов одежды (*кафтан, сюртук*), денежных единицы (*полушка, ассигнация*), мер измерений (*аршин, локоть*), титулов, званий или названий сословий (*купец, крестьянин, князь*), административных названий *(уезд, губерния*), наименований видов оружия (*кистень, булава*), профессий (*городничий, фонарщик, ямщик, стряпуха*), музыкальных инструментов (*гусли, тимпан*), названий черт лиц (*очи, уста*), бытовых предметов (*чаша, чарка*), строений и комнат (*палаты, сени, терем*), транспортных средства (*колесница, колымага*) и др. Они нередко встречаются в произведениях, которые изучаются на литературном чтении, в текстах на уроках русского языка. Основная задача учителя – показать, как сложилась «судьба слова», почему оно не употребляется активно в современной речи, добиться понимания его значения. Последнее возможно на основе применения наглядного подкрепления (так, при изучении предметов одежды следует показать иллюстрацию), развернутого толкования (например, поясняя слова, обозначающие социальные характеристики людей), подбора синонима (если идет работа над архаизмом), сопоставления с настоящим (при изучении слов, обозначающих денежные единицы, меры и др.).

Рассмотрим лексическую работу на материале русской народной сказки «Вершки и корешки», или «Мужик и медведь». В сказке, отражающей русский характер (показана сообразительность русского мужика), традиционный вид крестьянского труда, представлена разговорная лексика (*мужик, заломаю, медведюшка, не езжай*), слова, именующие предметы питания русского человека (*ботва, репа*), устаревшие названия частей растения (*корешки, вершки*), архаизмы

(*коли*). Чтение и анализ сказки уместны в 1 классе, а лексическую работу на уроке русского языка можно рекомендовать для 3 класса.

Задание 1. Какие продукты питания встречаются в сказке? Перечислите их. Какими продуктами питались на Руси? Выпишите из сказки слова, обозначающие съедобное, и разберите по составу. Сделайте фонетический разбор слов *репа, рожь*.

Задание 2. Куда, по вашему мнению, поехал мужик продавать урожай? Где на Руси можно было продать или купить товары? Как называлось это место? (ярмарка). А были еще слова *торг, торжище, торжок.* Какое родственное слово к данным есть в современном языке?

Задание 3. Найдите название частей растений в сказке? Сейчас используют эти слова? Что имелось в виду под вершками в первой истории? (ботва) А во второй? (колосья) А под корешками? (корнеплод и корни).

Задание 4. Найдите слова и выражения, которые можно встретить только в разговорной речи. Выпишите их. Подпишите к ним слова литературной современной речи (*наклал – положил, не езжай – не приезжай*). Почему в сказке есть такие «неправильные» слова? (сочинитель – народ, могли складывать и пересказывать сказку малограмотные люди).

Задание 5. В тексте встречается слово «*коли*». Употребляем ли мы его сегодня? Попробуйте догадаться по тексту, что оно обозначает (*если*). Почему оно устарело? (появилось новое слово). А современно ли звучит существительное с предлогом «*по дрова*»? Как мы говорим сегодня? Каким бы вам показался современный человек, использующий в речи такие слова?

Завершить работу следует беседой об изменяющемся составе лексики русского языка (*Что можно сказать о составе слов русского языка? Почему слова устаревают? Интересно ли изучать старые слова? Можно ли, встречаясь с такими словами, лучше узнать жизнь наших предков?* и др.). В качестве домашнего задания можно предложить выписать устаревшие слова из другой сказки.

Таким образом, работа над устаревшей лексикой на уроках русского языка имеет важное значение, так как обучающиеся соприкасаются не только с лексической единицей, но и с историей, культурой, традициями русского народа, а благодаря этому у них формируется ценностное отношение к родному языку.

Литература

1.Богданова, Е.С. Художественный текст как дидактический материал на уроках русского языка / Е. С. Богданова // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – 2016. – № 5. – С. 1125-1130, с. 1127.

2.Богданова, Е.С. Обучение старших школьников интерпретации художественного текста на основе интеграции знаний / Е. С. Богданова // Русский язык в поликультурном мире : материалы I Международного симпозиума, Ялта, 08–12 июня 2017 года. Том 2. – Ялта: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2017. – С. 241-247. – EDN ZDZWOZ.

3.Дейкина, А.Д. Аксиологичность лингвистического знания в методическом освещении / А.Д. Дейкина, О. А. Скрябина // Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература. – 2023. – № 3(15). – С. 36-43. – DOI 10.18572/2687-0339-2023-3-36-43. – EDN CWZCXC

4.Дейкина А.Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка : монография / А.Д. Дейкина. – Москва : МПГУ, 2019. – 212 с. , с. 18

5.Демидова, Н.И., Богданова, Е.С. Художественный текст и его национально-культурный код: проблемы обучения / Н. И. Демидова, Е. С. Богданова // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе : Сборник научных трудов VIII Международной научно-методической конференции, Санкт-Петербург, 28–29 октября 2021 года. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский горный университет, 2021. – С. 130-133.

М.А. Мирзоян,
студент института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: MirzoyanMA284@mgpu.ru

ИСТОРИЧЕСКОЕ КОММЕНТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Автор раскрывает значение исторического комментирования как средства обучения орфографии младших школьников. В статье рассматриваются актуальность обращения к историческому комментированию на уроках русского языка, приемы использования исторического комментирования для развития орфографических компетенций.

Ключевые слова: орфографические навыки, историческое комментирование, младшие школьники, русский язык, исторический текст.

Сегодня одним из ключевых направлений в образовательном процессе начальной школы является развитие орфографических навыков учеников. Эти навыки неотделимы от культуры общения, они способствуют точности в передаче идей, обеспечивают понимание собеседниками друг друга в письменной форме коммуникации. Вопросы эффективного обучения детей правильному написанию слов остаются актуальными, обсуждаются специалистами в области методики преподавания русского языка.

Современные технологии обучения русскому языку часто интегрируют подходы, основанные на историческом контексте, что становится популярной практикой на уроках в школах. Они акцентирует внимание на значимости освоения орфографических навыков школьниками, которая продиктована тем, что начальная

школа является этапом, когда дети начинают активно усваивать различные аспекты письменной речи, включая правописание [2: с. 128].

Согласно установкам ФГОС НОО ученики должны уметь: 1) высказывать предположение о связи исторически родственных слов; 2) пользоваться этимологическим словариком; 3) объяснять значение и/или написание слова, обращаясь к истории языка (школьники должны усвоить лексику «исторически», «происхождение слова», «в прошлом», «в древности» и под.) [3: с. 4]

В каждом учебном пособии последовательно представлены слова, предназначенные для запоминания (так называемые словарные слова), а в завершении книги размещён словарь. По своей сути и функциональному назначению он является толковым, так как в нём доступным для детей языком разъясняются значения слов и области их употребления. Кроме того, отдельные слова дополнены сведениями об их происхождении.

Для определения готовности школьников к работе с историческими сведениями о русском языке мы провели констатирующий эксперимент. Нам предстояло определить: 1) связывают ли школьники представления о непроверяемых буквах с историей слов; 2) опираются ли школьники на языковую интуицию при установлении связей исторически родственных слов; 3) знают ли школьники о возможности работать со словарем при определении происхождения слова, особенностей его значения.

Тест

1.Используя литературу, дайте определение понятию «этимологический словарь».

2.Какие сведения можно найти в словарях по русскому языку? Выбери верные варианты ответов:

а)информацию о происхождении слова;

б)информацию об орфоэпических нормах;

в)информацию о части речи слова;

г)информацию о написании слова.

3.Вы знаете, что в русском языке после мягких согласных пишется буква И (например: *вид, вихрь*), а после твердых — буква Ы (например: *сын, пыль*). Однако, после букв Ж и Ш, которые являются твердыми, пишется буква И. Что мы можем предположить о свойствах этих согласных?

а)в современном русском языке Ж и Ш являются твердыми согласными, это является исключением из правила;

б)Ж и Ш были когда-то мягкими согласными;

в)слова с ЖИ и ШИ заимствованы из другого языка, где эти согласные мягкие.

4.Слово с безударной гласной С…РЕНЬ (буква пропущена)

а)можно проверить однокоренным словом *синий*;

б)проверить нельзя, слово надо запомнить;

в)можно проверить однокоренным словом *сирена*.

5.Слово с безударной гласной Г…ЛУБОЙ (буква пропущена)

а)можно проверить однокоренным словом *голубь*;

б)проверить нельзя, слово надо запомнить;

в)можно проверить однокоренным словом *голубика*.

6.Слово с безударной гласной ЗД…РОВАТЬСЯ (буква пропущена)

а)можно проверить однокоренным словом *здорово*;

б)проверить нельзя, слово надо запомнить;

в)можно проверить однокоренным словом *здравый*.

Все ответы школьников распределены по трем уровням.

Высокий (7 - 6 баллов) – ученики чувствуют происхождение слов и готовы объяснить, почему пишется та или иная буква в словах.

Средний (5 - 3 баллов) – ученики испытывают затруднения при объяснении написания слов и в вопросах происхождения слов и поэтому часто обращаются за помощью учителя.

Низкий (ниже 2 баллов) – ученик не пытается объяснить связи этимологически родственных слов.

По результатам исследования мы обнаружили, что у большинства учащихся (60%) выявлен низкий уровень готовности школьников к работе по историческому комментированию на уроках русского языка.

Исторический комментарий как прием обучения русскому языку требует четкого алгоритма действий, поэтому при подготовке к уроку учителю важно обратить внимание на следующие моменты: 1) какие лингвистические термины можно объяснить с точки зрения исторического комментирования; 2) написание и значение каких слов современного русского языка можно запомнить на основе исторического комментирования; 3) значение каких устаревших слов, встретившихся детям на уроках литературного чтения, можно объяснить, обращаясь к истории языка; 4) какие исторические сведения о языке будут уместными с точки зрения возраста учащихся и уровня их способностей и знаний [1: с. 17].

Мы разработали для 2 класса программу изучения лексики и орфографии с опорой на историческое комментирование. Реализация программы занимает не более 10 минут на каждом уроке, однако проведение этой работы значительно повышает уровень осознанности школьниками написания слова.

Тематическое планирование изучения лексики и орфографии при помощи исторического комментирования:

1.Знакомство со словарем происхождения слов (этимологическим).

2.Знакомство с особенностями написания слов, которое можно объяснить их этимологией, связью с другими словами современного русского языка (*огород* и под.)

3.Знакомство со сложными словами, написание которых можно объяснить их этимологией (*лихорадит* и под.).

4.Знакомство с заимствованными словами, написание которых можно объяснить их этимологией (*баскетбол* и под.).

5.Знакомство со старославянскими словами, имеющими аналоги в современном русском языке (*город – град* и под.)

5.Знакомство с устаревшими словами, написание которых можно объяснить их связью со словами современного русского языка (*кольчуга* и под.).

6.Знакомство с историей появления в русском алфавите буквы «è», особенностями ее написания.

Работа по программе позволит обращаться к историческому комментированию, которое является эффективным приемом обучения русскому языку, вызывает интерес у школьников, позволяет в комплексе решать задачи языкового, литературного, лингвистического образования. Этот прием нацелен на развитие у учеников способности к анализу, пониманию исторического изменения языковых явлений, что ведет к формированию лингвистического мировоззрения.

Литература

1.Кохичко, А. Н. Этимология в помощь орфографии: пособие для учителя 1-4-х кл. / А.Н. Кохичко; Мурм. обл. ин-т развития регион. образования, повышения квалификации пед. кадров. – Мурманск: [б.и.], 1995. – 129 с.

2.Методика обучения русскому языку в начальной школе: учебник и практикум для вузов / под редакцией Т. И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2024. – 255 с.

3.Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М–во образования и науки Рос. Федерации. – 3-е изд., 2022 – 33 с.

И.В. Новикова,
учитель МБОУ «Школа № 75», г. Рязань
e-mail: irina89155975329@yandex.ru

ОБУЧЕНИЕ ПУНКТУАЦИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ

В статье рассматривается аксиологический потенциал изучения пунктуации на уровне начальной школы. Отмечается важность воспитания ценностного отношения к пунктуации, которая является частью языковой системы современного русского языка.

Ключевые слова: пунктуация, аксиологический потенциал, языковая система, принципы пунктуации.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [3] выдвигает требование формирования у школьника уважительного и ценностного отношения к правильной речи и готовности к письменной речевой коммуникации. Реализация этого требования возможна при условии овладения пунктуационными нормами. От степени эффективности процесса освоения пунктуации в начальной школе зависит коммуникативное развитие детей на следующих этапах обучения. Помимо того, пунктуационная грамотность – один из

аспектов общей культуры человека, к которой он приобщается с детства, поэтому овладение пунктуационными умениями уже в начальной школе имеет важное значение.

Освоение первоначальных сведений о пунктуации нацелено на формирование умения пользоваться при письме четырьмя знаками препинания: точкой, вопросительным и восклицательным знаками (1-2 классы), запятой в простом предложении с однородными членами и/или обращением и в сложном предложении доступной структуры (3-4 классы). Несмотря на ограниченность пунктуационных правил, изучаемых в начальной школе, (завершающие предложения знаки препинания, знаки препинания в простейших случаях использования однородных членов с союзами «и», «а», «но» и без союзов, знаки препинания при обращениях и знаки препинания в сложных предложениях с доступной возрасту структурой), работа над ними идет беспрестанно: еще в период обучения грамоте дети учатся разделять знаком препинания предложения на письме, затем узнают, как с помощью знака препинания обеспечить верную передачу смысла и интонации, как их постановка определена целями общения (*Слива вкусная.* – сообщение; *Слива вкусная?* – вопрос). В содержание работы включается анализ предложений со знаками препинания, самостоятельная расстановка их при списывании, при восстановлении деформированного текста, при написании диктантов и самостоятельных творческих работ. Полезны работа со схемами предложений, основанная на синтаксическом разборе. В практике, прежде всего при чтении художественных текстов, обучающиеся встречают предложения с различной синтаксической структурой и разным пунктуационным оформлением – с разветвлёнными сложными предложениями, осложнённые предложения, в которых знаки препинания представлены разносторонне. Учитель привлекает внимание учеников к этим знакам и показывает, как правильно читать такие предложения, используя нужную интонационную конструкцию.

Русская пунктуация строится на трёх принципах: грамматическом (функция пунктуационных знаков – показывать синтаксический строй речи), смысловом (передача конкретного смыслового содержания на письме) и интонационном (фиксирование интонации) [2: с. 26].

Исходя из сказанного, можно сделать вывод, что изучение знаков препинания – это важная часть формирования представления о языковой системе, о единицах языка, о его интонационных конструкциях. Системное изучение знаков препинания в рамках разделов «Синтаксис» и «Пунктуация» на уроках русского языка и практическое изучение на уроках литературного чтения имеет ценностную основу, так как уважение к знаку препинания – это уважение к языку, частью которого является и сама пунктуация. Обучая внимательному отношению к знаку препинания, учитель прививает уважительное и ценностное отношение к языку в целом, так как мы изучаем пунктуацию не только с практической точки зрения, чтобы обучающиеся не допускали ошибки, но и чтобы сформировать у учащихся уважительное и ценностное отношение к русскому языку. Это подтверждают слова профессора А.Д. Дейкиной, утверждавшей, что следует работать над целостной и ценностной характеристикой русского языка на

эмоциональном и рациональных уровнях. У обучающихся будут складываться и ценностное отношение к языку, и активный интерес к его законам и свойствам, и постоянное стремление к более близкому знакомству с русским языком [1: с. 11].

Реализовать данный подход можно, например, когда на уроках русского языка и литературного чтения учитель показывает, что постановка знаков препинания во многом облегчает чтение, понимание текста. Обратимся к фрагментам уроков.

Русский язык. 3 класс. Тема: «Предложение»

Учащимся предлагается прочитать запись, ответить, все ли понятно.

Лето закончилось пришла золотая осень деревья оделись в жёлтые красные рыжие листочки яркие гроздья усыпали ветки рябин птицы грустно машут нам и улетают в тёплые страны красива природа осенней порой

Дети отмечают, что читать сложно, так как запись не разделена на предложения. Учитель задает следующие вопросы: Что поможет разделить запись на предложения? Какие именно знаки препинания и где вы поставите? Что происходит с интонацией нашего голоса к концу каждого предложения? (Интонация понижается, а в последнем восклицательном предложении – повышается). Как вы прочитали третье предложение? (Мы делали небольшие паузы после слов «жёлтые» и «красные»). Почему мы должны делать там паузы? (Необходимо читать с интонацией перечисления). Какой знак препинания должен стоять в этом предложении после слов «жёлтые» и «красные»? (Запятая) Как мы прочитали последнее предложение? (Радостно, с восхищением) Какой знак препинания на письме поможет нам передать эти чувства? (Восклицательный знак)

Завершается работа выводом о том, что знаки препинания передают интонацию, показывают структуру речи, облегчают чтение и помогают нам лучше понять текст.

Литературное чтение. 3 класс. Тема: «Восприятие картин зимнего пейзажа в стихотворении “Мама! Глянь-ка из окошка”»

Детям предлагается найти в тексте восклицательные предложения и ответить на вопросы: Какие чувства они помогают передать? Что вызвало эти чувства? (Чувства радости, восторга, восхищения, вызванные изменением природы под покровом снега) Внимание привлекается к вопросительному предложению («Правда, мама?»). Учитель просит уточнить, с какой интонацией нужно прочитать это предложение и какое чувство передать голосом (интонация вопросительная, выражается чувство неуверенности).

Далее работа осуществляется над знаком препинания, который стоит в первом предложении стихотворения. Учитель просит назвать знак (тире) и пояснить, для чего автор его поставил (Тире позволяет нам представить, как мама после слов «Глянь-ка из окошка…» идёт к окну). Кроме того, в стихотворении есть и двоеточие. Дети отвечают на вопросы учителя: Какой ещё пунктуационный знак встречается нам в стихотворении? (Двоеточие) Прочитайте строки, где автор поставил двоеточие, и поясните, для чего нужен этот знак. (Знак показывает, почему кошка умывалась не зря, ведь наутро пошел снег и всё стало белым и чистым) Как при чтении мы покажем, что

в стихотворении в этих местах стоят тире и двоеточие? (Будем немного повышать интонацию и делать паузы)

Работа над запятыми осуществляется с опорой на вопросы: Какой ещё знак препинания мы встречаем в стихотворении? Почему данный знак так часто употребляется автором? (Ребёнок говорит торопливо, хочет поскорее рассказать маме, что он видит)

Обобщение наблюдений происходит посредством вопроса: Был бы понятен смысл стихотворения без знаков препинания? (Не был бы понятен, потому что каждый знак препинания выполняет свою функцию: показывает, что предложение закончилось, передает интонацию)

Практическая работа над пунктуацией при чтении художественного текста опирается на чувство языка и развивает его. Можно рекомендовать для этого прием стилистического эксперимента: например, при чтении басни «Ворона и лисица» И.А. Крылова обратить внимание на тире в последнем предложении и попытаться заменить его на точку, многоточие, запятую, наблюдая, как изменится семантика.

Изучение пунктуации в начальной школе – это пропедевтический этап к ее систематическому курсу в средней и старшей школе, поэтому на данном этапе важно исправлять пунктуационные ошибки и недочёты, пояснять обучающимся, что пунктуационная ошибка – это ошибка, не менее серьезная по сравнению с орфографической, иначе у младших школьников может сформироваться неправильное представление о важности знаков препинания: они не будут придавать значения пропуску «точки» в конце предложения, легкомысленно будут относиться к постановке лишних знаков. Задача учителя – разъяснить, что пунктуационные ошибки также являются серьёзными ошибками, показывать примеры, когда в результате неправильной постановки знака препинания меняется смысл предложения. Вместе с тем отметим, что пунктуационная ошибка на неизученные пунктограммы не должна влиять на общую оценку работы школьника, дабы не снижать мотивацию к письменной коммуникативной деятельности.

Литература

1.Дейкина, А. Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка / А. Д. Дейкина. – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2019. – 212 с. – ISBN 978-5-4263-0735-3. – Текст : непосредственный.

2.Демидова, Н.И. Типология пунктуационных упражнений: научно-методический очерк / Н.И. Демидова. – Москва : НМЦ СПО Госкомвуза России, 1996. – 158 с. – ISBN 5-88006-0861-1. – Текст : непосредственный.

3.Приказ Министерства просвещения Российской Федерации «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» № 287 от 31.05.2021. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027 (дата обращения: 20.02.2025). – Текст : электронный.

О.О. Харченко,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент Смоленского государственного
университета, г. Смоленск
o_har69@mail.ru

БЕСЕДА О КАРТИНЕ КАК ЭТАП ПОДГОТОВКИ ПИСЬМЕННОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ

В статье рассмотрены две группы приёмов, с помощью которых может быть организована беседа о картине. Показано, как на уроке подготовки к написанию сочинения по картине могут быть использованы цифровые материалы художественных музеев.

Ключевые слова: сочинение по картине, виртуальная экскурсия, антиципация, младший школьник, приёмы музейной педагогики.

Известному поэту В.Д. Берестову принадлежит высказывание: «Каждый ученик – литературовед по необходимости, критик поневоле: он пишет сочинения» [1: с. 130]. Эти слова правомерны не только в отношении ученика, но и учителя начальных классов, который должен обладать серьёзным уровнем подготовки в самых разных отраслях научного знания. Именно поэтому учителя, работающего с младшими школьниками, справедливо называют многопрофильным специалистом, отличительной чертой которого является способность комбинировать профессиональные компетенции для решения комплексных проблем на междисциплинарной основе.

Инструментом трансфера компетенций выступает язык – многоаспектный и полифункциональный феномен, реализующий свой коммуникативный и обучающий потенциал и как объект целенаправленного изучения, и как инструмент познания. Следовательно, качество организации познавательной, учебной и речевой деятельности учащихся определяется тем, насколько квалифицированно педагог владеет языком.

В современной начальной школе, как известно, учителю начальных классов приходится зачастую вести уроки не только гуманитарного и естественно-математического, но и художественно-эстетического цикла. А это требует владения особыми языковыми и методическими средствами, связанными с организацией восприятия учащимися художественных форм, к числу которых относятся произведения изобразительного искусства. Работа с ними будет для учеников интересна, а значит, эффективна, если перцептивные процессы, протекающие в коре головного мозга каждого ребёнка, лингвистически грамотно и методически корректно направляются учителем.

От того, насколько точными, яркими, эмоционально окрашенными языковыми средствами оперирует учитель при организации аналитического восприятия

художественного объекта, зависит эмоциональный отклик детей на увиденное. Но, как показывают наблюдения, полученные на уроках, и анализ речевых продуктов, созданных детьми, ключевой задачей им зачастую представляется пространственно-количественная характеристика объектов, представленных на картине: «На переднем плане картины изображены два мальчика и одна девочка» (З. Серебрякова «За завтраком»); «В центре картины мы видим двух взрослых лосей и столько же лосят» (А. Степанов «Лоси») и т.п. Такое ви́дение свидетельствует о том, что психологическим результатом работы по рассматриванию репродукции и её описанию является активизация познавательных процессов.

Однако «в восприятии всегда проявляется единство логического и чувственного» [3: с. 222]. Вот почему так важно при работе над сочинением по картине обеспечить сбалансированное сочетание логических построений, с одной стороны, и эмоций и чувств – с другой. Средством решения этой непростой задачи выступают методические приёмы организации беседы о картине, которые могут быть условно разделены на лево- и правополушарные. К первой группе относятся приёмы, направляющие логический анализ изобразительного ряда, ко второй – те, с помощью которых активизируются чувственные переживания.

Необходимо отметить, что способы действий учащихся, предусматривающие опору на лево- и правополушарные процессы, не находятся в отношении противопоставления, а взаимно дополняют друг друга. Из этого следует, что от умения учителя обеспечить их органическое единство зависит в конечном итоге качество речевых продуктов учащихся – высказываний, содержащих эстетические суждения по теме картины.

Сначала более подробно рассмотрим те из левополушарных приёмов, которые эффективно организуют речемыслительную деятельность школьников при подготовке к сочинению по картине.

Приём антиципации. Правомерность данного методического решения опирается на трактовку произведения изобразительного искусства как текста (Ю.М. Лотман, С.М. Даниэль, В.В. Иванов, Ю.К. Лекомцев и др.): «живописное полотно всё целиком представляет собой текст» [2: с. 210]. Это даёт основание для расширения перечня точек приложения приёма антиципации, который, как известно, широко используется при работе с литературным произведением на уроке чтения. Антиципация, представляющая собой предвосхищение, предугадывание, представление события или явления до акта его непосредственного восприятия, может стать полноправным компонентом процесса подготовки к восприятию произведения изобразительного искусства.

Антиципационная работа станет насыщенной и содержательной, если учитель сумеет вычерпать максимум фоновой и лингвистической информации из названия картины. При этом обнаруживается обратная зависимость: чем более экономен художник в отборе языковых средств для называния картины, тем шире диапазон поиска значимых для предстоящего высказывания структурно-семантических элементов, которые будут служить точками опоры при словесном рисовании. Так,

например, отталкиваясь от названия картины «Первый снег» А.А. Пластова, воображение четвероклассников может рисовать и картины заснеженного леса, и засыпанных первым снегом полей, и зимние развлечения, однако только встреча с репродукцией картины конкретизирует представления воображения и направит его работу в русло переживания эмоции радости вместе с героями картины. А вот при попытке определить предметное содержание картины С.А. Тутунова «Зима пришла. Детство» второклассники со всей очевидностью будут опираться на фоновые представления, почерпнутые из стихов, прочитанных на уроках литературного чтения: «Встреча зимы» И.С. Никитина, «Детство» И.З. Сурикова, «Мама» Глянь-ка из окошка…» А.А. Фета.

Предъявление картины обусловливает осуществление процесса, обратного антиципации, – реципации, которая предполагает проверку правильности выдвинутых учащимися предположений. Первая встреча с картиной либо подтвердит их правильность, либо убедит в неправомерности выдвинутых детьми гипотез о предметном содержании картины. При этом сузится область поиска денотатов, а через них – ключевых слов, которые составят каркас будущего эстетического суждения.

Таким образом, временной разрыв между выдвижением гипотетических предположений о содержании картины и непосредственным её делает восприятие изобразительного ряда целенаправленным, вызывает у школьников активное желание разгадать те загадки, которые «загадывает» художник, что не может не оказывать положительного влияния на качество речевых продуктов.

Приём целенаправленного поиска картины в виртуальной галерее.

Как известно, репродукции картин, по которым младшие школьники пишут сочинения, в учебнике «Русский язык» В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого собраны в разделе «Картинная галерея». В ней представлены произведения, ставшие хрестоматийной классикой русского реализма в живописи. Эти полотна входят в экспозиции лучших художественных музеев страны: Русского музея, Государственного Эрмитажа, Третьяковской галереи. На их чрезвычайно информативных и содержательных сайтах имеются вкладки: «Виртуальный визит», «Русский музей: виртуальный филиал». «Третьяковка онлайн». Цифровые материалы могут быть востребованы не только на уроках изобразительного искусства, но и на уроках русского языка на этапе подготовки письменного высказывания, тему которого определяет содержание картины.

Покажем, как может быть организована работа по поиску и рассматриванию картины В.А. Тропинина «Кружевница» (4 класс).

Учителю целесообразно рассказать о том, что картина, с которой предстоит познакомиться учащимся, находится в одном из залов Третьяковской галереи: в зале № 13 – Тропиниским зале. Оказавшись в виртуальной точке назначения, четвероклассники должны выделить объект предстоящего анализа. Решение этой задачи может быть обеспечено через работу со словом.

– Давайте определим, какую картину мы будем рассматривать, чтобы написать о ней сочинение. Как вы думаете, если в названии картины есть одушевлённое имя

существительное ед. ч. с окончанием *-а* в им. пад., оно называет героиню или героя? (Скорее всего, героиню.)

– Посмотрите, много ли женских портретов есть в этом зале?

– Сузим область нашего поиска. На этих полотнах В.А. Тропинин изображает мастериц. Одна из них шьёт золотом, другая прядёт, третья плетёт кружева.

– Если мастерица занимается швейным делом, то как её называют? (Швея.) – А если она шьёт золотом? (Золотошвея.) – Обратите внимание, ударение в этом слове произносится на предпоследний слог. Произнесём слово хором. (Золотош[в'э́]я.)

– Прибавьте к слову суффикс -к- – получится название первой картины. (Золотошвей**к**а.)

– Выберите из списка слово, чтобы назвать рукодельницу, которая прядёт: *прялка, пряжа, пряха*. (Пряха.)

– А чтобы назвать третью мастерицу, к слову *кружев*а прибавьте суффикс -ниц-. (Кружев**ниц**а.)

– Итак, у нас получились не просто слова, а слова – названия картин В.А. Тропинина: «Золотошвейка», «Кружевница» «Пряха».

На доску выводится слайд с изображением этих произведений. Далее учащимся сообщается, что в центре внимания на уроке будет картина, посвящённая мастерице, которая плетёт кружево.

Для организации рецептивной речевой деятельности полезно использование ещё одного левополушарного приёма – чтения искусствоведческого текста, представленного в разделе «Моя Третьяковка». Вопрос о месте и времени его включения в урок должен решаться с учётом специфики картины, о которой предстоит вынести эстетическое суждение.

Далее, чтобы обеспечить эмоциональное освоение учебного материала, целесообразно включение в урок приёмов второй группы – правополушарных. Это прежде всего приёмы музейной педагогики, предусматривающие создание ситуации уподобления, «вхождения в картину». Это предполагает опору на сенсорный опыт младших школьников для имитации чувственного переживания через воображаемые действия органов чувств (в случае работы с картиной В.А. Тропинина это слышание лёгкого постукивания, которое издают коклюшки, ощупывание, поглаживание лоскутков кружева, перебирание деревянных палочек, принесённых по заданию учителя из дома и т.п.).

Включения в урок этих приёмов создаёт психологическую базу для расширения арсенала языковых средств, необходимых для выражения детьми цветоощущений, «расшифровки» выражения лица и позы героя; обеспечить накопление опыта языкового оформления эстетического суждения о картине.

Подводя итог, скажем, что качество речевого продукта, создаваемого школьниками, во многом определяется способностью учителя так сочетать языковые и методические инструменты, чтобы детям было одинаково интересно и рассматривать картину и говорить о ней.

Литература

1.Берестов В.Д. Совсем недавно был Корней Иванович … // В кн. Воспоминания о Корнее Чуковском. – М.: Советский писатель. 1983. С. 128–141.

2.Иванов В.В. Избранные труды по семиотике и истории культуры. Т. 1. Знаковые системы. Кино. Поэтика. М.: Школа «Языки русской культуры», 1998. 298 с.

3.Ковшиков В.А. Глухов В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. – М.: АСТ: Астрель, 2007. 318 с.

Д.М. Шафигуллина,
студент института психологии и образования
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия
E-mail: Shafigullina2205@mail.ru
И.В. Хаирова,
кандидат педагогических наук,
доцент института психологии и образования,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия
E-mail: ira-hair@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РАБОТЕ С ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИЕЙ НА ОСНОВЕ СХЕМ И ТАБЛИЦ

В статье приведены результаты проверочной работы, направленной на оценку сформированности у обучающихся 4-х классов метапредметных умений, связанных с «чтением» лингвистической информации, представленной в виде схем и таблиц, а также умений самостоятельно составлять схемы и таблицы для представления лингвистической информации.

Ключевые слова: младшие школьники, работа с лингвистической информацией, информационные умения, работа со схемами и таблицами.

Среди метапредметных результатов освоения программы по русскому языку для начальной школы выделяются познавательные универсальные учебные действия по работе с информацией, представленной, в том числе, в виде схем и таблиц [4: с. 27].

В первом классе ученик должен уметь самостоятельно создавать модели звукового состава слова, а также уметь анализировать данную графическую информацию. По окончании второго класса младший школьник уже должен не только уметь «читать» информацию, представленную в виде таблиц и схем, но и при помощи учителя уметь создавать схемы и таблицы. В конце обучения в начальной школе

обучающиеся должны уметь самостоятельно создавать таблицы и схемы для представления лингвистической информации.

Вопросы обучения школьников информационным умениям, связанным с работой со схемами и таблицами, рассматривались исследователями ещё до появления этих задач в документах ФГОС НОО. Например, ещё в 2008 году была опубликован работа, в которой отмечалась значимость обучения данным умениям младших школьников для успешного усвоения грамматических тем в курсе русского языка [1: с. 270]. По мнению Е.А. Гогун, способность самостоятельно создавать схемы и таблицы на основе переработки информации учебно-научных текстов облегчает процесс восприятия информации. Обращается внимание на то, что такая работа может предлагаться ученикам как при усвоении новой темы, так и на уроке закрепления и обобщения знаний [1].

Коллективом преподавателей из РГПУ им. А.И. Герцена был создан интегрированный учебно-методический комплекс (ИУМК) «Открываю законы родного языка, математики и природы.1-4 классы» [2: с.142], в который вошли задания, направленные на формирование информационных умений младших школьников, в том числе по работе со схемами и таблицами на материале учебно-научных текстов по русскому языку.

Проведённое в конце 2018/2019 учебного года масштабное исследование, оценивающее возможности младших школьников работать с представленной в разном виде информацией, позволило исследователям (М.И. Кузнецовой, О.А. Рыдзе) выявить основные затруднения, которые испытывали младшие школьники, выполняющие задания проверочной работы [3: с. 42]. Среди проблемных заданий, с которыми не справились испытуемые или которые из-за их сложности пропустили школьники, авторы отметили задания, где ученикам необходимо было обобщить информацию и сформулировать вывод на основе схемы, а также обобщить сведения и представить их в виде таблицы.

Таким образом, выявлено противоречие между закрепленной на уровне ФГОС НОО и ФРП НОО по русскому языку необходимостью формирования умений работать с информацией, представленной в том числе в виде схем и таблиц, самостоятельно создавать схемы и таблицы для представления информации, значимости данных умений для развития обучающихся, для дальнейшего успешного обучения на следующих ступенях образования и недостаточностью их сформированности у школьников. Необходимость разрешения противоречия определило актуальность исследования и его проблему: как можно эффективно обучать младших школьников работать с лингвистической информацией посредством схем и таблиц.

Цель исследования – определить, научно обосновать и экспериментально проверить условия успешного обучения младших школьников работе с лингвистической информацией с применением схем и таблиц.

В данной статье представим результаты выполнения четвероклассниками проверочной работы, позволившей оценить сформированность у обучающихся четвёртых классов метапредметных умений, связанных с работой с лингвистической

информацией (понимать лингвистическую информацию, зафиксированную в виде таблиц, схем; самостоятельно создавать схемы, таблицы для представления лингвистической информации). В эксперименте приняли участие 50 учеников четвертых классов одной из школ города Казани, обучающихся по УМК «Школа России».

Все задания в проверочной работе были разделены на 4 группы. Первая группа заданий включала в себя проверку таких умений, как умение «читать» лингвистическую информацию, представленную в виде схем и таблиц. Вторая группа заданий направлена на оценивание умения корректно работать с неполными схемами или таблицами, вписывая в них необходимую дополнительную информацию на основе имеющихся у школьников знаний по пройденным темам. Третья группа заданий оценивала умения учеников интерпретировать, анализировать и представлять текстовую информацию в виде графической. Для этого им предлагались учебно-научные тексты, на основе которых ученики должны быть составить схему или таблицу. В четвертую группу включались задания, которые могли оценить умения самостоятельного представления лингвистической информации (ранее полученной школьниками) в разной форме согласно учебной задаче.

При составлении заданий были использованы материалы УМК «Школа России» (авторы учебника Канакина В.П., Горецкий В.Г.) И УМК «Перспектива» (авторы учебника Климанова Л.Ф., Макеева С.Г., Бабушкина Т.В.).

Максимально каждый обучающийся мог набрать 28 баллов за все 8 выполненных заданий. На основе процента от максимального балла мы распределили уровень сформированности умений на 4 категории: недостаточный (менее 30%), базовый (от 30% до 65%), повышенный (от 65% до 85%), высокий (более 85%).

Согласно полученным результатам, у 14% учеников выявлен недостаточный уровень сформированности информационных умений по работе со схемами и таблицами, 68% обучающихся показали базовый уровень, 14% школьников показали повышенный уровень и 4% - высокий уровень сформированности проверяемых умений.

Наиболее трудными заданиями для учеников оказались задания №5, №6 и №8. Задания №5 и №6 относятся ко второй группе. С этими заданиями не справилось 32% (задание №5, где лингвистическую информацию необходимо было представить в виде схемы) и 36% (задание №6, в котором текстовую информацию следовало представить в таблице). Наиболее распространённой ошибкой при выполнении этих заданий было то, что ученики путали понятия «Схема» и «Таблица». Также обучающиеся не смогли в своих схемах и таблицах представить информацию из текста в необходимом объёме, что свидетельствует о неумении вычленять из текста основную информацию, раскрывающую лингвистическое понятие. К заданию №8, относящемуся к четвертой группе и предполагающему самостоятельное составление схемы по теме «Члены предложения», приступило лишь 18% четвероклассников. Не справились с этим заданием 82% обучающихся. Анализ результатов выполнения задания выявил следующее: многие ученики не дифференцируют понятия «Схема предложения» и

«Схема как способ представления информации». Многие школьники просто придумали своё предложение и выполнили его синтаксический разбор, часть детей к придуманному предложению записали его схему.

Наиболее успешно школьники справились с заданиями первой (95% правильных ответов) и второй (82% верных ответов) групп.

Анализ результатов выполнения заданий проверочной работы позволяет сделать вывод о низком уровне сформированности таких умений, как самостоятельно составлять схемы и таблицы, представляя в них лингвистическую информацию. Одной из причин можно считать отсутствие практики выполнения подобных заданий, поскольку в учебниках по русскому языку задания обучающие младших школьников представлять лингвистическую информацию в виде схем и таблиц, отсутствуют. Беседа с учителями классов-участников эксперимента, показала, что они также не предлагают детям подобных заданий не только на уроках русского языка, но и в рамках других учебных предметов. Между тем, умения работать с информацией относятся к метапредметным и должны быть сформированы у младших школьников. Данный вопрос, на наш взгляд, заслуживает внимания и требует научно обоснованного методического решения.

Литература

1.Гогун, Е.А. Графическая наглядность в тетрадях на печатной основе по русскому языку как средство формирования информационных умений // Сборник научных статей по итогам Международной научно-практической конференции. – Самара: Самарская гуманитарная академия, 2008. – С. 268 – 278.

2.Карпова, Е. А. Компьютерная интерактивная игра как один из типов электронных образовательных ресурсов по русскому языку в начальной школе / Е. А. Карпова // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2020. – Т. 11, № 2. – С. 122-129.

3.Кузнецова, М. И., Рыдзе, О. А. Характеристика успешности достижения метапредметных результатов выпускниками начальной школы // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т.1, – № 6 (72). – С. 38–47.

4.Федеральная рабочая программа начального общего образования русский язык (для 1–4 классов образовательных организаций) [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/01_ФРП_Русский-язык_1-4-классы.pdf

О.И. Бадулина,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: obadulina@mail.ru
А.Р. Смирнова,
студент института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: SmirnovaAR324@mgpu.ru

ОБОГАЩЕНИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ФРАЗЕОЛОГИЗМАМИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается значимость работы по обогащению речи младших школьников фразеологизмами. Представлены различные виды работы с фразеологизмами во внеурочной деятельности, сценарий интеллектуальной игры «Фразеологический турнир» и методические рекомендации по обогащению речи обучающихся фразеологизмами.

Ключевые слова: обогащение речи, младшие школьники, внеурочная деятельность, фразеологизмы.

Речевое развитие младших школьников является одной из наиболее актуальных проблем обучения русскому языку в начальной школе. О необходимости развивать речь ребенка, воспитывать у него любовь к родному языку говорили лучшие педагоги и методисты. Работа с фразеологизмами имеет огромный потенциал для раскрытия содержания вышеперечисленных задач.

Фразеологизмами называют устойчивые неделимые словосочетания, которые употребляются в переносном значении. Эффективность и важность работы с данным языковым материалом раскрывают в своих трудах известные методисты Т.А Ладыженская, М.Р. Львов. Д.Н. Ушаков, К.Д. Ушинский и др.

В своих работах они отмечают, что фразеологические обороты оживляют речь, придают ей эмоциональную окраску и образность. Фразеологизмы четко и красноречиво отражают мнение говорящего и являются средствами выразительности языка. Умение сознательно и точно подбирать фразеологические единицы к

конкретным условиям общения и использовать их в речи определяет степень владения речью и уровень речевой культуры человека.

А.Т. Арсирий в своем труде «Материалы по занимательной грамматике русского языка» пишет о том, что богатство языка, его красота и сила ярче всего проявляются во фразеологии, именно поэтому этот раздел языка имеет огромное значение для изучения. Автор приводит высказывание профессора А.Е. Ефимова, который называет фразеологизмы самородками и самоцветами родного языка. Сам автор отмечает, что устойчивые обороты речи несут в себе дополнительную эмоциональную окраску, образность и заключают в себе «отпечаток неповторимого национального колорита» [1].

Похожую характеристику дает фразеологизмам и В.Г. Белинский. Критик писал, что «фразеологизмы составляют народную физиономию языка», так как данные языковые средства несут в себе культурный код народа, отражают в себе ценностные установки и ориентиры, традиции и обычаи. Например, идиома «дойти до ручки» несет в себе социальный контекст. История этого фразеологизма берет свое начало с калачного дела. Калач традиционно выпекался в форме замка с ручкой, за которую люди обычно держались во время еды. Так как руки могли быть грязными, люди не ели то место, за которое они держались – ручку. Обычно ее отдавали собакам на съедение или нищим. Про того, кто подбирал оставшиеся от калачей части, говорили, что человек «дошел до ручки» - то есть оказался в отчаянном, безвыходном положении.

К устойчивым выражениям также относятся крылатые фразы, пословицы и поговорки. Все вместе они составляют сокровищницу русского языка и ее богатства. Изучение фразеологизмов расширяет кругозор учащихся, знакомит их с культурой и историей общества, обогащает лексикон школьников и позволяет выражать мысли точно, емко и выразительно.

На основе анализа учебно-методического комплекта по предмету «Русский язык» В.Г. Горецкого и В.П. Канакиной «Школа России» мы пришли к выводу, что в учебном процессе недостаточно времени уделено разделу фразеологии. На наш взгляд, в рабочей программе представлена узкая вариативность заданий и упражнений по работе над устойчивыми выражениями. Однако работа над обогащением речи младших школьников фразеологизмами возможна не только на уроках русского языка или литературы, но и во внеурочной деятельности [4].

Внеурочная деятельность включает в себя все виды деятельности, кроме учебной, в процессе которой преподаватель решает ряд воспитательных задач и образовательных целей. Главное предназначение внеурочной деятельности в области филологии состоит в развитии интереса у школьников к предмету. Основная особенность внеурочной деятельности – это многообразие методов и форм работы. Например, педагог может организовать кружок по русскому языку «В стране Фразеологии», тематические праздники («Бал фразеологизмов»), фестивали, квесты или станционные игры, выставки работ (с художественными изображениями крылатых фраз) и т.п. Для развития интереса к изучению устойчивых словосочетаний школьникам могут быть предложены интеллектуальные (викторины, квизы, турниры)

и лингвистические (кроссворды, ребусы, анаграммы) игры. Увлекательные задания на неделях русского языка или литературы, создание стенгазеты или школьного журнала могут стать отличным дополнением к школьной программе.

Одной из наиболее интересных тем для учащихся, по мнению Н.Н. Ушакова выступает тема «Богатство русского языка». Для демонстрации младшим школьникам широкого спектра фразеологических оборотов русского языка достаточно познакомить их с наиболее употребительными конструкциями только с одним словом «голова» – их более двадцати («морочить голову», «как снег на голову», «потерять голову», «ломать голову», «сломя голову» и т.д.).

При работе с устойчивыми словосочетаниями педагогу следует придерживаться определенной логики и последовательности изложения материала. Языковой материал должен быть тщательно отобран и проверен, доступен и понятен младшим школьникам. Следует подбирать разноплановые упражнения, выстроенные в соответствии с этапами изучения материала [5].

При работе с устойчивыми словосочетаниями следует развивать следующие **умения и навыки**:

1.Отличать фразеологические единицы от свободных сочетаний слов. Внимание школьников следует сосредоточить на устойчивости лексического состава фразеологического выражения и на примере продемонстрировать искажение лексического значения при замене слов в устойчивой конструкции. Например, в основе выражения «труслив как заяц» заложена особенность поведения животного, отсюда и значение фразеологизма. Однако, если заменить «зайца» другим животным, например, «петухом», то словосочетание «труслив как петух» не будет нести смысла и значимости.

2.Находить фразеологические обороты в тексте. В качестве текстового опорного материала может быть взята песня, цитата, объявление в газете, литературное произведение, видеоролик в Интернете и т.д. Изобилуют фразеологическим богатством басни И.А. Крылова, например, в произведении «Две собаки» встречаются такие средства языковой выразительности, как «службу нести», «рваться из кожи», «ходить на задних лапах»; в басне «Белка» содержатся следующие фразеологизмы: «переводить дух», «рваться из кожи» и «как белка в колесе»; а в произведении «Воспитание Льва» можно выделить «как гора с плеч», «хватать звезды с неба» и «повесить головы».

3.Определять лексическое значение фразеологизмов. На этом этапе следует познакомить учащихся с фразеологическим словарем. Для большего интереса целесообразно разработать сценарий игры-путешествия «В гостях у фразеологического словаря». Так младшие школьники в игровом и занимательном формате узнают о том, как пользоваться словарем, с энтузиазмом будут играть в следопытов и искать значения крылатых фраз. Нередко на образование фразеологизмов влияют исторические события, в таких случаях следует рассказать школьникам не только о переносном значении словосочетания, но и о его происхождении.

Историческая справка об устойчивом выражении вызовет дополнительный интерес со стороны учеников.

4.Использовать фразеологизмы в речи. Речь ребенка развивается только при его активном участии в разговоре. Учителю необходимо помочь учащимся применять идиоматические выражения в речи, в том числе, своим примером и определенными упражнениями. Задания на нахождение ошибок в употреблении идиом повысят у учеников мотивацию к их изучению [2].

5.Подбирать синонимы и антонимы. В качестве творческого задания следует предложить школьникам составление интеллект-карты, где от выражения в одну сторону отходят ответвления с синонимичными фразами, а в другую – с антонимичными выражениями.

В качестве примера рассмотрим **интеллектуальную игру «Фразеологический турнир».** Команды самостоятельно выполняют каждое задание раунда, после чего ведется подсчет правильных ответов. Побеждает команда, набравшая наибольшее количество баллов. Игра направлена на: обобщение и расширение знаний учащихся о фразеологизмах; обогащение речи учеников фразеологизмами; развитие интереса к изучению родного языка; формирование умения работать в группе. Игра состоит из 6 раундов.

1 раунд. Разминка. Найдите лишний фразеологизм и объясните выбор.

Много: *пруд пруди, капля в море, вагон и маленькая тележка, видимо-невидимо.*

Бездельничать: *бить баклуши, валять дурака, засучив рукава.*

Обмануть: *обвести вокруг пальца, зубы заговорить, сдержать слово.*

Быстро: *во все лопатки, со всех ног, во всю глотку, сломя голову.*

Оказаться в неловкой ситуации: *попасть впросак, сесть в калошу, ударить в грязь лицом, витать в облаках.*

2 раунд. Одним словом. Назовите значение фразеологизма одним словом.

Кот наплакал (мало).

Точить лясы (болтать / пустословить).

После дождика в четверг (никогда).

Зарубить на носу (запомнить).

Пальчики оближешь (вкусно).

3 раунд. Фразеологический зверинец. Дополните фразеологизмы названиями животных.

Купить … в мешке (кота).

Изворотлив как … (уж).

Делать из … слона (мухи).

Как кошка с … (собакой).

Писать, как … лапой (курица).

4 раунд. Кот в мешке. Что это?

Ее набирают в рот, когда молчат. Иногда из нее можно выйти сухим. (Вода).

На нее может свалиться снег. В ней может быть ветер, а может что-то из нее вылететь. Ее можно ломать, если напряженно над чем-то думать. (Голова).

Люди боятся узнать, где он зимует, но очень ждут, когда он, поднявшись на гору, свистнет. (Рак).

Он в голове у несерьезного человека, на него бросают слова и деньги те, кто их не ценит. (Ветер).

Его всюду суют, вмешиваясь не в свои дела и задирают, зазнаваясь. (Нос).

5 раунд. Лингвистическая дуэль (для капитанов команд).

Назовите как можно больше фразеологизмов со словами «голова», «рука», «язык», «ухо». Побеждает тот, кто назвал фразеологизм последним.

6 раунд. Подведение итогов. Награждение.

На основе анализа лингвометодической литературы, а также опыта работы предлагаем **методические рекомендации** для успешного обогащения речи младших школьников фразеологизмами во внеурочной деятельности:

1.Учителю следует определить выверенный и доступный список фразеологизмов для младших школьников и сформировать фразеологический словарик отдельно для каждого класса.

2.Необходимо объяснять значение фразеологизмов через контекст: прочтение отрывка из басни, сказки, стихотворения «высвечивает» значение фразеологических единиц, при этом именно в художественном тексте фразеологизмы приобретают аллегорический смысл, создают яркие образы.

3.Следует использовать наглядность: показ картинки, предмета, рисунка и т.п., объясняющих значение фразеологической единицы.

4.Раскрывать значение фразеологизмов с помощью описательного оборота, содержащего родовое понятие (*анютины глазки – цветок…; грудная жаба – болезнь…).*

5.Необходимо знакомить с фразеологизмами, которые связаны с историческими событиями и подробно объяснять историю их происхождения: «Как Мамай прошёл», «Филькина грамота» «Как швед под Полтавой» и др.

Например, фразеологизм «Мамай прошел» означает полнейший беспорядок, страшное опустошение. В 1380 году хан Мамай, повел монгольские войска на Москву, опустошая и сокрушая все на своем пути. Путь им преградил великий московский князь Дмитрий, приняв бой на Куликовом поле. Битва закончилась победой русского воинства. Народ долго после этого хранил в своей памяти это побоище и жуткие картины опустошения сел, деревень, городов монгольскими войсками. Поэтому выражение «как Мамай прошел» стало синонимом полнейшего разгрома и беспорядка.

6.Рекомендуется вести фразеологический словарик, в который после каждого занятия записывать новый фразеологизм.

7.Необходимо находить фразеологизмы на уроках литературного чтения в изучаемых текстах, записывать эти фразеологизмы в словарик.

8.Следует выбирать те упражнения и задания, которые отличаются творческим потенциалом, следовательно, интересны для современных детей.

9.Учить школьников объяснять фразеологизмы не только при помощи графических изображений, но и посредством театральных сценок.

Внеурочная деятельность – это широкое поле для занимательной деятельности младшего школьника. Она представлена богатым разнообразием форм и видов, которые интересны детям, позволяют учащимся продемонстрировать творческие способности. Творческое самовыражение делает процесс обучения радостным, успешным и способствует эмоциональному благополучию детей [3].

Литература

1.Арсирий, А.Т. Материалы по занимательной грамматике русского языка. Часть II. – М: Изд. Советские учебники, 2024. – 288 с. (дата обращения 15.02.2025).

2.Ассуирова, Л.В. Речевой задачник. 1-4 классы. Интегративное учебное пособие для 1– 4 классов / Серия «Филологическое образование». – М., 2009.

3.Бадулина, О.И. О готовности будущих педагогов к обеспечению эмоционального благополучия детей в образовательном процессе. В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы X Всероссийской научно-практической конференции. Отв. редактор А.И. Савенков. Москва, 2023. С. 57 - 60.

4.Бадулина, О.И. Речевое развитие обучающихся на основе преемственности // Начальная школа. – 2024. – № 1. – С. 16–18.

5.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.

А.В. Болдырева,
магистрант института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: boldyrevaav786@mgpu.ru

ИСТОРИЧЕСКАЯ КНИГА В ДЕТСКОМ ЧТЕНИИ

В статье рассматривается вопрос о роли исторической книги в процессе формирования ребенка-читателя.

Ключевые слова: детская литература, историческая литература, историческая книга.

Историческая литература для детей играет важную роль в формировании мировоззрения, воспитании патриотизма и развитии интереса к прошлому. В данной статье рассматриваются особенности исторической книги как жанра детской литературы, ключевые исследования по истории детской литературы, а также анализируются современные УМК и тенденции в издании исторических произведений для детей.

Историческая книга — это литературное произведение, которое описывает реальные события, личности и эпохи прошлого, стремясь передать дух времени и особенности конкретного исторического периода. Такие книги могут быть как художественными, где реальные события переплетаются с вымыслом, так и документальными, основанными на фактах и исследованиях.

В детском чтении исторические книги играют важную роль, позволяя юным читателям познакомиться с прошлым, понять культурные и социальные аспекты разных эпох, а также развить интерес к истории. Для детей младшего школьного возраста (7–10 лет) особенно важны книги, которые сочетают познавательный и художественный подходы. Такие произведения представляют собой короткие, емкие и живые тексты, сопровождаемые реалистичными иллюстрациями, что делает их более наглядными и увлекательными. Так, В. Г. Белинский считал, что «рассказ есть одно из главнейших достоинств историка: мало того, чтоб верно излагать факты и события, – надо, чтоб эти факты и события непосредственно запечатлевались в уме и воображении читателя, а глаза его видели не одни буквы, но и картины» [3].

Историческая книга для детей – это уникальный жанр, сочетающий в себе элементы художественного вымысла и достоверных исторических фактов. Она помогает школьникам узнать о событиях прошлого, осмыслить их, развивая критическое мышление и чувство сопричастности к истории своей страны. Как отмечает исследователь детской литературы Е.О. Путилова, историческая книга для детей является «мостом между прошлым и будущим» [6].

Детская историческая литература обладает следующими особенностями:

1. Доступность изложения: исторические факты должны быть адаптированы для детского восприятия. Это достигается через использование простого языка, ярких образов и увлекательного сюжета.

2. Сочетание фактов и вымысла: авторы часто добавляют вымышленных персонажей или диалоги, чтобы сделать повествование более живым. Например, в книгах Л. Ф. Воронковой исторические события переплетаются с личными историями героев [4].

3. Иллюстрации: визуальный ряд играет важную роль в детской исторической книге. Иллюстрации помогают детям лучше представить эпоху и её особенности.

Одним из первых системных исследователей детской литературы была А.П. Бабушкина. Её исследование «История русской детской литературы» издано в 1948 году и предназначено для учителей начальной и средней школы. Этот труд стал не только первым опытом систематического описания курса истории русской детской литературы, но и каталогом детской литературы, начиная с произведений, созданных до XIX века, заканчивая детской литературой начала XX века [2].

В учебнике по детской литературе И.Н. Арзамасцевой [1] представлен небольшой раздел, посвященный исторической литературе. В нём даны примеры произведений, изучаемых в школе для ознакомления с историческим прошлым.

Более поздние исследования по истории детской литературы принадлежат Ф.И. Сетину, который является литературоведом, специалистом по русской детской

литературе и методике ее преподавания, доктором филологических наук, профессором кафедры детской литературы, участником Великой Отечественной войны, специалистом по подготовке библиотекарей. Труд Ф. И. Сетина «История русской детской литературы» (называется учебником, но фактически является публикацией результатов докторского исследования ученого) написан для библиотекарей, но интересен и педагогам. В качестве цели пособия автором указывается «попытка значительно более полно, чем прежде, представить историю русской детской литературы за десять веков ее развития, с учетом новых находок и исследований последних лет» [7].

Исторические произведения для детей выполняют важные функции: во-первых, они знакомят читателей с ключевыми событиями, личностями и культурными особенностями разных эпох; во-вторых, такие книги способствуют развитию эмпатии, позволяют ребёнку «прожить» историю через судьбы героев.

Историческая литература в программе начальной школы представлена в основном произведениями (художественными, либо адаптированными для детей историческими текстами), которые знакомят детей с историческими событиями, личностями и культурой прошлого. Эти произведения помогают формировать у младших школьников интерес к истории, развивают чувство патриотизма и понимание связи прошлого с настоящим.

Историческая литература в начальной школе изучается в рамках предметов «Литературное чтение» и «Окружающий мир». В программе используются адаптированные тексты, соответствующие возрасту детей, помогающие понять исторические события посредством художественного слова.

Приведем примеры произведений, включенных в программы разных УМК. Программа «Школа России» включает произведения С. Алексеева, Л. Кассиля. Программа «Перспектива» предлагает изучение исторических стихов, например, «Бородино» М.Ю. Лермонтова. Программа «Начальная школа XXI века» включает адаптированные исторические тексты и произведения о войне.

В последние годы наблюдается рост интереса к исторической литературе для детей. Издательства выпускают книги, посвящённые различным периодам истории, от древних цивилизаций до современных событий. Особое внимание уделяется книгам, которые рассказывают о малоизвестных страницах истории, например, о роли женщин или представителей разных культур в исторических процессах [5]. Кроме того, активно развивается направление интерактивных книг, где текст дополняется QR-кодами, ссылками на архивные материалы и мультимедийными приложениями.

Историческая книга в детском чтении – это не только источник знаний, но и инструмент воспитания, она помогает формировать у детей чувство уважения к прошлому, понимание ценности культурного наследия и ответственности за будущее.

Литература

1.Арзамасцева И.Н. Детская литература: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Н. Арзамасцева, С.А. Николаева. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – С. 456-461.

2.Бабушкина А.П. История русской детской литературы / А.П. Бабушкина. – М. : Учпедгиз, 1948. – 480 с.

3.Белинский В.Г. Собрание сочинений в девяти томах. Том четвертый. Статьи, рецензии, заметки. – М.: Художественная литература, 1979.

4.Воронкова Л.Ф. Исторические повести для детей. – М.: Детгиз, 1965.

5.Иванова А.А. Современные тенденции в детской исторической литературе // Вопросы детской литературы. – 2020. – № 3. – С. 45–52.

6.Путилова Е.О. Детская литература как феномен культуры. – М.: Просвещение, 2010.

7.Сетин Ф.И. История русской детской литературы / Ф.И. Сетин. – Москва : Изд-во Ленанд, 2021. – 304 с.

О.Е. Ботяновская,
магистрант института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: BotyanovskayaOE650@mgpu.ru

РАЗВИТИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ ИНТЕРЕСА К КНИГЕ ПОСРЕДСТВОМ ЛИТЕРАТУРНОЙ ИГРЫ

В данной статье рассматривается значение литературной игры как метода развития у детей дошкольного возраста интереса к книге. Представлен сценарий литературной игры «По страницам детских книг», которая может использоваться для развития интереса дошкольника к книге.

Ключевые слова: дошкольники, интерес к книге, литературная игра.

В настоящее время актуальна проблема развития у дошкольников интереса к книге. За последние десятилетия наблюдается снижение интереса к чтению как у взрослых, так и у детей, что негативно сказывается на культурном уровне детей дошкольного и младшего школьного возраста.

С появлением аудиовизуальных средств массовой информации дети начинают осваивать информационно-коммуникационные технологии раньше, чем учатся читать. Они лучше ориентируются в компьютерах, мобильных телефонах, планшетах, чем в книгах.

Анализ педагогической литературы показал, что интерес к чтению формируется у детей задолго до того, как они приобретают навыки чтения. Дети, которые слушают литературные произведения, уже являются читателями. Первое знакомство с

литературой начинается тогда, когда малыш слушает колыбельные, потешки, сказки и т.д. К школьному возрасту круг чтения расширяется, произведения открываются заново и обретают новый смысл.

Литература имеет большое значение в формировании у ребенка представлений о жизни, поведении, окружающем мире. Она даёт детям возможность увидеть примеры доблести и настойчивости сказочных героев, способствует развитию речи дошкольников.

Начиная с дошкольного возраста, педагог помогает ребёнку анализировать произведения, связывать прочитанное или услышанное с реальными событиями. При прослушивании литературных произведений ребенок должен не просто усвоить содержание, но и пережить эмоции, переданные автором, что является активным опытом, наполняющим его симпатией, сочувствием, восхищением, радостью, возмущением [1].

В.А. Сухомлинский отмечал, что чтение книг – является тропинкой, по которой умелый, умный, думающий педагог находит путь к сердцу ребенка [5].

В образовании детей дошкольного возраста в Республике Беларусь уделено особое внимание области «Художественная литература», которая включена в учебный план с самых первых шагов малышей.

При знакомстве с авторскими произведениями на занятиях педагоги применяют разнообразные методы: чтение произведения педагогом; рассказывание; заучивание наизусть стихотворений, потешек, прибауток; использование дидактических игр на основе знакомых произведений (например, «Угадай героя сказки», «Подбери иллюстрацию к произведению», «Сказки спутались», «Один начинает - другой продолжает»); проведение литературных викторин, театрализованные игры [4].

Особое значение имеют белорусские игры, направленные на развитие интереса к художественной литературе «Бабулин двор» и «Праздник белорусских игр», а также театрализованные игры, основанные на белорусских народных песнях и сказках, например, «Домовой» и «Как ворона соловьем притворилась»; приключенческие игры, в числе которых «Наш город», «Путешествие по рекам и озерам Беларуси» и многие другие [3].

Приведём пример **литературной игры для старших дошкольников «По страницам детских книг».**

Цель: развитие интереса к книгам.

Оборудование: карточки со сказочными героями и предметами, аудиозаписи к произведениям, интерактивная панель.

Правила игры: путешествие проходит по пяти станциям, на каждой из которых сказочные герои предлагают детям выполнить задание.

Ход игры.

Разминка. Вступительное слово ведущего.

Дорогие ребята! Отгадайте загадку.

На полке в комнате моей

Всегда полным-полно друзей.

Они утешат, развлекут,

А надо – и совет дадут. (Книги)

– Книги – наши верные и мудрые друзья, наши добрые советчики. Сегодня мы с вами отправимся в путешествие по страницам любимых детских книг.

1-я станция – «Волшебный сундучок».

На этой станции детей встречает Фея: «У меня есть волшебный сундучок. В нем находятся картинки с предметами из разных сказок. Я буду вынимать картинки, а вы будете отгадывать, из какой сказки данный предмет».

Вынимает картинки с предметами:

Картинка 1. *Яйцо («Курочка Ряба»).*

Картинка 2. *Стрела («Царевна-лягушка»).*

Картинка 3. *Топор («Каша из топора»).*

Картинка 4. *Щука («По щучьему веленью»).*

Картинка 5. *Цветок «Цветик- семицветик»).*

2-я станция – «Кто дал полезный совет?»

На этой станции детей встречает Красная шапочка и предлагает ответить на вопрос: «Из какой сказки этот полезный совет?»

Совет1. *Не открывай двери незнакомым людям. («Семеро козлят»)*

Совет 2. *Чисти зубы, мой руки, принимай регулярно душ. («Мойдодыр»)*

Совет 3. *Не ходи по лесу один. («Красная Шапочка»)*

Совет 4. *Тщательно пережевывай пищу, не торопись и не разговаривай во время еды. («Бобовое зернышко»)*

3-я станция – «Неразлучные друзья».

На этой станции детей встречает Мальвина, предлагает разложить картинки с изображением сказочных персонажей так, чтобы они оказались рядом со своими друзьями.

4-я станция – «Узнай героя».

На этой станции детей встречает Карлсон, он предлагает по описанию назвать героя сказок.

Герой 1. *Крестьянский сын, который все время проводит лежа на печи. Поймав чудесную рыбу, проявляет доброту и великодушие, отпуская ее на волю. (Емеля, русская народная сказка «По щучьему веленью»).*

Герой 2. *Это ленивая девочка, которая ничего не делает, все время спит да считает мух. Без нянюшки она даже не может одеться. Она не хочет работать, но мечтает получить награду от Мороза Ивановича. (Ленивица, сказка «Мороз Иванович»).*

Герой 3. *Героиня этой сказки рано потеряла мать. Ее отец женился во второй раз на злой и сварливой женщине. Она много работала, а мачеха и её дочери в это время отдыхали. (Золушка, сказка «Золушка»).*

Герой 4. *Отрицательный герой русских народных сказок. Он очень худой и напоминает скелет, обтянутый кожей. Оказывается, что он вовсе не бессмертен.*

(Кощей Бессмертный, русские народные сказки: «Царевна – лягушка», «Кощей Бессмертный»).

5-я станция – «Сказочные телеграммы».

На этой станции детей встречает Доктор Айболит, он предлагает отгадать героев сказок, которые прислали телеграммы.

Телеграмма 1. *«Расстроена. Нечаянно разбила яичко…» (Мышка из сказки «Курочка-ряба»).*

Телеграмма 2. *«Дорогие гости! Помогите! Паука злодея зарубите…» (Муха-Цокотуха из сказки «Муха-Цокотуха»).*

Телеграмма 3. *«Прибыть к вам не могу, от меня убежали брюки и башмаки …» (Грязнуля из «Мойдодыра»).*

Телеграмма 4. *«Очень устала, так как была в лесу в гостях у медведей…» (Маша из сказки «Три медведя»).*

Телеграмма 5. *«Не сможем прибыть к вам, так как сидим втроем в каменном доме и прячемся от волка…» (Три поросенка).*

Итог игры. Награждение.

В заключение отметим: развитие интереса к книге у дошкольников требует от педагога высокого уровня литературного развития и готовности к обеспечению эмоционального благополучия детей в учебном процессе [2].

Литература

1.Бадулина, О.И. Эмоциональное благополучие дошкольников. – Москва, Эконинформ, 2012. – 223 с.

2.Бадулина, О.И. О готовности будущих педагогов к обеспечению эмоционального благополучия детей в образовательном процессе. В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы X Всероссийской научно-практической конференции. Отв. редактор А.И. Савенков. – Москва, 2023. – С. 57-60.

3.Лозка, Алесь (скл.) Гульні. Забавы. Ігрышчы/А. Лозка. – 2-е выд. – Мінск: Беларуская навука, 2000. – 532 с. (Беларуская народная творчасць).

4.Семенюк, Н.М. Театрализованные игры во внеурочной деятельности младших школьников. В сборнике: Начальное филологическое образование и подготовка учителя в условиях внедрения стандартов третьего поколения. Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов. В год 200-летия со дня рождения К.Д. Ушинского. В рамках университетской научной сессии «ДНИ НАУКИ МГПУ – 2023» / Сост. и отв. редактор Т.И. Зиновьева. – Москва, 2023. – С. 159-163.

5.Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения / В.А. Сухомлинский. В 3 т. Т. 1. – Москва: Педагогика, 1979. – 586 с.

А.С. Гречихина,
студент института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: grechikhinaas@mgpu.ru
А.И. Евсеева,
студент института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: evseevaai@mgpu.ru
Е.С. Кондрахина,
студент института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: kondrakhinaes@mgpu.ru

РАБОТА НАД СЛОВОМ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Авторы статьи предпринимают попытку показать основные пути работы над словом на уроке литературного чтения: формирование у младших школьников основных качеств навыка чтения во взаимосвязи. Предложены конкретные упражнения, призванные решать комплексные задачи, т.е. снимать не только технические трудности при чтении, но осмысливать основные единицы чтения при восприятии текста: слова, словосочетания и предложения.

Ключевые слова: техника чтения, словоцентризм чтения младших школьников, антиципация, поле чтения.

Слово является центральным звеном начального филологического образования. Значительную часть учебного времени урока русского языка отводится работе над словом в различных аспектах: лексическом, словообразовательном, грамматическом. На уроках литературного чтения традиционно отводится также много времени, потому что в тексте читаемого на уроке произведения имеется, как правило, несколько лексических единиц, нуждающихся в толковании, при этом словарно-лексическая работа порой распределяется в течение всего урока: слова объясняются учителем перед восприятием текста, по ходу его чтения и анализа, а также и после чтения, если у учащихся возникают вопросы по поводу значения некоторых слов [5]. Безусловно, такая объяснительная работа нацелена на более глубокое освоение учащимися художественного произведения, понимания всех его сторон: сюжетной линии, образов героев, адекватно воссоздаваемых в читательском воображении картин.

Не менее важной на уроке литературного чтения представляется работа над словом в аспекте формирования навыка чтения, отдельных его качеств: правильности, беглости, осознанности и выразительности. Первые два качества навыка чтения составляют техническую сторону навыка чтения, без которой невозможно формирование осознанности, а тем более выразительности. К сожалению, современная педагогическая практика построена таким образом, что задачи формирования техники

чтения решаются несколько обособленно, например, для их решения из текста выбираются слова сложные с точки зрения слоговой структуры или длинные и на их основе создают упражнения, например, «Читай сначала по слогам, а потом целым словом: пла-сти-лин – пластилин, при-го-ва-ри-ва-ю – приговариваю». Не всегда слова из таких упражнений играют ключевую роль в освоении содержания художественного произведения, а также разных видов информации текста [1].

Сегодня работа над словом на уроке чтения должна решать комплексные задачи: снимать у учащихся технические трудности при чтении слов в тексте (например, заранее прочитывать такие слова перед восприятием текста учащимися), совершенствовать психические процессы, задействованные в чтении, например, антиципацию (смысловую догадку), облегчать процессы понимания текста [2]. Особенно важно это делать на самых ранних стадиях формирования полноценного навыка чтения, сразу после освоения учащимися механизма чтения слов по букварю. Чтение текста произведения таких учащихся характеризуется словоцентризмом: после прохождения букваря младшие школьники пока что остаются в плену прежней учебной задачи – прочитать слово. Между тем подлинная читательская деятельность начинается с установления линейных связей слов в предложении и тексте. Сделать это читатели младшего школьного возраста, находящиеся на этапе словоцентричности, не могут по объективным причинам: у них маленькое поле чтения, как правило, это одно слово; несовершенны процессы антиципации, которые протекают в пределах слова и порождают много ошибок при чтении слов типа замены, когда, прочитав начало слова, ученик сразу произносит ошибочный конец слова [4]. Получается, что одной из самых важных задач начального этапа формирования навыка чтения является увеличение поля чтения учащихся начальных классов.

Считаем, что продуктивным приемом здесь является упражнение «Словесный мост». Приведем примеры упражнения, составленного на материале рассказа Л.Н. Толстого «Котенок». Словарный материал упражнения расположен в двух столбиках: слева – слова, справа – их толкование, но не напротив соответствующих слов, а в хаотичном порядке. Упражнение сопровождается заданием «Соедини слова с их значением из правого столбика».

амбар	*изогнуть спину горбом*
солома	*очень быстро*
что есть духу (побежал)	*строение для хранения припасов*
сгорбить	*сухие стебли злаковых и бобовых зерновых культур*

Заметим, что для выполнения данного упражнения учащиеся несколько прочитывают материал: сначала столбик слов слева, потом находят объяснение слов в правой части страницы, потом прочитывают слово с соответствующим словосочетанием из: «амбар – строение для хранения припасов». Видно, что при этом слово и его объяснение искусственно отдалены друг от друга, что позволяет тренировать учащихся в увеличении поля чтения. При фронтальной проверке этого упражнения ученики должны прочитать слово и его толкование в виде предложения,

т.е. задание усложняется: «Амбар – это строение для хранения припасов»; «Солома – это сухие стебли злаковых и бобовых зерновых культур».

Мы видим, что данное упражнение имеет комплексный характер: тренирует технику чтения учащихся, при чем не механически, а вполне осознанно, наконец, позволяет объяснять значение слова в форме предложения, что тоже повышает осознанность чтения, а также способствует развитию синтаксического строя речи младших школьников.

Логическая работа является традиционным направлением при работе со словным материалом читаемого текста: слова группируются по различным основаниям, например, тематическим группам, по частеречной принадлежности и т.д. Однако можно логическую работу, направленную на развитие мышления учащихся начальных классов, соединить с тренировкой техники чтения. Для этого предлагается упражнение «Найди пару» с заданием «Выберите из круглых скобок подходящие по смыслу слова. Прочитайте получившиеся пары слов»:

подле (травы́, стена, дом, амба́ра, колеса́)
шевелил (соло́му, рукой, родни́к, небо)
услыхали (голод, голос, шаги, радугу)
закрыл котенка от (ветра, собак, сахара).

В данном упражнении представлены разные варианты заданий: в первой строчке нужно просто прочитать предложно-падежные формы слов. Это задание вполне по силам всем учащимся, но лучше предложить его выполнить слабому ученику, который последовательно прочитывая предложно-падежные сочетания тем самым последовательно увеличивает для себя поле чтения.

Остальные задания преследуют более сложные задачи: нужно составить словосочетания в пределах логической допустимости: «шевелил солому», но не «шевелил радугу». Для выполнения этого задания требуется неоднократно про себя/шепотом прочитать слова в скобках, а вслух произнести только допустимые с точки зрения предметно-логической допустимости словосочетания. Читатели младшего школьного возраста в имплицитной форме получают опыт установления синтагматической связи слов при восприятии текста, что для становления подлинной читательской деятельности весьма важно. Учить младших школьников видеть такую сочетаемость слов в тексте нужно на примере относительно простых предложений и коротких текстов, потому что постепенно объем читаемых текстов в учебных хрестоматиях увеличивается и сделать это позже станет, конечно, труднее [3].

Работа над словом на уроках литературного чтения составляет одно из важнейших звеньев речевой подготовки учащихся школы. И вместе с тем, читательская деятельность – это не только правильное декодирование буквенной записи слова, а также понимание связи между словами и предложениями в тексте. Для достижения комплексных задач на уроках литературного чтения важно использовать упражнения направленные на формирование техники чтения и одновременно на осмысление основных единиц чтения.

Литература

1.Методика обучения русскому языку в начальной школе: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 255 с.

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

3.Сильченкова Л.С. Методика обучения младших школьников чтению крупнообъемных произведений. Автореферат дисс. … кандидата педагогических наук. Москва. Московский педагогический государственный университет. – 1988 – 16 с.

4.Сильченкова Л.С. Словоцентричный подход к формированию читательских компетенций у младших школьников: монография. – М.: МГПУ, 2024. – 148 с.

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

А.А. Гребенникова,
студент института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: schmeleva.alya@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

В статье рассматривается возможность применения интеллект-карт на уроках литературного чтения в начальной школе. Интеллект-карты служат визуальным инструментом, помогающим организовать информацию вокруг центральной темы, что улучшает восприятие, анализ и запоминание литературных материалов. Отмечается, что применение интеллект-карт является мощным инструментом визуализации информации и развития логических универсальных учебных действий.

Ключевые слова: интеллект-карта, литературное чтение.

Интеллект-карта представляет собой визуальную схему, которая упорядочивает информацию вокруг центральной темы, демонстрируя основные идеи и их взаимосвязи через ветви, ключевые слова, изображения и цветовые акценты. Этот подход улучшает восприятие, запоминание и анализ материалов.

Составление интеллект-карт подразумевает следование чёткой логике. Процесс создания интеллект-карты начинается с определения центральной темы или ключевой идеи, которая располагается в центре карты. В дальнейшем, используя ключевые слова и условные символы, следует добавлять ветви, на которых будут

изложены идеи, каждая из которых будет связана с конкретными задачами. При этом важно, чтобы каждая ветвь сохраняла связь с основной идеей и имела логическое продолжение, что обеспечит её смысловую целостность.

На следующем этапе основные ветви разбиваются на подкатегории, которые, в свою очередь, требуют разработки подмножеств. В рамках этих подкатегорий добавляются детали, задачи и последовательность шагов. Наиболее значимые элементы, представляющие особую ценность, необходимо выделять при помощи ярких цветов, объёмного шрифта и жирного подчёркивания, тогда как менее важные можно оставить в менее выраженной форме, что позволит акцентировать внимание на ключевых моментах.

При завершении работы следует установить объективные связи между понятиями, формирующими содержательную основу интеллект-карты. Эти связи представляются визуально с помощью двусторонних стрелок, что способствует лучшему пониманию взаимозависимости и взаимодействия между различными элементами карты.

Таким образом, интеллект-карты являются эффективным инструментом для структурирования знаний и улучшения понимания, что находит широкое применение как в обучении, так и в профессиональной деятельности.

Правила создания интеллект-карт разработаны Тони Бьюзеном, подробно им описаны в книге «How to Mind Map». Выделим основные правила.

Правило 1. основная идея (понятие) располагается в центре.

Правило 2. основные ветви соединяются с центральным понятием, в то время как ветви второго, третьего уровней и так далее связываются с основными ветвями.

Правило 3. Пишется только одно ключевое слово.

Правило 4. Для более эффективного запоминания рекомендуется применять изображения и ассоциации [3: с. 46].

На сегодняшний момент для проектирования интеллект-карт существуют множество онлайн-сервисов. Наиболее популярные из них Mindomo, MAPMYself, Spinscape, Mind42, Text2MindMap, Glinkr, MindMeister.

Использование интеллект-карт на уроках литературного чтения в начальной школе помогает: глубже вникать в читаемый текст. можно останавливаться на важных деталях, видеть смысловые образы, выходить на тему и идею; развивать навыки монологической речи. свёрнутая информация, представленная в графической форме, служит хорошей опорой для развития речи; отображать структуру материала, смысловые и иерархические связи. можно показать, какие существуют отношения между составными частями.

Применение интеллект-карт можно использовать на любом уроке и в любом классе в следующих образовательных контекстах: на этапе формулирования темы урока; при введении нового материала; для закрепления и обобщения изученного; при оценке уровня усвоения учебного материала; на этапе рефлексии и самооценки.

Рассмотрим, **примеры использования интеллект-карт** на разных этапах урока литературного чтения по сказке «Аленький цветочек» С. Т. Аксакова.

Пример 1. Сравнение двух произведений/персонажей.

Интеллект-карту на сравнение двух произведений или персонажей эффективно использовать на этапе анализа произведения или обобщения. Перед созданием интеллект-карты целесообразно провести обсуждение в классе, чтобы вспомнить ключевые моменты сюжета. Например, имеет место сравнение мультфильма У. Диснея «Красавица и Чудовище» и сказки С. Т. Аксакова «Аленький цветочек».

Пример 2. Пересказ текста.

Наиболее подходящим этапом для использования интеллект-карты как основы в пересказе текста (определение экспозиции, завязки, развития сюжета, кульминации, развязки) на уроке литературного чтения является этап закрепления и систематизации знаний, после детального анализа произведения. Создание интеллект-карты станет подготовкой к устному пересказу, интеллект-карта поможет структурировать информацию, выделить главные элементы сюжета и установить логическую связь между ними.

Пример 3. Анализ персонажа.

Для анализа персонажа и значения его имени с помощью интеллект-карты наиболее эффективным будет использовать её на этапе углублённого анализа произведения, после первичного ознакомления и обсуждения текста.

Таким образом, освоив эффективный метод мышления через создание интеллект-карт в начальной школе, учащиеся успешно переносят этот инструмент на следующий уровень образования, что значительно облегчает адаптацию к возросшему объему учебной информации. Особенно ценным является применение интеллект-карт на уроках литературного чтения: они позволяют не только визуализировать сюжет, анализировать персонажей и выделять ключевые идеи, но и развивать навыки пересказа и критического осмысления текста. Способность эффективно работать с текстовой информацией при помощи интеллект-карт является важным фактором в развитии читательской грамотности. Это умение не только способствует более глубокому пониманию и осмыслению прочитанного, но и формирует навыки критического мышления, анализа и синтеза информации, что, в свою очередь, повышает общую успешность учащихся в обучении и их готовность к решению более сложных образовательных задач в будущем.

Литература

1.Воробьева В.М., Будунова Л.Г. Эффективное использование метода интеллект-карт на уроках: Методическое пособие / В.М. Воробьева, Л.Г. Будунова Л.В. Чурикова. – М.: ГБОУ «ТемоЦентр», 2013. – 46 с.

2.Рождественская Р.Л., Черненькая О.П. Использование интеллект-карт в развитии информационно-аналитических умений младших школьников // Начальная школа. – 2019. – № 5 – С. 30–34.

3.Тони Бьюзен, Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления. – М.: ООО «Манн, Иванов и Фербер», – 2019. – С. 113.

А. В. Гумбатова,
студент института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: gumbatovaav521@mgpu.ru

РАБОТА С УСТАРЕВШЕЙ ЛЕКСИКОЙ В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ СКАЗОК А.С. ПУШКИНА

Статья посвящена работе с устаревшей лексикой, встречающейся в сказках А. С. Пушкина. Рассматриваются понятия «архаизмы», «историзмы», а также методы разъяснения устаревшей лексики.

Ключевые слова: младшие школьники, устаревшая лексика, сказки А.С. Пушкина.

Русская литература, как важнейшая часть культурного наследия, представляет собой богатый источник для изучения не только художественного слова, но и языковых изменений, происходивших на протяжении веков. Одним из ярчайших представителей русской литературы является А.С. Пушкин, чьи сказки, наполненные волшебством и глубокими философскими смыслами, остаются актуальными и востребованными в современном обществе. Однако, несмотря на их популярность, многие юные читатели сталкиваются с трудностями в восприятии текстов, что во многом связано с использованием устаревших слов и выражений, которые могут затруднять понимание произведений. Актуальность данной темы обусловлена необходимостью глубокого понимания устаревших слов для полноценного восприятия сказок А.С. Пушкина современными читателями [1].

К устаревшей лексике относятся историзмы и архаизмы. Историзм – это слово или выражение, обозначающее исчезнувший предмет или явление прошлого, которое уже не существует в современном мире. Например, «кольчуга» (средневековый доспех), «околица» (деревенская окраина). Архаизм – это устаревшее слово, заменённое современными синонимами, однако ещё сохраняемое в языке. Например, «вотще» (напрасно), «перст» (палец).

Писатели используют устаревшие слова для описания прошлых эпох, учёные-историки – для изложения исторических событий, однако со временем устаревшие слова окончательно утрачивают своё присутствие в языке. В условиях стремительного развития языка и появления новых слов, устаревшие лексические единицы могут вызывать затруднения и недопонимание. Это может привести к искажению смыслов, заложенных автором, снижению интереса к литературе, что не способствует развитию лингвистического мышления [4].

Сказки А.С. Пушкина изобилуют архаизмами и историзмами, которые не просто вносят лексическое разнообразие, но и создают уникальную атмосферу. Примером служат слова и фразы, уходящие вглубь веков, что позволяет читателям коснуться

исторического контекста эпохи. Наличие таких слов в текстах является признаком языковой эволюции. На ранних стадиях их использования эти слова были актуальны, а теперь воспринимаются через призму уже изменившегося языка [5].

В «Сказке о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина встречаем такие слова: «душегрейка», «шелом», «светёлка» и др. Первые два слова обозначает вид одежды и головного убора, третье – светлое место в доме. Для достоверности отражения особенностей речи героев А.С. Пушкин использует слова:

1) «пуще», нареч. (устар. и прост.). Больше, сильнее.

2) «надобно», в знач. сказ., с неопр., кого-что или чего (устар. и прост.). Нужно, требуется.

Использование устаревшей лексики в «Сказке о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина не исчерпывается приведенными примерами, целесообразно рассмотреть и другие случаи её применения: *ветхая* - старая, разрушающаяся; *землянка* –крытое углубление в земле, вырытое для жилья («… Они жили в ветхой землянке…»); *взмолится* – начнет упрашивать (« …Как взмолится золотая рыбка!..»); *старче* – старинная форма обращения к старику; *простофиля* – глупый, несообразительный человек; *на маковке* – на макушке; *кичка* – женский головной убор; *чупрун* – прядь волос на голове, вихор, хохол; *царедворцы* – лица, занимающие разные должности при царском дворе. Эти старинные слова чаще всего вызывают затруднения в понимании, что подчеркивает необходимость работы с ними, особенно когда речь идет о работе с детьми.

Сказка «Золотой петушок» также содержит много интересных архаизмов, среди которых можно выделить такие слова, как: «инда» (означающее «так же») и «яство» (от обозначения пищи), «ратные дела» («военные дела»), рать («войско, военный отряд»), сулит («обещает»), стан («военный лагерь»), «курган» («могильная насыпь, холм»), «шеломы» («остроконечные железные шлемы для защиты головы от ударов меча»), «латы» («металлические доспехи, броня, защищающая от холодного оружия»), «мурава» («густая молодая трава»), «разочтёмся» («рассчитаемся»).

Для отображения особенностей речи используются слова: 1) «коли», «коль», союз (устар. и прост.). То же, что «если»; 2) «иль», союз и частица (устар. и разг.). То же, что «или».

Посредством использования таких слов А.С. Пушкин привносит в текст своеобразную легкость и поэтичность, демонстрируя знание культуры своего времени. Для современных читателей подобные термины, как правило, требуют объяснения, что открывает дополнительные возможности для формирования гражданской идентичности обучающихся [3].

Можно также вспомнить, что устаревшие лексические единицы часто выполняют функцию именно создания желаемой атмосферы. В «Сказке о царе Салтане» слова вроде «супостат» (враждебный или злой человек) и «братец» (подразумевающий близость) создают контекст, который требует от читателя определенной адаптации. Это, в свою очередь, ведет к совместному размышлению не

только о языке, но и о поднимаемых в сказках более глубоких темах, таких как доверие, предательство и моральные устои.

Основными методами разъяснения устаревшей лексики являются словесные и наглядные. Следует учесть, что слово, представленное отдельно от контекста, даже после подробного объяснения учителем, учеником плохо запоминается. Следует составлять таблицы с иллюстрациями и регулярно дополнять новыми словами, встречающимися в учебных пособиях или книгах для внеклассного чтения. Такая таблица помогает улучшить запоминание, стимулирует к расширению их словарного запаса, повышает интерес к чтению исторической литературы. Привлекая учеников к исследованию устаревших слов, следует использовать дополнительные материалы (словари и исторические справочники)? что может значительно обогатить процесс обучения.

Приведём пример работы со словом «грамота».

«И в суму его пустую суют *грамоту* другую» – «Сказка о царе Салтане», А.С. Пушкин.

Раскрытие лексического значения слова наглядным методом (фотографии, картинки, презентация).

Использование словаря устаревших слов. В каком значении употреблено слово грамота в сказке А.С. Пушкина? (Умение читать и писать, старинное название всякого документа, письма; документ, выдаваемый в награду за успехи в каком-либо деле).

Подбор синонимов.

Грамота (устар.) – письмо, послание, документ.

Таким образом, работа с устаревшей лексикой в сказках А.С. Пушкина –это процесс, который включает тематическое планирование, исследовательскую деятельность, активные формы работы, практические задания. Всё это вместе дает возможность учащимся не только познакомиться с историческими аспектами языка, но и погрузиться в удивительный мир русской литературы, повысить интерес к изучению предмета, что, несомненно, способствует созданию комфортной образовательной среды [2].

Литература

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

2.Бадулина, О.И. О готовности будущих педагогов к обеспечению эмоционального благополучия детей в образовательном процессе. В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы X Всероссийской научно-практической конференции. Отв. редактор А.И. Савенков. Москва, 2023. – С. 57-60.

3.Лукина, Е.В., Семенюк Н.М., Бадулина О.И. Подготовка педагогических кадров по воспитанию у школьников гражданской идентичности // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – № 1-2. – С. 161-168.

4.Криворотова, Э.В. Практика формирования лингвистического мышления учащихся как условия их интеллектуального развития на уроках русского языка Практическое пособие. – Ярославль, 2007. –171 с.

5.Малышева О.К., Жесткова Е.А. Устаревшая лексика сказок А.С.Пушкина в системе лексической работы в начальной школе // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №2. – С.14-17.

В.Н. Доманова,
студент института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: oliferenko.nicka@yandex.ru

ПОСЛОВИЦЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена формированию гражданской идентичности младших школьников при использовании на уроках пословиц

Ключевые слова: пословицы, гражданская идентичность, нравственные ценности, патриотизм.

Гражданская идентичность означает осознание себя, как части общества, государства и нации. Она включает не только юридические аспекты, такие как гражданство, но и культурные, исторические и социальные компоненты. Наш выбор слов и выражений в повседневной жизни может отражать и формировать наше отношение к этим компонентам. Именно поэтому слова играют важную роль в создании гражданской идентичности, помогая нам осознать свою принадлежность к определенной культуре и обществу [4].

В мире, где глобализация и многообразие культур играют важную роль, мы должны понимать, как выбор слов и выражений влияет на наше самоощущение и чувство принадлежности к определенной этнической или культурной группе.

Язык, как ключевой элемент общения, не только передает информацию, но и формирует наше восприятие мира, создавая образы и ассоциации, которые могут укреплять или, наоборот, ослаблять наше чувство принадлежности к определенной нации или культуре [1].

Русские пословицы часто затрагивают тему любви к родной земле и защите отечества. В разделе «Родина – чужбина» в трудах В.И. Даля насчитывается 130 пословиц, из которых можно выделить три основные категории.

Первая категория пословиц подчеркивает важность родины для каждого из нас и проявляется в таких выражениях как: «Глупа та птица, которой гнездо свое не мило», или «Родных нет, а по родимой сторонке сердце ноет».

Вторая категория пословиц рассматривает идею «чужбины» как противоположность понятию «Родина», показывает, как тяжело жить не на родной земле, например: «Чужая сторона - дремуч бор», «На чужой стороне и сокола зовут вороною».

Третья группа пословиц подчеркивает характер человека, который не всегда может оставаться на родине, например: «Дома сидеть – ничего не высидеть», «Сокол на одном месте не сидит, а где птицу видит, туда и летит».

В пословицах хранится уникальная мудрость, она неизменно привлекает внимание деятелей культуры и литературы из-за своей лаконичности и ясности.

Известные военачальники России часто прибегали к пословицам, осознавая их как эффективный инструмент воспитания. Они активно внедряли их в процесс военного обучения. В сражениях мудрость простонародных выражений, удобные для запоминания лозунги, точно выбранные слова и искренние обращения к воинам всегда производили впечатление на солдат.

Н. В. Гоголь подметил, что «все великие люди, от Пушкина до Суворова и Петра, благоговели перед нашими пословицами». Действительно А.В. Суворов, выдающийся военачальник, ценил народные изречения, понимая их глубину и мощь. Великий полководец сам сочинял высказывания, которые по своему содержанию и форме были очень похожи на народные изречения и пословицы. Именно этим мудрым, выразительным языком народного творчества он обменивался речами с воинами.

Пётр I с большим уважением относился к пословицам. В подтверждение этому в созданном им воинском Уставе можно прочесть афористические фразы, напоминающие пословицы, а также в письмах военачальникам.

В учебниках литературного чтения УМК «Гармония» О.В. Кубасовой представлено много заданий по работе с пословицами и формированию гражданской идентичности. Например, работа с пословицей «Родина – мать, умей за нее постоять». Перед тем, как использовать пословицу в заданиях, учитель дает ее толкование. Эта пословица означает, что каждый обязан защищать свою Родину точно так же, как он защищал бы своего самого родного человека, который подарил ему жизнь – мать [5].

Есть еще пример работы с пословицами. Детям дается пословица в искаженном виде, где нужно исправить ошибку, объяснив, почему они так решили: «В гостях хорошо, а дома хуже (лучше)». В качестве объяснения детям следует вспомнить толкование пословицы. Даже ребенку известно, что дом, это место, где все знакомо, каждый предмет имеет свою историю, где каждый чувствует себя спокойно и счастливо, где его любят, окружают заботой и лаской, заботятся об эмоциональном благополучии каждого члена семьи [2].

Следующее задание также направлено на формирование гражданской идентичности. Дана пословица: «Хорош садовник – хорош и крыжовник», ниже представлены несколько предложений, необходимо найти предложение, поясняющее

данную пословицу. Верными являются предложения: «У ответственных граждан и страна в порядке», «В мирной семье мир и лад»; неверное предложение: «крыжовник вкусный, когда он спелый». В этом задании хорошо видна связь значения пословицы с конкретными примерами из жизни. Ученики понимают, что пословица имеет не только прямое значение. В пословице прячется глубокий важный смысл, связанный с темой родины, или семьи, или долга [3].

Во внеурочной деятельности можно предложить актуальное творческое задание. Например, написать сочинение или письмо нашим защитникам, которые сейчас находятся в зоне СВО. Для этого можно предложить пословицы, в которых говорится о защитниках Родины: «Родина – мать, умей за неё постоять», «Тот герой, кто за Родину горой», «Если армия сильна, непобедима и страна», «Русский солдат не знает преград», «Сам погибай, а товарища выручай», «Дружба и братство - дороже любого богатства», «Кто за правое дело стоит, тот всегда победит», «Для русского солдата граница свята».

Таким образом, работа с пословицами, употребление их в речи имеет огромное значение для воспитания младших школьников. Пословицы не просто слова, а мощный инструмент, способствующий формированию и укреплению гражданской идентичности, что особенно актуально в современном мире.

Литература

1.Ассуирова, Л.В. Речевой задачник. 1-4 классы. Интегративное учебное пособие для 1-4 классов. Серия «Филологическое образование». – М., 2009.

2.Бадулина, О.И. О готовности будущих педагогов к обеспечению эмоционального благополучия детей в образовательном процессе. В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы X Всероссийской научно-практической конференции. Отв. редактор А.И. Савенков. – Москва, 2023. – С. 57-60.

3.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.

4.Лукина, Е.В., Семенюк, Н.М., Бадулина, О.И. Подготовка педагогических кадров по воспитанию у школьников гражданской идентичности // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – № 1-2. – С. 161-168.

5.Кубасова, О.В. Литературное чтение. 4 класс: учебник: в четырёх частях / О. В. Кубасова. – 4-е изд., стер. – Москва: Просвещение, 2023.

А.А. Едрёнкина,
студент института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: EdrenkinaA@mgpu.ru

Е.С. Крылова,
студент института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail:KrylovaES@mgpu.ru

ЛИТЕРАТУРНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ

В статье рассматривается роль литературной игры как средства развития интереса к чтению у первоклассников. Предлагается сценарий литературной игры «В гостях у К.И. Чуковского».

Ключевые слова: литературная игра, первоклассники, интерес к чтению.

Чтение занимает важное место в процессе обучения детей младшего школьного возраста. Оно не только способствует расширению кругозора, но и является основой для дальнейшего успешного освоения образовательных дисциплин. Однако современные исследования показывают снижение интереса детей к чтению, что связано с изменениями в информационной среде и возрастанием роли визуальной и цифровой культуры.

Одним из эффективных методов повышения интереса к чтению является использование литературных игр. Они позволяют детям воспринимать чтение как увлекательный процесс, а не как обязательную учебную деятельность. Литературные игры активизируют познавательную деятельность, помогают лучше понимать текст, формируют навык осмысленного чтения и развивают творческое воображение.

Литературные игры могут быть различных видов: викторины, ролевые игры, настольные и подвижные игры, турниры, театрализованные представления на основе литературных произведений [5].

Литературные игры также способствуют развитию творческих способностей первоклассников. Во многих играх детям предлагается придумать собственное продолжение истории, изменить сюжет или по-другому завершить рассказ. Подобные задания развивают воображение, а также формируют навык осмысленного восприятия текста.

Еще одним важным аспектом является эмоциональная вовлеченность детей в процесс чтения. Литературные игры вызывают у детей положительные эмоции, что напрямую влияет на их желание читать. Когда чтение ассоциируется с радостью, интересом и общением, дети более мотивированы самостоятельно обращаться к книгам вне учебного процесса. Это особенно важно в первом классе, поскольку совсем недавно они были дошкольниками [2].

Кроме того, литературные игры могут способствовать развитию устной речи и навыков публичного выступления. Игры, в которых требуется выразительно читать вслух, пересказывать текст или выступать в роли персонажа, помогают детям преодолеть страх перед аудиторией. Исследования показывают, что регулярное

участие в таких играх положительно влияет на способность детей ясно и грамотно выражать свои мысли.

Еще одним важным преимуществом литературных игр является их способность развивать критическое мышление у младших школьников. В ходе игровых заданий дети учатся анализировать прочитанный текст, делать выводы и сравнивать различные литературные произведения.

Литературные игры могут интегрироваться с другими образовательными областями, такими как изобразительное искусство, музыка и театр. Например, инсценировка сказок или создание иллюстраций к прочитанным произведениям позволяет детям не только лучше запомнить содержание книги, но и выразить свое отношение к героям и событиям. Совмещение различных видов деятельности делает процесс обучения более многогранным и интересным, способствуя комплексному развитию ребенка [4].

Приведем **пример литературной игры для первоклассников «В гостях у К.И. Чуковского».**

Цель игры: развитие интереса к чтению произведений К.И. Чуковского.

Ход игры:

Раунд 1. Выставка книг К.И. Чуковского. Рассказ учителя о творчестве К.И. Чуковского.

Раунд 2. Викторина «Узнай героя».

«Одеяло убежало, улетела простыня...» (Ответ: «Мойдодыр»).

«Муха по полю пошла, Муха денежку нашла.» (Ответ: «Муха-Цокотуха»).

«Приходи к нему лечиться и корова, и волчица, и жучок, и червячок, и медведица!» (Ответ: «Айболит»).

Раунд 3. «Продолжи строчку».

«Пошла Муха на базар...» (И купила самовар).

«Вдруг откуда-то шакал на кобыле прискакал: «Вот вам телеграмма...» (От Гиппопотама)

«Но пузатый от меня…» (Убежал, как от огня).

Раунд 4. Загадки по сказкам.

- «Очень чистоплотный, с тазиком и мылом, Мальчишку упрямого вмиг отмыл он». («Мойдодыр»)

- «Паучок коварный муху в гости звал, А комарик ловко её спасал». («Муха-Цокотуха»)

- «Врач хороший, добрый друг, лечит он зверей вокруг». («Айболит»).

Раунд 5. «Кому принадлежит предмет?»

- Щётка и мыло («Мойдодыр»).

- Золотая монетка («Муха-Цокотуха»).

- Чемодан с лекарствами («Айболит»).

Раунд 6. «Перепутанные строки»

«Муха, Муха-Цокотуха, позолоченное крыло ...».

«Ехали медведи на автомобиле...»

«Одеяло убежало, улетела подушка…».

Раунд 7. Пантомима «Кто я?»

Один ученик вытягивает карточку с персонажем сказки и показывает его жестами, а остальные угадывают.

Раунд 8. «Собери сказку»

Учитель раздаёт детям карточки с фрагментами текста из разных сказок, но они перепутаны. Задача детей – собрать карточки так, чтобы получился правильный порядок событий в сказке.

Для сказки «Муха-Цокотуха» карточки с фразами:

-«Муха по полю пошла, муха денежку нашла.»

- «Муха к чаю привела таракана.»

- «Паук её в уголок потащил.»

- «Комарик всех спас.»

Раунд 9. Итог игры. Награждение.

Таким образом, литературная игра является эффективным средством развития интереса к чтению у первоклассников. Она развивает когнитивные способности, коммуникативные навыки, эмоциональный интеллект детей, а также обеспечивает их эмоциональное благополучие [1].

Включение литературных игр в образовательный процесс позволяет сделать чтение увлекательным и значимым для младших школьников, что в перспективе способствует формированию у них устойчивого интереса к литературе, а классическая детская литература, несомненно способствует формированию культурной и гражданской идентичности обучающихся [3].

Литература

1.Бадулина, О.И. О готовности будущих педагогов к обеспечению эмоционального благополучия детей в образовательном процессе. В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы X Всероссийской научно-практической конференции. Отв. редактор А.И. Савенков. – М., 2023. – С. 57–60.

2.Бадулина, О.И. Эмоциональное благополучие дошкольников. – Москва, Экон-инофирм, 2012. – 223с.

3.Лукина, Е.В., Семенюк, Н.М., Бадулина, О.И. Подготовка педагогических кадров по воспитанию у школьников гражданской идентичности // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – № 1-2. – С. 161-168.

4.Никитина, Л. О. Литературные игры как средство поддержания интереса к чтению // Солнцесвет. – 2024.

5.Семенюк, Н.М. Театрализованные игры во внеурочной деятельности младших школьников // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в условиях внедрения стандартов третьего поколения. Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов. В год 200-летия со

дня рождения К.Д. Ушинского. В рамках университетской научной сессии «ДНИ НАУКИ МГПУ – 2023» / Сост. и отв. ред.: Т.И. Зиновьева. – М., 2023. – С. 159-163.

Н.И. Елисеева,
студент института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: eliseevani@mgpu.ru

ВЫРАЗИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье анализируются возможности формирования у младших школьников эмоционального интеллекта. Для решения этой проблемы автор предлагает сосредоточиться на формировании навыков выразительного чтения на уроках литературного чтения, связав эту работу с развитием других качеств навыка чтения.

Ключевые слова: читатель младшего школьного возраста, эмоциональный интеллект, выразительное чтение.

Выразительное чтение в начальной школе помогает юному читателю не только понимать содержание произведений, но и развивает его эмоциональный интеллект. Прежде чем выразительно прочитать текст художественного произведения, необходимо научить ребенка-читателя сопереживать героям, анализировать их поступки и раскрывать авторское отношение к героям, формировать у учащихся эмпатию, рефлексию и нравственную оценку.

Одной из нерешенных проблем современной педагогической практики является низкий уровень владения младшими школьниками выразительным чтением. Наблюдения показывают, что значительная часть учеников начальных классов читает монотонно, не вникая в смысл текста, не выделяя интонационно логические акценты. В результате чтение теряет свою эмоциональную окраску, а произведение – свою убедительность. Это особенно важно учитывать, так как младший школьный возраст – период активного становления эмоциональной и нравственной сфер ребенка [5].

Одним из важнейших факторов, способствующих развитию выразительного чтения, является мастерство самого учителя. Именно учитель через свое чтение задает образец выразительного чтения, предъявляет речевые модели выражения тех или иных чувств.

Формирование навыков выразительного чтения у школьников требует системного подхода, должно опираться на некоторую сформированность остальных качеств навыка чтения, потому что без правильного, беглого и осознанного чтения невозможно представить и выразительное чтение [2]. Осмысляя поступки героев, дети

лучше понимают понятия добра, зла, справедливости и ответственности. Чтение произведений о дружбе и взаимопомощи побуждает к добрым поступкам, а драматические сюжеты учат состраданию. Если при организации работы над фактуальным содержанием произведения – хода действий, поступков героев, их взаимоотношениями – квалифицируется и эмоциональное состояние персонажей с помощью специальной лексики, то это помогает учащимся осознать свое эмоциональное состояние [4]. В данном случае читатели младшего школьного возраста легче и быстрее выражают свое эмоции с помощью соответствующей интонации.

Правильная интонация — ключевой элемент выразительного чтения, который вызывает трудности у младших школьников. Дети часто читают текст однообразно, не передавая его смысл с помощью средств выразительности устной речи: пауз, повышения и понижения тона, логических ударений. Для развития интонационной выразительности можно использовать тренировочные задания. Например, предложить ученикам строчку из хорошо знакомого с дошкольного детства стихотворения А. Барто «Наша Таня громко плачет» и попросить озвучить ее несколько раз, интонационно выделяя одно из слов.

Наша Таня громко плачет. / Наша Таня громко плачет. / Наша Таня громко плачет. / Наша Таня громко плачет.

Выразительное чтение развивает чуткость, умение сопереживать и формирует нравственные качества. Все это способствует достижению воспитательных целей уроков литературного чтения [1].

Подготовка к выразительному чтению стимулирует развитие критического мышления. Анализ текста помогает ребенку осознать важность каждого слова, интонации и паузы для передачи авторской идеи.

Для развития выразительного чтения у младших школьников педагогу следует использовать разнообразные ***методические приемы.***

Выделение опорных слов и выражений, которые описывают психологическое состояние героев, что чаще бывает не в коротком, а в произведении значительного объема [3]. Определение эмоционального состояния персонажа помогает юному читателю осознавать эмоции людей в целом, сравнивать их со своим эмоциональным состоянием, что в целом помогает ему формировать эмоциональный интеллект [5].

Определение ключевых эмоциональных элементов текста помогает передать их интонационно. Верная интонация при чтении текста произведения является показателем адекватного освоения содержания, например, торжественный тон подчеркивает значимость события, а мягкий — передает лирическое настроение.

Анализ громкого чтения. Совместное обсуждение ошибок и успехов позволяет детям лучше понять, как улучшить свое чтение.

Драматизация. Инсценировка текста помогает глубже осмыслить его содержание и эмоциональный подтекст.

Таким образом, формирование выразительного чтения – это трудоемкий процесс, чрезвычайно повышающий ответственность педагога начальных классов. Так как очень сложно научить детей посредством выразительного чтения передавать свое

эмоциональное состояние и чувства, которые он испытывает, используя для этого слова. Уметь читать выразительно, воодушевленно, грамотно и чётко является залогом успешности процесса получения знаний в будущем, что в целом способствует эффективному процессу межличностных контактов в жизни.

Литература

1.Методика обучения русскому языку и литературному чтению/ Учебник и практикум для академического бакалавриата/ под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт. – 2020. – 468 с.

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

3.Сильченкова, Л.С. Методика обучения младших школьников чтению крупнообъемных произведений. Автореферат дисс. … кандидата педагогических наук. Москва. Московский педагогический государственный университет. – 1988. – 16 с.

4.Сильченкова, Л.С. Словоцентричный подход к формированию читательских компетенций у младших школьников: монография. – М.: МГПУ, 2024. – 148 с.

5.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 редакцией С.В. Ивановой. – М.: Институт стратегии развития образования Российской академии образования. – 2019. – С. 1122-1133.

А.С. Заблоцкая,
магистрант института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
zablotskayaas@mgpu.ru

СКАЗКА-НЕСКАЗКА КАК ЖАНР ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье рассматривается сказка-несказка как особый жанр детской литературы, способствующий приобщению учащихся к культуре страны изучаемого языка и уважительного отношения к окружающей нас природе.

Ключевые слова: детская литература, жанр, сказка, сказка-несказка.

В современном мире уделяется большое внимание литературе, так как общество не стоит на месте, происходят изменения, появилось большое количество отвлекающих факторов, которые привлекают внимание детей, и из-за этого литературные

произведения отходят на второй план. Задача учителя научить детей читать книги и осознавать «… опыт, написанный и брошенный в общее употребление» для становления их как личности [4].

По мнению проф. Н.Н. Светловской, «умение читать – это особая работа, это сверхработа, потому что в основе ее лежит умение думать, т.е. наисложнейшая деятельность, присущая человеку» [1].

Особое место в чтении занимает сказка, произведение, с которого начинается сознательный путь читателя в мир литературы. Сказка играет значимую роль в современном мире, ведь она позволяет рассказать о чем-то, ранее неизведанном, кроме того, сказки адаптированы для детей, поэтому уже с раннего возраста ребенок может начать познавать мир, в подходящем для его возраста формате. Многие ученые изучали сказки и их ценность для общества, ведь в каждой сказке есть смысл, который нужно понять и осознать. К.Д. Ушинский считал, что особую ценность имеют народные сказки, ведь в них рассказывается об обычаях, традициях, верованиях, именно эти сказки наиболее пригодны для детского возраста, поскольку они обогащает юных читателей.

В огромном многообразии сказок выделим сказку-несказку. Термин «сказка-несказка» и сами литературные произведения такого вида – относятся к творчеству В. В. Бианки. И термину, и самим сказкам-несказкам уже около 100 лет. Но вот понятие «сказки-несказки» не определено ни в одном литературоведческом справочнике, т.к. оно почти не изучено.

А ведь «сказка-несказка» – представляет собой особый вид учебного материала, который при правильном отборе и включении его в систему уроков, посвящённых обучению младших школьников чтению, выполняет роль фактора, явно положительно влияющего на переключение внимания учащихся с виртуального мира на окружающий их мир реальный. Сказки-несказки зримо *представляют детям* этот *реальный мир как мир чудес*, волшебство которого, как в любой сказке, раскрывается только перед теми, кто хочет и умеет видеть чудо за привычными и, казалось бы, обыденными явлениями.

Основной критерий, позволяющий отграничить сказку-несказку, с одной стороны, от привычных детям сказок (волшебных, сказок о животных, бытовых), а, с другой стороны, от всей прочей научно-художественной детской литературы, адресованной детям младшего школьного возраста, состоит в том, что чудо, которое писатель, используя сказочные приёмы, предъявляет детям в тексте литературного произведения и которое их удивляет или даже озадачивает, являет собой «настоящую правду», т.е. это реально существующее в жизни явление, необычность которого выявлена, отображена писателем и имеет вполне научное объяснение. Однако подтверждение тому, что это *чудо действительно существует*, что необычность его объяснена наукой, дети найдут, если воспользуются книгами, содержащими научно-познавательные материалы.

Обратимся к сказке-несказке Бианки «Хвосты» (БМШ «Книга, здравствуй!», 1класс). Персонажей в сказке много. Все они, кроме одного (см. : с. 5), читателю хорошо знакомы, на рисунках, занимающих по полстраницы, узнаваемы. Главный

персонаж членистоногое насекомое, возможно, Муха, которая на протяжении всей сказки-несказки, как это бывает в жизни, ко всем пристает с каким-то разговором, для которой это ее назойливое приставание (снова, как и в жизни), видимо, плохо кончается…

Зачин у этого литературного произведения, безусловно, сказочный: Человек, который «все» может сделать, просьба Мухи, обращенная к человеку, спокойные и мудрые ответы Человека на эгоистические и невежественные заявления Мухи и справедливое его решение образумить Муху и поучить ее уму-разуму, у которой бесстыдство (надоедливость) и настойчивость, достойная лучшего применения, налицо…

Все последующее развитие сюжета – равномерное однoплановое: Муха летает по свету, отыскивая «зверя, птицу или гада, у которого хвост только для красоты подвешен» … Такого существа Муха не находит, хотя встречается и со Слизняком, и с рыбой, и с раком, и с дятлом, и с оленухой, и с Лисой. У всех хвост оказался для дела. Надо бы Мухе и успокоиться, но она решает настоять на своем и снова летит к Человеку: «Пристану к Человеку, буду ему надоедать (верх бесстыдства!), пока он мне хвост не сделает», хотя, какой ей нужен хвост «для красоты» она и не задумывается…

Новые приставания к Человеку закончились для Мухи трагически: Человек, чтобы «отвязаться» от Мухи, послал ее к корове, а у той для глупых досужих разговоров времени не было: ей траву надо было есть и молоко для людей в вымени накоплять. И чтобы отвязаться от Мухи-надоеды, она применила свой хвост в деле: хлестнула им себя по спине – пришлепнула Муху…

Но в сказке-несказке основной вопрос иной: в самом ли деле хвосты нужны животным для дела? В этом литературном произведении мы узнали о 6-и животных… А у остальных зачем хвосты? У кошки, например ?.. Или у слона? Или у белки? И есть ли в природе – у животных, у человека или у растений – что-нибудь лишнее – не для дела? И нужны ли нам «противные» лягушки, жабы, слизняки, змеи и те же мухи? Зачем они? И почему мухи «ходят» по потолку, вверх ногами? И кто еще так ходит?

Все эти окружающие нас реальные *чудеса* надо знать, чтобы не оказаться «у разбитого корыта». И ученые с детства предупреждают нас о том, что ни у кого на свете нет ничего лишнего. Все, что дано природой Человеку, зверям, птицам, гадам, растениям, очень нужно и им самим и Человеку. И никому не надо завидовать – ведь у каждого существа на Земле есть все, что необходимо ему для его жизни. И все они – живые существа – тоже «все-все … друг другу нужны, и мухи не меньше нужны, чем слоны», как писал Б.В. Заходер в литературном произведении «Про всех на свете.

Надо только изучать природу, знать ее и стараться ничем не навредить ей, потому что этот вред обернется против нас и непременно обернется и обернется страшно!.. (см.: «Монолог царя зверей» Р. Рождественского). И это уже не сказка, а быль, т.е. перспектива, и при нашем бездумии … не далекая, а достаточно близкая… Не хотите такого? Тогда изучайте этот прекрасный окружающий нас мир, берегите его от нас же, не засоряйте, не губите! Ведите себя как люди разумные !..

Таков опыт этой короткой и простенькой сказки-несказки: опыт сказочный (т.е. освященный жизнью наших предков) и реальный, несказочный, предупреждающий нас о беде, если мы перестанем видеть чудеса, созданные природой, и охраняющие нас от нас самих…

При этом вопросы, которые встают перед ними спонтанно, естественно, обращают детей в круг доступных книг – к выбору и чтению источников, отвечающих им на эти вопросы. Игра с разного рода электронными устройствами почти прекращается, а непосредственное общение с одноклассниками и ровесниками сосредотачивается на книгах и на том, где и как неожиданное для них «чудо» описывается, трактуется, разъясняется, и что они об этом думают.

Сказка-несказка – это интересный и многогранный жанр детской литературы, который сочетает в себе элементы традиционной сказки и реалистичного повествования. В таких произведениях часто присутствуют характерные черты сказок: волшебные существа, необычные события и элементы фантастики. Однако в то же время они могут включать в себя реальные жизненные ситуации, проблемы и эмоции, что делает их ближе к читателю. Данные сказки адаптированы для детей младшего школьного возраста, подобные сказки несут в себе много смысла и способствуют приобщению обучающихся к культуре изучаемого языка, формирует культуру учат детей общаться, развивают уважительное отношение к природе, помогают обратить внимание на окружающий мир, на явления природы.

Сказка-несказка – это не просто развлечение, но и способ передать важные жизненные уроки через призму фантазии, что делает этот жанр особенно ценным для развития детского воображения и эмоционального интеллекта, кроме того, данные сказки способствуют формированию культуры страны изучаемого языка, а также уважительного отношения к природе.

Литература

1.Добро и зло в сказках В.В. Бианки. Материалы межрегиональной научно-практической конференции «Содружество под флагом Виталия Бианки» (к 120-летию писателя) / сост. О.А. Носкова. – В. Новгород, 2014. – 109 с.

2.Иноземцев, И.В. Современная научная сказка, её нравственные и образовательные аспекты. [Текст] / И.В. Иноземцев //Проблемы детской литературы: межвузовский сборник ПГУ им. О.В. Куусинена. – Петрозаводск, 1981. – С. 91–110.

3.Светловская Н.Н., Пиче-оол, Т.С. Первоначальное обучение и самообучение творческому чтению детской литературы: Путеводитель по БМШ «Книга, здравствуй!»: В помощь учителю 21 века. – М.: «Экон-Информ», 2020. – 152 с.

4.Герцен, А.И. Речь, сказанная при открытии публичной библиотеки для чтения в Вятке 6 декабря 1837года // Очарованные книгой. Русские писатели о книгах, чтении, библиофилах. – Москва, 1982. – С. 83–86.

Р. А. Казарян,
студент института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: *kazaryanra@mgpu.ru*
А. И. Коршунова,
студент института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: *korshunovaai@mgpu.ru*

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАВЫКА ЧТЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЭТАПЕ СЛОВОЦЕНТРИЧНОСТИ

Статья посвящена проблеме внедрения словоцентричного подхода в процесс формирования навыка продуктивного чтения у младших школьников. Подход позволяет развивать технические и смысловые аспекты чтения, а также расширять словарный запас учащихся. В статье рассматриваются упражнения, которые улучшают беглость, осознанность и выразительность чтения.

Ключевые слова: младшие школьники, продуктивное чтение, словоцентричный подход к обучению чтению, осознанность чтения.

В современном мире, когда информация играет ведущую роль, важно эффективно развивать у младших школьников навык продуктивного чтения, который бы позволял учащимся этого возраста выполнять разнообразные учебные задачи. Чтение в начальной школе является целью обучения на уроках литературного чтения, с одной стороны, но также является средством обучения по другим дисциплинам, с другой стороны. Таким образом можно утверждать, что чтение является универсальным учебным действием.

Формирование навыка чтения проходит длинный путь – от освоения механизма чтения отдельных слов на уроках обучения грамоте до полноценной читательской деятельности по восприятию и освоению текстов художественных произведений на страницах учебной хрестоматии «Литературное чтение» [1]. Переход от работы по букварю в период обучения грамоте к чтению и анализу текстов в учебной хрестоматии многим учащимся дается не просто, ведь психофизиологические характеристики их чтения весьма далеки от удовлетворительных: поле чтения у многих учащихся остается равным слову, как это и было на конец обучения по букварю, скорость чтения медленная, учащиеся во время чтения допускают много грубых ошибок при декодировании слова, особенно типа «замены».

Этот этап процесса формирования полноценного навыка чтения младших школьников квалифицируется как словоцентричный [4]. К перечисленным выше особенностям можно добавить следующие: учащиеся читают в основном целыми словами, но слабо устанавливают линейные связи между отдельными словами, т.е. остаются в пределах прежней учебной задачи, между тем подлинная читательская

деятельность начинается с овладения синтагматическими (линейными) связями между словами в предложении, связями между предложениями в тексте и другими более крупными единицами текста.

Опираясь на закономерности становления навыка чтения на словоцентричном этапе, можно рационально и продуктивно спроектировать работу над формированием отдельных качеств этого сложного учебного действия: над правильностью и беглостью как технической стороной навыка, над правильностью и осознанностью, потому что это взаимосвязанные характеристики чтения и т.д.

Исследования работ различных авторов показали, что применение словоцентричного подхода в образовательном процессе приводит к значительным улучшениям в навыках чтения у младших школьников. Обратимся к научной статье автора Л.С. Сильченковой, которая раскрывает взаимосвязь между работой над отдельными качествами навыка чтения и его целостным развитием [2]. Автор подчеркивает, что формирование беглого, выразительного, осознанного и правильного чтения предполагает комплексный подход, который развивает: скорость, правильность, осознанность и выразительность чтения.

Методика работы над навыком чтения, основанная на словоцентричном подходе, позволяет не только улучшить техническую сторону навыка чтения, но и помогает учащимся более осознанно воспринимать текст при восприятии. Поясним это на примере упражнения «Пирамидка слов», которое давно и традиционно используется на уроках литературного чтения и направлено на увеличение поля чтения учащихся, однако порой оно представляет собой сугубо техническое упражнение, позаимствованное из тренажеров по чтению, так как составлено из слов, не имеющих отношения к тексту. Если такое упражнение составить на материале читаемого текста, эффект от него будет гораздо больше. Покажем это на примере работы с небольшим рассказом В.С. Осеевой «Плохо». Перед самостоятельным чтением текста, которое следует за образцовым прочтением текста учителем, ученики читают пирамидку слов, составленную на лексическом материале текста. Тренировочное чтение сопровождается заданием учителя: «Читаем слова в пирамидке и вспоминаем героев и события рассказа»

ла пы
пло хо
стыд но
коте нок
лая ла
маль чики

Заметим, что в данной пирамиде представлены почти все герои рассказа: мальчики, котенок, собака, по крайней мере, слова «лапы» и «лаяла» напоминают о ней, а персонаж, выносящий моральный вердикт поведению мальчиков, – это женщина, она представлена словами, которые произносит, – «стыдно» и «плохо». На это тоже стоит обратить внимание: «Проверим, внимательно ли вы слушали чтение учителя? Все ли герои рассказа представлены в этой пирамиде?». Выясняется, что и

этот герой представлен, но только не названием, а своими словами. «При самостоятельном чтении рассказа постарайтесь эти слова прочитать выразительно, с укором, чтобы мальчикам стало действительно стыдно», – продолжает учитель, заботясь уже о выразительном чтении младших школьников.

Еще одно упражнение на материале этого небольшого рассказа В.С. Осеевой. В тексте рассказа цветной заливкой или жирным шрифтом выделяются слова, но эти слова нужно прочитать вместе с впереди стоящим словом или с словом, идущим следом за выделенным. Особенно удобно работать с этим упражнением с помощью персональных компьютеров. Лучше всего, если текст будет размечен дважды, тогда его можно предъявить двум группам учащихся, например, это будут упражнения для 1 и 2 вариантов: в результате выполнения первого варианта упражнения учащиеся озвучивают такие словосочетания: «яростно *лаяла», «*взъерошенный *котёнок*», «жалобно *мяукал», «*неподалёку *стояли*», «в окно *выглянула*», «поспешно *выбежала*», «сердито *крикнула», «*гневно *ответила».* При выполнении второго варианта задания в классе звучат словосочетания: «*припадая* на передние лапы», «*прижавшись* к забору», «*раскрывал* рот», «*выбежала* на крыльцо», «*отогнала* собаку», «*крикнула* мальчикам».

Учебно-методическая цель данного упражнения состоит в том, чтобы учащиеся почувствовали и в той или иной мере поняли роль словосочетаний в речи, например, в печатном тексте, в устном рассказе. В процессе выполнения этого упражнения учащиеся невольно оценивают роль сочетаемости слов: словосочетания делают речь более точной и выразительной, значит, надо научиться сочетать слова при чтении, читать их каким-то парами, а потом желательно употреблять их в пересказе. Начинать устанавливать линейные связи слов нужно на примере небольшого текста, потому что потом, в более старших классах, объем читаемых текстов будет непременно увеличиваться, однако приобретенное читательское умение – осваивать синтагматику слов – останется востребованной и на следующих ступенях обучения, например, при работе с крупнообъемными художественными произведениями [3].

Таким образом, слово на уроке литературного чтения всегда находится в центре работы: при отработке техники чтения (правильности и беглости), при формировании осознанного чтения, когда уже на этапе тренировочных упражнений, служащих подготовкой к самостоятельному восприятию, формируется освоение сложных взаимоотношений между персонажами [5]. Словоцентричный подход позволяет младшим школьникам глубже понимать прочитанный текст, улучшать беглость и осознанность чтения, а также расширять свой словарный запас.

Литература

1.Методика обучения русскому языку в начальной школе: учебник и практикум для академического бакалавриата/ под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт. – 2018. – 255 с.

2.Сильченкова Л.С. Взаимосвязь работы над формированием отдельных качеств навыка чтения / Актуальные проблемы дошкольного и начального образования.

Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Под ред. Е.Н. Ахтырской, Е.А. Казанковой, Г.В. Фадиной. –Саратов. – 2019. –С. 233-236

3.Сильченкова Л.С. Методика обучения младших школьников чтению крупнообъемных произведений. Автореферат дисс. … кандидата педагогических наук. Москва. Московский педагогический государственный университет. –1988 – 16 с.

4.Сильченкова Л.С. Словоцентричный подход к формированию читательских компетенций у младших школьников: монография. – М.: МГПУ – 2024. – 148 с.

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

З.К. Кайтукова,
магистрант Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан
tal.zlata@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У МЛАДШИХ ШКОЛНИКОВ НА ОСНОВЕ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

В представленной работе рассматривается проблема формирования эмоционального интеллекта у младших школьников на основе ценностно-ориентированного подхода. Актуальность исследования обусловлена потребностью в гармонично развитых личностях, способных к эффективному взаимодействию, саморегуляции и эмпатии.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, ценностно-ориентированный подход, эмоциональная осведомленность, управление эмоциями.

Введение. Актуальность исследования эмоционального интеллекта (ЭИ) в современной педагогической практике обусловлена возрастающими требованиями к адаптивным способностям личности, её успешной социализации и самореализации. В частности, в начальной школе формирование ЭИ становится фундаментом для дальнейшего личностного развития, гармоничного взаимодействия с окружающим миром, построения конструктивных отношений.

Однако, несмотря на значительное количество исследований в области ЭИ, остаётся открытым вопрос о специфике его развития у младших школьников с учётом возрастных особенностей и ценностных ориентаций. Существующие программы развития ЭИ, как правило, фокусируются на отдельных компонентах, таких как распознавание и управление эмоциями, и недостаточно учитывают целостную картину формирования личности, основанную на системе ценностей.

Материалы и методы. Формирование ЭИ у учащихся, основанное на ценностно-ориентированном подходе, представляет собой сложную задачу,

требующую комплексного исследовательского подхода. Для изучения возможностей интеграции ценностных ориентаций в развитие ЭИ и выявления педагогических условий, способствующих эффективному формированию эмоциональной компетентности учащихся, было применено сочетание теоретических и эмпирических методов.

В основе методологии исследования лежит ценностно-ориентированный подход, который рассматривает ЭИ не как изолированный набор навыков, а как интегральное качество личности, формирующееся в тесной взаимосвязи с ее системой ценностей. Как отмечают М.А. Пуйлова, И.А. Терских, С.Л. Налесная, эмоциональная сфера личности неразрывно связана с «нравственными установками и ценностными ориентациями». Анализ работ Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева позволил понять сущность и структуру ЭИ, выявить психолого-педагогические условия его развития.

Результаты. Формирование ЭИ у школьников представляет собой актуальную педагогическую задачу. Г.А. Баранова поднимает вопрос о формировании эмоционально-ценностного отношения к миру через предметное содержание, подчеркивая переход школы к «воссозданию в образовательном процессе механизмов становления личностного опыта школьников» [1: с. 318]. Этот подход резонирует с идеями личностно-ориентированного образования, акцентируя внимание на когнитивной и эмоционально-волевой сферах ребенка: «ценности являются содержательной основой» эмоций, поэтому необходимо создавать условия для ознакомления с ценностями, для их эмоционального переживания и применения в практической деятельности [1: с. 320].

Г.А. Баранова акцентирует внимание на учебниках математики и русского языка, отмечая, что их существующая структура не отвечает задачам формирования эмоционально-ценностного отношения к миру [1: с. 325].

Для подтверждения взаимосвязи эмоционального и интеллектуального развития учащихся мы обратились к исследованию М.А. Пуйловой, И.А. Терских, С.Л. Налесной, проведённому в МАОУ «Гимназия имени А.П. Чехова» г. Таганрога. Результаты методики «Сюжетные картинки» выявили различный уровень проявления эмоций у детей, что свидетельствует о необходимости целенаправленного развития ЭИ уже в младшем школьном возрасте. Опыт показал: использование нестандартных и проблемных заданий, эмоциональное насыщение учебного материала способствуют развитию интеллектуальных и эмоциональных способностей [2].

Проблема реализации ценностно-ориентированного подхода обусловлена потребностью учителей начальных классов в определении эффективных методов и приемов, способствующих не только развитию навыков чтения, но и становлению ценностных ориентаций учащихся. Цель заключается в формировании грамотной, культурной личности, способной к осмысленному взаимодействию с окружающим миром. Этот тезис подтверждается современными исследованиями, которые подчеркивают, что ценностные ориентации играют ключевую роль в становлении личности [3: с. 101].

Необходимость методического обеспечения ценностно-ориентированного подхода в образовательном процессе подчеркивается в современных исследованиях [3: с. 101], где акцентируется внимание на важности разработки системы заданий, направленных на развитие оценочной деятельности учащихся, что, в свою очередь, требует тщательного анализа уровня сформированности ценностных ориентаций. Такой подход позволяет выявить индивидуальные особенности учащихся и адаптировать методы обучения к их потребностям.

Развитие и процветание любого государства, в том числе и Казахстана, может быть успешным лишь при активном участии в этом процессе подрастающего поколения. Закон Республики Казахстан «Об образовании» требует активного формирования у молодежи высоких нравственных качеств: чувства национальной гордости, патриотизма, гуманного отношения к людям, уважения к своей культуре, что детерминирует становление новых парадигмальных подходов к формированию личности будущего учителя [4].

Результаты нравственного воспитания школьников должны стать приоритетными показателями в ее работе. В школе предстоит воспитать такую личность, чтобы она сумела выстоять в это сложное время, когда все ярче обнаруживается неудовлетворительное состояние нравственной позиции окружающих людей, утрачиваются основные ценности [5: с. 29].

Такое понимание учительской миссии выделяет в качестве важнейших проблем педагогического образования формирование нравственной позиции, включающей прежде всего воспитание любви и внимания к человеку, постижение школьниками нравственных категорий. Целью нравственного воспитания является формирование нравственного сознания, поведения и важнейших моральных качеств личности: патриотизма, чувства дружбы, и консолидации между народами, коллективизма, гуманизма, ответственного отношения к труду, сознательной дисциплины и др.

Исследование современных методов обучения литературе для учеников 2–4 классов направлено на идентификацию, анализ и сопоставление разнообразных педагогических практик. Эти практики нацелены на стимуляцию интереса к литературе, улучшение понимания текстов и развитие способности к критическому анализу среди учащихся начальных классов.

В заключение, ЭИ – важный психолого-педагогический феномен, влияющий на различные аспекты развития личности. Развитие ЭИ через специальные программы и тренинги имеет потенциал улучшить академическую успеваемость, развить социальные навыки и способствовать успеху в профессиональной деятельности.

Заключение. Формирование ЭИ у младших школьников через ценностно-ориентированный подход является важной педагогической задачей, обеспечивающей гармоничное развитие личности. Существующие методики развития ЭИ в начальной школе часто ограничиваются отдельными аспектами, не учитывая целостный подход, основанный на системе ценностей.

Для эффективного внедрения этого подхода необходимо разработать специализированные методические материалы и тренинги для педагогов.

Систематизация методов и приемов, направленных на развитие ЭИ, обеспечит индивидуализированный подход в обучении детей.

Литература

1.Баранова, Г.А. Формирование эмоционально-ценностного отношения учащихся начальных классов к миру средствами предметного содержания. // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – № 3. – 2012. – С. 317–328.

2.Пуйлова, М.А., Терских, И.А., Налесная, С.Л. Взаимосвязь эмоционального и интеллектуального компонентов учебно-познавательной деятельности обучающихся начальных классов. – [Электронный ресурс]: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-emotsionalnogo-i-intellektualnogo-komponentov-uchebno-poznavatelnoy-deyatelnosti-obuchayuschihsya-nachalnyh-klassov/viewer. (дата обращения: 29.01.2025).

3.Дузбаева, Н.М., Лебедева, Л.А. Методика формирования реализации ценностно-ориентированного подхода на уроках литературного чтения // Endless light in science. – 2024. – С. 97–101. – [Электронный ресурс]: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-formirovaniya-realizatsii-tsennostno-orientirovannogo-podhoda-na-urokah-literaturnogo-chteniya/viewer. (дата обращения: 29.01.2025).

4.Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 08.06.2024 г.) – [Электронный ресурс]: URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747&show_di=1](https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747&show_di=1. (дата обращения: 29.01.2025).

5.Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект / А. Я. Данилюк. – Москва: Просвещение, 2009. – 29 с.

В.Н. Кочубей,
студент института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: kochubeivn439@mgpu.ru

ЛИТЕРАТУРА В ОРГАНИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассмотрена связь содержания уроков литературного чтения в начальной школе с процессом патриотического воспитания школьника в начальном общем образовании/

Ключевые слова: младшие школьники, патриотизм, патриотическое воспитание, литературное чтение.

Вопросы патриотического воспитания младших школьников актуальны и в последние годы обрели особое звучание и значимость. В 2025 году Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин подписал указ «О проведении в Российской Федерации Года защитника Отечества». Решение президента подчёркивает значимость гражданско-патриотического воспитания на государственном уровне**.** В образовательных учреждениях страны планируется проведение на уроках и во внеурочной деятельности тематических мероприятий, направленных на формирование у учащихся уважения к защитникам Отчизны, их ратным подвигам, совершённых во благо сохранения суверенитета и безопасности нашей страны; направленных на изучение истории и культурных традиций многонациональной Родины, на укрепление связи между поколениями.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) третьего поколения начального общего образования ставит перед собой цель реализовать в государственном образовательном учреждении как учебную деятельность, так и воспитательную. Согласно государственному документу на основе решения задач образовательного процесса, результаты воспитательной деятельности должны отражать в себе: формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности; формирование ценностей многонационального российского общества; становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций.

Проанализировав ФГОС, можно сделать следующий вывод: одним из основных направлений по развитию личности является патриотическое воспитание. Государственный документ, обеспечивающий единство образовательного пространства Российской Федерации играет решающую роль в формировании ценностного отношения молодого поколения к своей стране. Благодаря комплексному подходу у младших школьников формируется чувство принадлежности к своей Родине и ответственности перед ней.

Патриотическое воспитание в российских школах является системным компонентом образовательного процесса, направленным на формирование гражданской идентичности и уважения к историко-культурному наследию.

В современной российской литературе по педагогике и психологии выделяется ряд качеств, формируемых патриотическим воспитанием, в их числе: забота об интересах своей страны; проявление уважения и толерантности к многонациональным народам, населяющих Россию, к их истории и традициям, жителям малой Родины, к родному языку; сочувствия к страданиям соотечественников; проявление чувства гордости за достижения страны; проявление уважения к историческому прошлому Родины; проявление беспокойства и личной ответственности за будущее и настоящее Отчизны; проявление бережного отношения к флоре и фауне Родины [6].

С давних времен люди, близкие к педагогике, размышляли о воспитании ребенка и искали наиболее подходящие средства для осуществления этой важной работы. Писатели и педагоги К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, а также Н.К. Крупская считали, что формирование любви к Родине, преданности Отчизне тесно связано с литературным чтением. Выдающийся литературный критик XIX века В.Г. Белинский в своей книге «О детской литературе и детском чтении» высказывает мысль, имеющую значение и по сей день: чтобы стать хорошим гражданином, необходимо сначала сделаться человеком. Действительно, гражданин – личность, способная совершать сознательные поступки, нести ответственность за совершённые поступки. Виссарион Григорьевич Белинский считает литературу первоначальным «помощником» в формировании основ «хорошего человека» через чувства изящного ещё в раннем возрасте [1].

Литературное чтение – искусство, позволяющее не только получать людям новые знания, но и оказывать глубокое влияние на сознание и эмоциональное состояние личности. Очевидно, литература, созданная великими писателями, формирует личность читателя. Ученик начальной школы – тоже читатель.

Обучаясь в начальной школе, ребёнок знакомится с литературным чтением. Данный предмет помогает развивать чувства ученика, при умелой работе учителя помогает ребенку выражать эмоции, структурировать мысли; формирует воображение и ассоциации; прививает эстетические и духовно-нравственные ценности, что отмечают исследователи [2]. Чтение художественных произведений помогает младшим школьникам проводить параллели с главными героями, ставить себя на их место, задаваться вопросом «А как бы я поступил в той или иной ситуации?».

Уроки литературного чтения направлены на развитие социальных и психологических характеристик, присущих личности. Это включает в себя формирование мировоззрения, развитие эмоциональной отзывчивости, способности к сопереживанию и анализу различных жизненных ситуаций через призму литературных произведений.

Какие возможности есть у литературы с точки зрения патриотического воспитания? Это формирование нравственных ценностей, развитие эмоционального интеллекта, изучение истории страны, народа и предков.

Становится ясно, что уроки литературного чтения играют значительную роль в воспитании патриотических чувств учащихся начальной школы, поскольку они предоставляют внушительный объём художественного материала для обсуждения тем, связанных с героическими подвигами, моральными ценностям, любовью к родной земле.

Немаловажную роль в становлении патриота играют произведения, представленные как в учебных пособиях, так и в сборниках повестей и рассказов, подходящих для внеклассного чтения. Например, в УМК «Школа России» по литературному чтению среди деятелей литературы можно встретить участников военных действий, тружеников тыла, сумевших подарить не только жизнь будущим поколениям, но и создать произведения искусства, наполненные любовью к своей

Родине. Среди них можно выделить следующих авторов: А.В. Жигулин, Борис Заходер, С.Я. Маршак, С.В. Михалков, М.М. Пришвин.

На внеурочных занятиях по литературному чтению необходимо затронуть творчество писателей, чьи произведения не входят в учебно-методический комплекс начальной школы. Исследователь Е.Р. Боровская в статье «Историческая книга в формировании гражданской идентичности младших школьников» обращает внимание на необходимость чтения следующих произведений: «Горячий камень», «Сказка о военной тайге, о Мальчише-Кибальчише и его твёрдом слове» Аркадия Гайдара; «Честное слово» Леонида Пантелеева; «Сын полка» Валентина Катаева. По мнению ученого, именно в этих произведениях возрастная близость читателя и героя позволяет увидеть себя на месте персонажа, примерить на себя ситуации и задуматься, а мог бы я поступить таким же образом? [3]. Трудно не согласиться с рассуждениями автора публикации, так как произведения этих авторов десятилетия формировали чувство патриотизма у подрастающего поколения. Но и по сей день творчество поименованных писателей остаётся способным повлиять на судьбу человека.

Также немаловажным фактором воздействия на учащихся остаётся кино. Просмотр художественных фильмов, созданных на основе литературных сюжетов, оказывает положительное воздействие на детей, влияя на их мировоззрение, критическое мышление и гуманность. Дети глубоко переживают сюжетные линии кинофильма, что позволяет им погрузиться в разнообразные жизненные сценарии и обогатиться опытом других людей, развивая свои духовные и нравственные качества. Поэтому целесообразно использование кинофрагментов из современного и советского кинематографов при изучении художественных произведений военно-патриотической направленности [4].

Не стоит забывать и про роль учителя на уроках литературного чтения. Преподаватель становится главным наставник учащихся, он помогает углубиться в суть произведений, учит анализировать, оценивать нравственные явления, соотнося со своими поступками, показывает на личном примере соблюдение духовно-нравственных норм, способствует развитию чувств художественного наслаждения от прочитанных произведений.

Позитивный результат патриотического воспитания на уроках литературного чтения будет виден только в том случае, когда учитель будет гореть желанием идеей сохранения народного единства, путём духовного воспитания подрастающего поколения.

Литература

1.Белинский, В. Г. О детской литературе и детском чтении [Электронный ресурс] URL: https://urait.ru/bcode/565394 (дата обращения: 10.01.2025).

2.Боровская, Е.Р. Аксиологически потенциал детской литературы // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в аксиологическом аспекте. Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей,

аспирантов, студентов / Сост. и отв. редактор Т.И. Зиновьева. – М.: Изд-во «ЭконИнформ», 2020. – С. 150-155.

3.Боровская, Е. Р. Историческая книга в формировании гражданской идентичности младших школьников // Начальное филологическое образование и подготовка учителя: формирование гражданской идентичности. Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов / Сост. и отв. редактор Т.И. Зиновьева. – Москва: Известия Института педагогики и психологии образования, 2024. – С. 262-266.

4.Боровская, Е.Р. Киноуроки в начальной школе. // Начальная школа. – 2023. – №3. – С. 18-21.

5.Светловская, Н. Н. Детская литература в современной начальной школе. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 193 с.

6.Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования третьего поколения, утвержденный приказом Министерства просвещения и науки РФ от 1 сентября 2022 года / Министерство просвещения и науки РФ [Электронный ресурс] // : [сайт]. — URL: https://fgos.ru/ (дата обращения: 17.02.2025).

В.С. Лисаускас
магистрант института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: LisauskasVS353@mgpu.ru

ПРИНЦИПЫ РУССКОЙ ГРАФИКИ И МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ МЕХАНИЗМА ЧТЕНИЯ

Статья посвящена проблеме использования принципов русской графики как основы формирования механизма чтения у младших школьников. Подчёркивается, что при обучении чтению следует уделять внимание фонематическому и позиционному принципам, обеспечивающему рациональные приемы формирования механизма чтения.

Ключевые слова: русская графика, фонематический принцип, позиционный принцип, механизм чтения.

Овладение учащимися навыком чтения является едва ли главной целью начального образования. Если ребёнок учится быстро и точно «считывать» звуки языка по буквенным знакам, он получает фундамент для успешного усвоения большинства школьных дисциплин в виде прочного навыка чтения. Система письма обычно разделяется на графику и орфографию, которые в практике обучения письменным видам речи тесно взаимодействуют [1]. В учебных целях в педагогической практике обычно методисты и авторы учебников довольно точно определяют эти области теории письма. Так, первоклассники во время занятий по букварю обычно читают на его

страницах слова, написание и произношение которых не расходится: «насос», «сосны», «руль», «стол», «малина». Это позволяет учащимся быстрее идентифицировать слова. Слова с различием в написании и произношении сведены к минимуму и даны для пропедевтической орфографической работы: прочитав слово «сосны» учащиеся тут же пробуют прочитать слово «сосна». На этом примере учитель убеждает детей, что слова (формы одного слова) в русском языке пишутся одинаково. Заметим, что ошибочные написания, например, слова «мусар», «каза», «шистой», «зуп» дети читают и «опознают» быстро, потому то буквенный состав этих слов не расходится с банков устных образов слов, хранящихся в памяти ребенка. С точки зрения графики эти слова написаны правильно, а ошибки, которые видит образованный человек, – это область действия орфографии, которую учащиеся будут осваивать позже.

Остановимся на графике русского языка, которая является теоретической основой методики обучения учащихся первоначальному навыку чтения – механизму чтения. В русском языке система буквенных знаков (графика) подчиняется определённым принципам, которые позволяют ребёнку осмысленно сопоставлять «то, что написано», с «тем, как это звучит».

В лингвистической литературе выделяют следующие принципы, на которых строится процесс формирования механизма чтения, который учитывается авторами букварей, на которые также опирается учитель начальной школы в педагогической деятельности.

Главная идея фонематического принципа такова: буква в русском алфавите обозначает фонему, т.е. звукотип, что в речевой практике ребенка ассоциируется с конкретным звуком: «дом» [дом], но «том» [том]. Разные буквы обозначают разные фонемы, которые и различают эти два коротких слова. Если привести еще ряд слов с этими буквами, например, «дети», «дедушка», «идут», то можно заметить, что при чтении этих слова у ребёнка имплицитно формируется представление, что буква «д» обозначает звук [д]. Заметим, что буквенный состав этих слов довольно точно отражает их звуковой (фонемный) состав, не расходится с произношением, что позволяет первоклассникам их легко «опознавать». Заметим, что и количественный состав слов почти напрямую соответствует фонемному составу, что тоже способствует формированию у младших школьников представления о фонемном принципе русского письма: буква в русской графике обозначает фонему.

Но сказать, что русская графика построена на взаимно однозначных соответствиях, нельзя. В русском алфавите чуть более 30 букв, которые обозначают фонемы, для букв Ъ и Ь в русской фонологической системе нет соответствия. А фонем значительно больше – около 40 [2]. Исторически так сложилось, что букв для целого класса фонем в нашем алфавите не хватает: для обозначения русских согласных фонем, парных по твердости-мягкости.

Как же буквы русского алфавита передают на письме фонемный/ звуковой состав слов? Этому помогает другой принцип русской графики – позиционный, который гласит, что буквы русского алфавита читаются с учетом друг друга, их точное фонемное соответствие можно установить только в составе конкретного слова. Если

ребенку предъявляется изолированная буква, то нельзя при этом задавать вопрос, что она обозначает. На это вопрос нельзя ответить. Изолированно употребленная буква имеет лишь потенциальные возможности для обозначения фонемы, и то в составе конкретного слова, потому что в слове имеется механизм уточнения фонемного значения буквы [4].

Позиционный принцип действует в области обозначения твердости-мягкости согласных фонем, этот дифференциальный признак согласных фонем русского языка на письме обозначается дополнительными графическими средствами: гласными буквами («рад» - «ряд»), буквой Ь или «буквой пробела» («моль» – «мол »). Порой этот признак согласной фонемы бывает необозначенным, например, при стечении согласных в слове: «трава», «мост», «мостик». Позиционный принцип графики проявляется в тех случаях, когда буква многозначна или передает не все содержание фонемы

По букварю чтение начинается с восприятия слогов (па, по, пу, пи), учитель руководит этим процессом и показывает, как каждая буква в таком «блоке» соотносится со звуками. При этом дети не забывают фонематические соответствия, они всё равно знают, какой звук обозначает буква «п» или «а».

Позиционный принцип графики проявляется в тех случаях, когда буква многозначна или передает не все содержание фонемы, как например, в случае с согласными буквами. Буква «м» в слове «мята» читается мягко [м’], потому что дальше идет буква «я», которая обозначает мягкость предшествующей согласной фонемы <м’>, а в слове «мама» – твёрдо [м], потому что далее идет буква «а», которая обозначает твердость фонемы <м>. замети, буквы «я» и «а» в указанных словах обозначают одну и ту же гласную фонему <а>.

Мы видим, что поле чтения первоклассника во время обучения грамоте по букварю равно двум знакам, т.е. двум буквам. Вот почему при овладении ребенком побуквенным чтением в дошкольном детстве его приходится переучивать, что, безусловно, выглядит педагогически неоправданным [3]. Поэтому опора на принципы русской графики при обучении детей первоначальному навыку чтения является обязательным условием успешного овладения учащимися механизмом чтения.

Литература

1.Методика обучения русскому языку в начальной школе: Учебник и практикум для академического бакалавриата / под редакцией Т.И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 255 с.

2.Русский язык: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Касаткин Л.Л., Клобуков Е.В., Крысин Л.П. и др.; Под ред. Л. Л. Касаткина. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 768 с.

3.Сильченкова Л. С. Технология обучения русской грамоте. Пособие для учителя начальных классов, преподавателей и студентов педагогических учебных заведений. – М.: Баласс, 2004 – 80 с.

4.Сильченкова Л.С. Языковые закономерности и принципы как основа обучения русской грамоте. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – М.: Московский педагогический государственный университет. – 2007. – 42 с.

В. П. Милюханова,
студент института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: milyukhanovavp@mgpu.ru

СИНОНИМЫ КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье подчёркивается важность проведения лексической работы по обогащению речи младших школьников синонимами на уроках русского языка и литературного чтения. Работа с синонимами формирует у учеников интерес к родному языку, умение избирательно относиться к слову, точно выражать собственные мысли и коммуницировать с окружающими.

Ключевые слова: младшие школьники, обогащение речи, синонимы.

Речь является не только одной из ключевых высших психических функций человека, но и основным инструментом коммуникации, самовыражения, познания мира и развития личности. Именно поэтому в педагогике и психологии проблеме развития речи и обогащения словарного запаса детей всегда придавалось особое значение. В современных условиях педагогу необходимо развить у школьников множество компетенций, ключевой из них становится умение грамотно, логично, содержательно и выразительно излагать свои мысли.

Младший школьный возраст является наиболее благоприятным периодом для насыщения словарного запаса школьников и освоения ими культурных ценностей. Наравне с освоением навыков чтения и письма ученикам также важно научиться действовать в рамках поставленных языковых задач и коммуникативной ситуации, чтобы в будущем продуктивно проявлять себя в общении. В процессе развития речи главную роль занимает учитель, ведь от выбранной методики и стратегии обучения зависит успешность формирования коммуникативных навыков детей и их эмоциональное благополучие [3].

Обогащение речи способствует не только умению взаимодействовать с окружающими и выражать свои мысли, чувства, но и успешному обучению, формированию личности, а также играет особую роль в освоении основ языка и культуры. В процессе лексической работы у школьников формируется потребность подбора слова для более точного выражения своей мысли, внимание к слову и его

употреблению, интерес к богатству лексики родного языка, развивается лингвистическое мышление [5].

Обогащение речи младших школьников происходит на всех дисциплинах начального образования, однако освоение лексических богатств языка является одной из основных задач именно языкового образования. Учёные-методисты выделяют несколько направлений по лексической работе со школьниками. В первую очередь, это объяснение новых слов, выражений и фразеологизмов. Во-вторых, это применение новых слов на практике, то есть перевод лексики из пассивного словаря в активный. Но самой трудоёмкой лексической работой считается уточнение словаря, то есть объяснение значений уже известных детям слов. В этом направлении деятельности необходимо прибегать к работе со словами-синонимами.

Синонимия представляет собой уникальное национальное явление, которое наполняет русский язык. Разнообразие применения языковых средств для выражения одной и той же мысли является показателем богатства лексики. Это относится как к языку в целом, так и к уровню владения языком отдельным человеком. Чем больше альтернативных способов сформулировать одну и ту же мысль, тем богаче и гибче язык [1].

Синонимы – это слова одной части речи, звучащие по-разному, но близкие по значению. Но слова-синонимы не являются абсолютно идентичными друг другу. Оставаясь стилистически нейтральными, они могут иметь различные оттенки значений, что позволяет раскрыть понятие с разных сторон и точек зрения. Это дает возможность выбирать слова, наиболее подходящие по контексту и речевой ситуации, помогая выразить мысль более ярко и точно. Такие синонимы называют семантическими (или понятийными). Например, рассмотрим ряд: *смелый – храбрый – отважный – бесстрашный – безбоязненный*. Основное значение этих слов – «не испытывающий страха». Однако, если взять, к примеру, слово «смелый», оно не только означает «не знающий страха», но и подразумевает решительность. Например: «Мы принимаем смелые решения в работе над своим проектом».

Также различают стилистические синонимы – это слова, которые имеют схожее значение, но различаются своей стилистической окраской, то есть принадлежностью к определенному стилю речи, уровнем экспрессии или эмоциональной нагрузкой. Они используются для придания высказыванию нужного тона, соответствия конкретной речевой ситуации. Например, «аплодировать», «рукоплескать» (книжн.) – «хлопать» (общеупотр.).

В лексикологии существует также третий тип синонимов – семантико-стилистические. Это слова, которые различаются как по своему значению, так и по употреблению в различных стилях речи. Например, рассмотрим пару «враг» – «неприятель». Оба слова объединяет общее значение – «состояние вражды с кем-либо». Однако в слове «враг» враждебность выражена более интенсивно, чем в его синониме, что указывает на семантическое различие данных слов. При этом есть различие и стилистическое: понятие «враг» является стилистически нейтральным, а «неприятель» – книжным.

Синонимические ряды выстраиваются вокруг ключевого слова –доминанты, обычно являющегося стилистически нейтральным и наиболее точно передающего общее значение всего ряда. Эта доминанта служит отправной точкой, вокруг которой группируются другие слова. После доминанты располагаются синонимы, которые расширяют и уточняют общее значение, привнося нюансы смысла и стилистические различия. В качестве примера можно привести ряд: *смелый – храбрый – отважный – бесстрашный*, где каждое слово добавляет новые коннотации к исходному значению.

Систематическая работа по обогащению речи детей синонимами, наполнению её синонимическими выражениями благотворно сказываются не только на речевом, но и на интеллектуальном развитии учеников, придаёт детской речи точность и выразительность [4].

Анализ учебников русского языка показывает, что данная работа начинается с того, что ученикам предлагается пара идентичных по значению синонимов, например, «врач» – «доктор». Далее вводится понятие синонимии и упражнения, заключающиеся в составлении синонимических пар, продолжении синонимического ряда и др. Также в конце учебников некоторых авторов расположены словарики синонимов.

Однако для более полного понимания младшими школьниками понятия «синонимы» и предотвращения повторов и речевых ошибок упражнений в учебнике недостаточно. В связи с этим педагогу начальных классов важно подготовить комплекс дополнительных материалов и заданий, нацеленных на развитие следующих умений и навыков:

1.Умение обнаружить в тексте синонимы, определить их различия и семантические оттенки.

2.Умение подбирать синонимы на замену данному слову.

3.Умение определить причину употребления того или иного синонима в зависимости от контекста.

4.Умение выполнять упражнения по работе с синонимами (градация синонимов, подбор синонимической пары и др.).

5.Активизация словаря, то есть использование синонимов в речи.

6.Умение исправлять речевые ошибки, подбирать синонимы на замену неверно употреблённому слову.

Также важно помнить, что изучение синонимов не должно ограничиваться изолированными, внетекстовыми упражнениями. Однако объёмные произведения сложно представить в компактном учебнике русского языка, поэтому лексическую работу с синонимами удобно проводить и на уроках литературного чтения, а также при чтении учебников-хрестоматий. Особенно востребованы на этих занятиях будут контекстуальные синонимы – то есть слова, которые не являются близкими по значению, однако в определённом контексте приобретают семантическую схожесть. Стихотворение «Необычный пешеход» детского писателя Р. Сефа содержит в себе множество примеров контекстуальных синонимов: «– Кто по улице идет? / – Необычный пешеход. / У него пятьсот имён». И несмотря на то, что такие слова, как «пешеход – слесарь – родитель – зритель – болельщик – сын – внук – друг – мечтатель

– защитник – гражданин» не относятся к синонимам вне контекста, в данном произведении они складываются в контекстуальный синонимический ряд.

Работа над контекстными синонимами на уроках литературного чтения повышает интерес детей к прочитанным произведениям, а также внимание к использованным автором словам, таким образом развивая у учеников контекстуальную зоркость. При работе с синонимами дети отыскивают необходимые слова, тренируют навыки чтения, внимания, а также проговаривают про себя найденные синонимы, закрепляя их у себя в памяти.

Для обогащения речи младших школьников синонимами приведём примеры следующих упражнений:

1.Замените повторяющиеся слова в тексте синонимами:

*Нет более **пугливого** животного, чем заяц. Даже при слабом шуме он пугается и бежит. Только поздно вечером или ночью **пугливый** зайчишка выходит из своего убежища, а с рассветом прячется в каком-нибудь укромном уголке. Много у **пугливого** зайчика врагов. За ним охотятся и голодный волк, и хищный ястреб, и охотник.*

Слова для справок: робкий, трусливый и боязливый.

2.Выберите подходящее слово.

*Утром к дому прилетела … (стая, **стайка)** воробьев. Они уселись на крыше и весело … (пели, щебетали, **чирикали)**. Мы насыпали хлебных крошек. Воробьи быстро … (сползли, слезли, **слетели,** спустились) с крыши. Они (бегали, ходили, **прыгали,** скакали) и (глотали, **клевали**, ели) крошки.*

3.Сравните по смыслу глаголы в каждом ряду слов. Составьте предложения с каждым словом: *богатый, зажиточный, состоятельный; улыбается, смеётся, хохочет; опрятный, аккуратный, чистоплотный; светлый, ясный, освещённый.*

4.Редактор газеты не любит слово «стараться». Подскажите репортёру, каким из пяти слов он может заменить в своей заметке это слово, чтобы смысл сказанного не изменился. Составьте предложение с выбранным словом.

Заметка. Спортсмен много раз пробовал установить мировой рекорд и благодаря регулярным тренировкам достиг поставленной цели.

Слова для справок: пытаться, изощряться, надеяться, усердствовать, надрываться.

5.Составь рассказ о своем любимом писателе, используя данные синонимы: *знаменитый – известный; изображать – показывать – описывать; автор – писатель; герой – персонаж.*

В заключение важно сказать, что работа с синонимами должна иметь место в ходе изучения всего курса русского языка и литературного чтения в начальной школе, так как при системном подходе обогащение словаря школьников обеспечивает прочную практическую и теоретическую основу для дальнейшего изучения языка, обогащения речи [2].

Литература

1.Ассуирова, Л.В. Речевой задачник. 1-4 классы. Интегративное учебное пособие для 1-4 классов / Серия «Филологическое образование». – Москва, 2009.

2.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.

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 2015 г. – Москва.-Берлин: Директ-Медиа, 2016. – С. 445-449.

4.Бадулина О.И. Преемственность в речевом развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в условиях внедрения стандартов третьего поколения. Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов. В год 200-летия со дня рождения К.Д. Ушинского. В рамках университетской научной сессии «ДНИ НАУКИ МГПУ – 2023» /Сост. и отв. редактор Т.И. Зиновьева. – Москва, 2023. – С. 175-179.

5.Криворотова, Э.В. Практика формирования лингвистического мышления учащихся как условия их интеллектуального развития на уроках русского языка. Практическое пособие. – Ярославль: Ремдер, 2007. – 171 с.

П.И. Нагорская,
студент института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: NagorskayaPI209@mail.ru

РАЗВИТИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ НА ОСНОВЕ ЦИФРОВЫХ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР

В статье обусловлена актуальность использования интерактивных игр. Представлены различные виды таких игр. Автором приведены варианты их применения в целях развития интереса к чтению у младших школьников. В работе также рассмотрены различные платформы для создания интерактивных игр.

Ключевые слова: интерес к чтению, интерактивные игры.

Для ребёнка начальная школа является новым и значимым этапом в становлении личности. Именно поэтому в нынешнее время приоритетной целью начального общего образования является личностное развитие ребёнка.

В настоящее время наблюдается процесс снижения интереса к чтению и книге как духовной и социокультурной ценности. Многие дети в свободное время предпочитают проводить время за гаджетами, а в чтении книг не видят смысла, ведь

всё можно найти в телефоне. В связи с этим возникает проблема в том, чтобы найти способы повышения заинтересованности к книгам.

Литературное чтение имеет огромный потенциал в вопросе развития интереса к чтению, однако, учитывая современных детей, возраст, стоит отметить, что важно применять игры, в том числе и интерактивные. В условиях цифровизации одним из важнейших факторов является речевое поведение педагога, которое направлено, прежде всего, на обеспечение комфортной образовательной среды [2; 4].

Изучением интерактивных игр, а также их применением занимаются Н.В. Васина, Е.А. Зыкова, А.Ю. Созонова, М.И. Ставицкая, М.В. Коновалова.

Е.А. Зыкова пишет, что, интерактивная игра — это метод обучения и воспитания, в котором воедино соединяются функции образования, развития и воспитания детей, главным преимуществом которых является наглядность [5].

Стоит отметить, что интерактивные игры ориентированы на взаимодействие учащихся не только с преподавателем, но и друг с другом. Это способствует благоприятному общению, обеспечению комфортной образовательной среды и эмоциональному благополучию обучающихся [3].

По применяемым технологиям выделяют следующие группы игр:

1.Квесты, в которых учащиеся последовательно решают различные задания, что в конечном итоге приводит к определённому результату.

2.Ролевые игры, они предполагают разыгрывание сценария. В таких играх дети могут себя поставить на место персонажей и лучше понять их чувства.

3.Настольные игры, для них предусмотрен раздаточный материал. Например, могут быть определённые карточки с заданиями.

4.Цифровые игры, они предполагают использование компьютерных технологий.

В данной статье рассмотрим более подробно платформы для создания цифровых интерактивных игр. С помощью платформы Joyteka можно создавать интерактивные квесты, выбрав необходимое количество заданий. Интерфейс платформы интуитивно понятен: учителю достаточно создать аккаунт, выбрать подходящий шаблон и добавить необходимое количество заданий. Для каждого задания нужно указать вопрос, варианты ответов (если это тест) и правильный ответ. Найдя все задания и ответив на них правильно, учащиеся смогут открыть виртуальную дверь и перейти к следующему этапу.

Приведём **пример квеста по произведению Ш. Перро «Кот в сапогах»:**

Выбрать «Создать занятие».

Нажать на «Образовательную игру «Квест»».

Выбрать шаблон с локацией замка.

В PowerPoint сделать слайды с заданиями, сохранить как изображения и добавить в интерактивный квест. Указать верный вариант ответа.

Задание 1. Восстановить верную последовательность событий сказки.

1.Кот дал имя хозяину.

2.Женитьба принцессы и хозяина кота.

3.Наследство отца и три сына.

4.Кот и Людоед

5.Хитрый план кота

6.Кот попросил купить мешок и сапоги.

7.Возращение Маркиза де Карабаса. (Ответ: 361572)

Задание 2. Прочитать высказывания и определить верное оно или нет. Если верное, то необходимо поставить плюс, если нет – минус. Учащиеся показывают знаки с помощью карточек, учитель фиксирует ответы в специальном поле.

1.Младший брат радовался, что получил кота в наследство.

2.Кот не умел разговаривать.

3.Кот попросил у хозяина мешок и сапоги.

4.Хозяина кота звали Маркиз де Карабас.

5.Людоед превратился в птичку. (Ответ: - - ++ -)

Задание 3. Отметить тех героев, которые были в произведении «Кот в сапогах».

1.Король.

2.Собака.

3.Младший сын мельника.

4.Кот.

5.Волк.

6.Принцесса.

7.Лиса. (Ответ: 1346)

Задание 4. На изображении с заданием представлены слова в свободном порядке. Учащимся из слов необходимо составить вопрос «Кто написал сказку «Кот в сапогах»?» и ответить на него.

Ответ: Шарль Перро.

Помимо интерактивного квеста на данной платформе есть возможность сделать и текстовый. В нём можно создать историю, которая будет меняться в зависимости от выбора учащихся. В последнее время начали появляться сказки-квесты, где дети, прочитав и осмыслив, сами придумывают конец [1].

Одним из приёмов развития интереса к чтению является виртуальная экскурсия по произведению. Учитель может её создать с помощью платформы Genially, включив ещё и задания на логику, внимательность. Такую экскурсию можно предложить, как и на этапе знакомства с произведением, так и во время закрепления. Это тоже, в свою очередь, развивает навыки анализа и критического мышления.

Платформы Educa play и LearningApps также способны развивать интерес к чтению, при этом не занимая много времени. В эти двух сервисах предлагается огромное множество типов заданий. На основе анализа платформ можно выделить следующие группы игр: соотнесение понятий и определений, вставка пропущенной буквы или слова, кроссворды, пазлы, ребусы, поиск слов, викторины с одним и множеством правильных ответов, игра-бродилка.

С помощью платформы LearningApps была создана игра, в которой учащимся необходимо было собрать пазл, соотнеся авторов и названия произведений. В случае правильного ответа, появлялась деталь пазла. Детям были предложены следующие

писатели и их произведения: В. А. Осеева: «Волшебное слово», «Просто старушка», «Сторож»; Н.Н. Носов: «Мишкина каша», «Затейники»; Л.Н. Толстой: «Косточка», «Филипок», «Тетерев и лиса», «Белка и волк», «Три медведя». Идентичную игру можно сделать и на платформе Educa play, выбрав другой шаблон.

Отдельное внимание стоит уделить викторинам по книгам. При такой игре учащиеся учатся сотрудничать друг с другом и приходить к общему решению. Детям становится интереснее учиться, читать. Викторины можно создавать с помощью всех вышеперечисленных платформ, в том числе и в PowerPoint.

Использование интерактивных игр является перспективным направлением в развитии интереса к чтению у младших школьников. Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение влияния различных типов игр на развитие интереса к чтению.

Литература

1.Ассуирова, Л.В. Речевой задачник. 1-4 классы. Интегративное учебное пособие для 1-4 классов / Серия «Филологическое образование». – Москва, 2009.

2.Бадулина, О.И. Речевое поведение педагога в условиях цифровизации // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в условиях цифровизации. Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов / Сост. и отв. редактор Т.И. Зиновьева. – Москва, 2021. – С.173-178.

3.Бадулина, О.И. О готовности будущих педагогов к обеспечению эмоционального благополучия детей в образовательном процессе. В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы X Всероссийской научно-практической конференции. Отв. редактор А.И. Савенков. – Москва, 2023. – С. 57-60.

4.Бадулина, О.И. Речевое поведение педагога // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в аксиологическом аспекте. Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов / Сост.и отв. редактор Т.И. Зиновьева. – Москва, 2020. – С. 43-47.

5.Зыкова Е.А. Интерактивные игры как средство индивидуального обучения. https://s-ba.ru/conf-posts-2022-01/tpost/447cv6liv1-interaktivnie-igri-kak-sredstvo-individu?ysclid=m7elu7hn3895136074

Е.С. Немчинова,
студент института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: nemchinovaes815@mgpu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕГРАЦИОННЫХ И ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫХ УМЕНИЙ У ЧИТАТЕЛЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматриваются вопросы формирования у младших школьников читательских умений интегрировать и интерпретировать разные виды информации в тексте художественного произведения. В статье описывается современный педагогический опыт организации работы по формированию у читателей младшего школьного возраста интеграционных и интерпретационных умений.

Ключевые слова: младший школьник, уроки литературного чтения, читательские умения.

Художественная литература играет важную роль в развитии младших школьников, становясь не просто развлечением, а мощным инструментом обучения, формирующим целый комплекс когнитивных навыков. Чтение художественных произведений стимулирует развитие мышления, памяти, внимания и, что особенно важно, воссоздающее читательское воображения [5].

В современной педагогической практике анализ художественного текста все чаще опирается на лингвистическую концепцию освоения текста художественного произведения, предложенную И.Р. Гальпериным [1]. Модель освоения текста этого автора позволяет структурировать информационное содержание текста и выделить ключевые аспекты понимания, в том числе –освоение фактуальной информации, которая представляет собой конкретные сведения: факты, события, персонажи, описание времени и места действия.

Когнитивный подход к организации работы на уроке чтения предполагает изучение скрытой, неявно выраженной информации, которая извлекается из содержательно-фактуальной благодаря способности единиц языка порождать ассоциативные и коннотативные значения, способности предложений приращивать смыслы и делится на два уровня.

Содержательно-концептуальный уровень заключается в понимании связей между фактами и выявление причинно-следственных зависимостей. Этот уровень требует от читателя не простого воспроизведения фактов, а их анализа и синтеза, интеграции собственного житейского/социального, наконец, и читательского опыта с только что освоенной информацией при чтении текста.

Самый сложный уровень – содержательно-подтекстовый. Он предполагает понимание неявных смыслов, аллегорий, символики, авторской позиции. Это уровень интерпретации, где читатель включает свой личный опыт и знания, чтобы раскрыть глубинный смысл произведения.

Содержательно-концептуальный уровень понимания текста предполагает умение интегрировать и интерпретировать информацию из текста и осмысливать и оценивать содержание и форму текста в единстве. Данные умения характерны для изучения и освоения новой или сложной с точки зрения когнитивных процессов информации. Обучение анализу художественного текста на всех трёх уровнях понимания – понимание фактуальной, концептуальной и подтекстовой информации – является ключевым для развития критического мышления читателей младшего

школьного возраста. Умение вычленять факты, устанавливать связи между ними, и наконец, извлекать, формулировать скрытые смыслы – это навыки, необходимые не только для успешного обучения, но и для наиболее полного и обогащающего взаимодействия с художественной литературой в дальнейшей жизни.

Когда говорят о непосредственности восприятия художественной литературы квалифицированными читателями, имеют в виду процесс быстрого и легкого возникновения в их сознании образов произведения, эмоциональной реакции на эти образы. Истинная непосредственность восприятия литературных текстов достигается только в результате целенаправленной практики, включающей в себя развернутый анализ художественных произведений.

Чтобы понять внутренний смысл текста, его отдельные сообщения необходимо связать друг с другом и с социальным опытом ребенка. Толкование или интерпретация предполагает извлечение из текста такой информации, которая не сообщается напрямую. Это умение делать выводы и обобщения на основе прочитанного, выстраивать логику рассуждения, высказывать собственные обоснованные суждения. Индивидуальное понимание явлений и фактов не всегда легко выявляется при чтении текста. Часто концептуальная информация, получаемая из беглого ознакомления с текстом, обретает более глубокое содержание при повторном чтении, при более пристальном внимании к отдельным частям текста [2]. Только в случае детального изучения художественного текста возможно извлечь подтекстовую информацию и осмыслить прочитанное, сформировать у учащихся интеграционные умения.

Рассказ М. М. Пришвина «Лисичкин хлеб» часто используется на уроках чтения в качестве учебного материала. Покажем на примере этого произведения возможности формирования у учащихся указанных выше умений.

История в рассказе вращается вокруг Зиночки – девочки, которая, будучи привередливой едоком, внезапно с жадностью съедает кусок обычного чёрного хлеба, что рассказчик брал с собой в лес и принес обратно. Секрет кроется в хитрости опытного охотника, ответившего на вопрос Зиночки, когда она увидала под заячьей капустой чёрный хлеб «Откуда же это в лесу взялся хлеб?» ответил, что это лисичкин хлеб, ведь есть же в лесу заячья капуста. Здесь два вида фактуальной информации, причем одна противоречит другой, что не сразу осознается юными читателями, поэтому после первичного восприятия рассказа у ребят все же возникли затруднения при ответе на утоняющий вопрос «Откуда взялся хлеб в лесу?». Только после словарной работы, в которой классифицировались объекты предметного мира рассказа, устанавливались логические связи между ними, учащиеся смогли уточнить для себя их систематизацию, связать их со своим житейским опытом: все ученики 3 класса в основном представляют себе, откуда берется хлеб – «Мама в магазине покупает»; «Его делают на хлебозаводе, я читала на пакете».

Заметим, что предметный мир произведения чаще всего оформлен с помощью разнообразного словного материала [4]. Рационально провести его освоение в виде упражнений по технике чтения слов, составляющих наименования его объектов: «кукушкины слёзки, валерьянка, петров крест, заячья капуста – это травы».

Взаимосвязанный подход к формированию разных качеств навыка чтения, в данном случае правильности и осознанности, позволяет включить интеграционные и интерпретационные процессы, столь необходимые в читательской деятельности ребенка-читателя младшего школьного возраста [3].

Эксперимент с третьеклассниками ярко продемонстрировал сложности, возникающие у детей при работе с подтекстовой информацией и деталями информации, которую нужно подвергать анализу, осмысливать, интегрировать с социальным опытом детей. Первоначальное прочтение, судя по результатам, оказалось недостаточно эффективным для извлечения всей необходимой информации, обучающиеся после прочтения были в заблуждении, что хлеб как-то появляется сам в лесу. Это указывает на то, что дети прочитали текст поверхностно, не обращая внимания на нюансы повествования и игнорируя важные детали, которые могли бы помочь в правильной интерпретации. Только после повторного чтения обучающими поняли, что хлеб в лес носил автор, они пришли к правильному выводу.

Овладение интеграционными читательскими умениями является одной из целей обучения чтению. Интеграционные читательские умения – это блок умений, направленных на глубокое понимание прочитанного в целом и в деталях, ведь интеграция информации –это процесс связывания отдельных единиц информации текста в единую композицию. Этот процесс позволяет определить сходство и различие информационных единиц, обнаружить противоречия и причинно-следственные связи, выстроить иерархические отношения.

Интерпретационные (толковательные) умения строятся на интеграционных, т.е. на умении соединять разную информацию, в том числе и ту, которая есть у них в социальном опыте, с информацией, которую они получают из текста. Циклическое чередование интерпретации и интеграции (толкования и связывания) позволяет читателю добиться детализированного освоения содержания прочитанного.

Литература

1.Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – Москва: Наука, 1981. – 139 с.

2.Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата / под редакцией Т. И. Зиновьевой. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 468 с.

3.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. –Саратов. – 2019. – С. 233-236

4.Сильченкова, Л.С. Словоцентричный подход к формированию читательских компетенций у младших школьников: монография. – М.: МГПУ, 2024. – 148 с.

5.Сильченкова, Л.С., Страдова, А.И. Воссоздающее воображение как познавательный процесс и читательская компетенция // Начальная школа. – 2019. – №3. – С.19-23.

А.А. Пахомова,
студент института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: pakhomovaaa570@mgpu.ru

ПРИНЦИПЫ ГЕЙМИФИКАЦИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье анализируются ключевые принципы геймификации. Для каждого принципа приводятся конкретные примеры использования игровых механик на уроках литературного чтения, демонстрирующие их практическую ценность в образовательном процессе.

Ключевые слова: геймификация, литературное чтение, принципы геймификации, начальная школа.

В эпоху цифровых технологий, когда внимание детей рассеивается под воздействием гаджетов и онлайн-развлечений, поиск эффективных методов обучения становится приоритетной задачей современной педагогики. Традиционные подходы, основанные на пассивном усвоении информации, все чаще оказываются неспособными увлечь учащихся. В этой связи, геймификация, как метод интеграции игровых механик в неигровые контексты, приобретает все большую популярность в образовании, предлагая новые возможности для повышения мотивации, вовлеченности и эффективности обучения.

Геймификация образования – это стратегия повышения вовлеченности путем включения игровых элементов в образовательную среду [2: с. 495]. Геймификация предполагает внедрение игровых механик, таких как баллы, уровни, бейджи, рейтинги, квесты и соревновательные элементы для повышения интереса к обучению и улучшения усвоения материала.

Рассмотрим принципы геймификации [1: с. 161] и проанализируем возможности их применения на уроках литературного чтения в школе.

Обратная связь. Игровые механики обеспечивают моментальную обратную связь, формируя у ученика четкое представление о правильности выполненного задания и достигнутом результате. Благодаря этому учащиеся получают возможность отслеживать свой прогресс, выявлять ошибки и корректировать свои действия в моменте изучения определенной темы.

Для реализации данного принципа можно организовать «Литературную дуэль», где два учащихся поочередно задают друг другу вопросы по тексту, предварительно изученному на уроке литературного чтения. Учитель в этом случае выступает в роли модератора, обеспечивающего моментальную обратную связь относительно корректности ответов и соблюдения установленных правил.

Кроме того, целесообразно использовать различные платформы для разработки интерактивных заданий, гарантирующих мгновенное получение обратной связи. К

числу таких платформ относятся LearningApps, WordWall, Quillionz, OnlineTestPad и другие. Так, например, при изучении литературного произведения можно создать интерактивную игру на любой вышеперечисленных платформ, где учащиеся будут отвечать на вопросы, касающиеся персонажей и ключевых событий. За каждый верный ответ начисляются баллы, а в случае ошибки появляется подсказка или возможность повторного изучения материала.

Мотивация является одним из ключевых факторов успеха в обучении. Применение игровых элементов, таких как достижения, награды и возможность соревноваться, служит дополнительным стимулом, способствующим повышению интереса к предмету и вовлеченности в учебный процесс. Это, в свою очередь, создает благоприятные условия для формирования внутренней мотивации, когда учащийся проявляет искреннее стремление к знаниям, что является приоритетной задачей педагога.

Для поддержания высокого уровня мотивации на уроках литературного чтения можно внедрить систему «литературных медалей», которые присуждаются за различные достижения: лучшее чтение, самый интересный пересказ, оригинальное сочинение и т.д. В дальнейшем накопленные медали могут быть обменены на определенные привилегии, такие как право выступить первым на уроке, изменить оценку и пр.

С целью повышения мотивации к чтению целесообразно оформить на стенде в классе «Рейтинг самых читающих», где будут отображаться имена учащихся, прочитавших наибольшее количество книг за определенный период.

Индивидуализация. Учет индивидуальных особенностей каждого ученика, его уровня подготовки, интересов и образовательных потребностей, является одним из важнейших условий эффективного обучения. Игровые механики предоставляют возможность адаптации заданий с учетом индивидуальных возможностей и интересов учащихся, предлагая различные уровни сложности, альтернативные пути достижения поставленных целей и выбора деятельности.

В рамках уроков литературного чтения можно предложить учащимся задания на написание текстов в разных жанрах (сочинение, пересказ, эссе, письмо персонажу), которые дифференцированы по трем уровням сложности. Важно, чтобы каждый вариант оценивался одинаково высоко, что позволит ученикам проявить свои сильные стороны.

Социализация. Обучение является социальным процессом, предполагающим активное взаимодействие и сотрудничество между учащимися, направленное на развитие коммуникативных навыков и умения эффективно работать в команде. Командные игры, совместные проекты и соревнования способствуют укреплению социального взаимодействия, формированию навыков взаимопомощи и уважительного отношения к чужому мнению, а также помогают в достижении общих целей.

Для реализации данного принципа педагог может инициировать создание различных ученических объединений. Например, организация «Литературного

театра», где ученики совместно работают над подготовкой и представлением спектаклей по мотивам прочитанных произведений, распределяя роли и обязанности, способствует развитию коллективного творчества. Другой вариант – создание «Клуба юных писателей», в рамках которого ученики совместно пишут рассказы, стихи или пьесы, обмениваясь идеями и вдохновляя друг друга. В данном случае для организации эффективной совместной работы целесообразно использовать онлайн-платформы, обеспечивающие возможности для общения, обмена файлами и коллективного редактирования документов.

Оценка в образовательном процессе – это не только средство контроля знаний, но и мощный инструмент мотивации и самосовершенствования. Для достижения максимальной эффективности оценка должна быть объективной, справедливой и стимулировать учеников к дальнейшему развитию. Игровые механики позволяют внедрить систему оценивания, основанную на начислении баллов, присвоении уровней и бейджей, что делает ее более прозрачной, понятной и, как следствие, мотивирующей.

В качестве примера приведем внедрение «литературной валюты»: дети получают условные единицы – «успехи» – за участие в уроке, выполнение заданий и проявление творческих способностей. Накопленные «успехи» впоследствии можно обменять на бонусы (освобождение от выполнения домашнего задания, повышение оценки за самостоятельную работу).

Активное обучение. Ученик должен выступать в роли активного участника образовательного процесса, самостоятельно добывающего знания, решающего проблемы и применяющего полученные навыки на практике. Игровые механики способствуют вовлечению учащихся в разнообразные виды активной деятельности, стимулируя их любознательность, развитие творческого мышления и умение самостоятельно принимать взвешенные решения.

Отличным примером реализации принципа активного обучения является организация квеста, где ученики, разгадывая загадки, решая головоломки и выполняя различные задания, последовательно продвигаются к намеченной цели. Для создания квеста в традиционном офлайн формате можно использовать платформу Квестодел, предоставляющую удобные инструменты и шаблоны. Кроме того, реализацию данного принципа можно успешно перенести в интерактивную онлайн-среду с помощью платформы Joyteka, обеспечивающей возможности для создания увлекательных и познавательных виртуальных приключений.

Принципы геймификации, интегрированные в уроки литературного чтения, предоставляют возможности для повышения мотивации и вовлеченности учащихся, развития их творческих способностей и формирования устойчивого интереса к предмету. Важно помнить, что геймификация – это не замена традиционным методам обучения, а дополнение к ним, позволяющее сделать учебный процесс интересным, эффективным, соответствующим требованиям современного образования.

Литература

1.Буракова, И. С. Геймификация образовательного процесса как инструмент повышения мотивации обучающихся / И. С. Буракова // МНКО. – 2023. – № 3 (100). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-obrazovatelnogo-protsessa-kak-instrument-povysheniya-motivatsii-obuchayuschihsya (дата обращения: 14.02.2025).

2.Мурзагалина, Г. М. Геймификация в образовании как фактор повышения интереса к усвоению учебного материала / Г. М. Мурзагалина, Г. В. Тихомирова, О. В. Филиппова [и др.] // Московский экономический журнал. – 2022. – № 4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-obrazovanii-kak-faktor-povysheniya-interesa-k-usvoeniyu-uchebnogo-materiala (дата обращения: 14.02.2025).

Т.С. Пиче-оол,
кандидат педагогических наук, доцент;
доцент департамента методики обучения
института педагогики и психологии образования
ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: pts2503@mail.ru

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К ОБУЧЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧТЕНИЮ РУССКОЙ КЛАССИКИ

Статья посвящена проблеме подготовки учителя начальных классов к обучению младших школьников чтению произведений русской классики.

Ключевые слова: классическая литература, чтение-общение, БМШ «Книга, здравствуй!».

Продолжим разговор о том, насколько важно уметь читать-общаться с книгой и классическими произведениями в них представленными, учителю-профессионалу.

Перед нами книга А.С. Пушкина «Памятник» (БМШ «Книга, здравствуй!» 2 класс).

Что мы уже знаем об этой книге и ее авторе?

О названной выше книге наш читатель пока ровно ничего не знает, т.к. прежде никогда ее не видел и взял в руки впервые. А об авторе – Александре Сергеевиче Пушкине знает по крайней мере то, что знают все: что это великий русский писатель.

Разумеется, что знать и узнавать о жизни писателя, автора новой для читателя книги, прежде чем он познакомится с самой книгой и помещенными там ЛП, совершенно необязательно и даже вредно. Лучше всего заниматься этим тогда, когда вас увлекло творчество писателя. Именно тогда – в связи с размышлениями о прочитанном – вам непременно захочется о чем-то из его жизни узнать. Более того, для начальных классов методический закон запрещает детям рассказывать о писателе до того, пока они не «начитались» его произведений и не составили об авторе своего предварительного мнения. Однако А.С. Пушкин – явление особое. Хотим мы этого или

не хотим, но наши дети слышат имя поэта со дня их рождения. В детском саду их (чаще всего не всегда вовремя и неумело) «знакомят» со сказками А.С. Пушкина, которых они в результате так и не знают, а главное – уже и не хотят знать…

Следовательно, учителю начальных классов совершенно необходимо определить прежде всего для себя, что означают для него самого словосочетание «Мой Пушкин» и призыв С.Я. Маршака (тоже весьма талантливого поэта и достойного ценителя поэзии): «Милые, любите Пушкина!..». Зачем, за что и почему нам с вами надо иметь в душе с в о е г о Пушкина и любить его?..

Но вернемся к книге, которая у нас в руках: А.С. Пушкин. «Памятник» … С первого взгляда любому читателю понятно, что эта книга – авторский сборник. А какие ЛХП включены в нее, легко узнать, обратившись в содержание книги (с. 47), где приведен перечень 19 заглавий пушкинских стихов. О том, что в книге именно стихи, указано в подзаголовке к названию книги на титульном листе и на обороте последней страницы, где даны обязательные выходные данные.

Сразу читаем и обдумываем перечень стихотворных произведений поэта: Узник. Птичка. Анчар. Цветок. Конь. Туча. Вурдалак. Зимнее утро. Зимняя дорога. Зимний вечер. Кавказ. Бесы. Пророк. Стансы. Русалка. Песни о Стеньке Разине. Деревня. К морю. «Я памятник себе воздвиг нерукотворный…».

Отмечаем для себя, какие из них знаем, о каких только слышали (помним заглавия), какие совсем незнакомы. Выделяем заглавия совсем непонятные. Делаем общий вывод: насколько «такой Пушкин» – наш (мой!) и есть тут хоть что-то, что я (читатель) люблю.

При работе с форзацами обращаем особое внимание на фотографии (см. правый разворот переднего форзаца), на вопросы, которые посильны уже второклассникам и интересны им, и на литературные игры, которые, кроме всего прочего, знакомят читателя учителя с методическими приемами запоминания стихов. Знаете ли вы эти приемы? Узнаете ли памятники поэту, помещенные на фотографиях? Чем можете дополнить зрительный ряд ответов на вопросы, обращенные к умникам и умницам. Догадываетесь ли, что эти игры – неназойливый призыв к вам и вашим ученикам не просто читать стихи Пушкина, а – главное – заучивать их наизусть. Теперь, после общего знакомства с книгой методом ее чтения-рассматривания можно приступать к интерпретации помещенных в ней ЛХП.

Что дает нам изучение и осмысление заглавий в авторском сборнике А.С. Пушкина «Памятник»? А вот что. Во-первых, обращение внимания на неясные слова-заглавия. Их здесь минимум три: «Вурдалак». «Стансы». «Анчар». Сразу выясняем смысл этих слов-заглавий. Вурдалак – это (французское) – вампир, (русское) упырь, т.е. оборотень, мертвец, выходящий ночью из могилы и сосущий кровь людей. Существо, разумеется, вымышленное, отражающее суеверные представления о мире. Стансы – слово тоже французское. Это особый вид стихотворений, написанных согласно строгим литературоведческим канонам, а именно – замкнутыми, целостными по мысли и одинаковыми по форме строфами. Интересно?.. Захотелось прочитать и

узнать, о чем они? Анчар [малайск.] – род древесных растений семейства тутовых: один из видов – дерево УПАС – выделяет ядовитый молочный сок.

Теперь, когда смысл всех слов-заглавий ясен, пробуем их объединять в группы по смыслу. Получаем довольно любопытный вариант систематизации: 1 группа – в центре ЛХП какие-то люди, персоны: Узник, Вурдалак, Пророк, Русалка, Степан Разин («Песни о Степане Разине») и «Я», который «памятник себе воздвиг нерукотворный». Всего 6 из 19.

2 группа – вроде бы о природе: «Птичка», «Анчар», «Цветок», «Конь», «Туча», «Зимнее утро», «Зимняя дорога», «Зимний вечер», «Кавказ», «Деревня», «К морю». Их 11.

Осталось два ЛХП: «Бесы» и «Стансы». Чтобы узнать, можно ли их объединить в единую группу или куда-то присоединить, надо просмотреть текст ЛХП «Стансы», узнать, сколько там строф и какая мысль в них выражена. Смотрим, читаем (стр. 27 сборника). Иллюстраций нет, но все 5 строф по 4 стиха в каждой строфе, структурно единообразны и посвящены памяти Петра I, его деятельности и заслугам. Значит «Стансы» надо отнести к 1-й группе ЛХП, где их будет не 6, а 7. Что же касается «Бесов», их можно выделить в особую, третью группу, присоединив к ним «Вурдалака» и «Русалку». В этом случае в 1-й группе останется 5 ЛХП, а в последней группе их будет 3. Эту 3-ю группу условно можно назвать религиозно-мистической. В целом же картина получилась достаточно интересная: из 19 ЛХП в авторском сборнике А.С. Пушкина «Памятник» основная часть ЛХП (11-ти из 19-ти) – как бы о природе?! Так вот он – источник весьма распространенного заблуждения у выпускников наших школ, что Пушкин «любил природу» и «писал о природе» … Александр Сергеевич действительно любил природу. Да как ее и не любить, если мы сами – часть природы!.. Это мнение справедливо! Ошибочно другое: не о природе как важнейшей части окружающей нас жизни писал Пушкин. Александр Сергеевич писал о людях как исключительной части мироздания. Поэта всегда интересовали люди, а природа, которую он, конечно же, изучал, знал и любил, являлись для него художественным средством, с помощью которого ему удавалось гениально – точно, понятно и трепетно – отражать мысли и чувства, радости и страдания людей, рядом с которыми он жил, о которых знал из истории Отечества и к которым, в конечном счете, обращал все свои несбывшиеся надежды и все свое творчество. Хотите проверить? Давайте начнем читать предложенные в сборнике ЛХП, думать над ними, рассуждать о них, принимать эти рассуждения или их отвергать...

Анчар.

Структурно этот стихотворный рассказ состоит из 2-х частей: 1-я (5 строф по 4 стиха в каждой) – о дереве, названием которого озаглавлено произведение, и 2-я (4 строфы по 4 стиха) – совсем о другом. Таким образом, по объему 1-я часть на строфу больше второй. А то, как они должны оцениваться по сущности заключенного там опыта, попробуем выяснить. Описание дерева – анчара – в первой части ЛХП – картинное, выпуклое, всесторонне, но не научное. Да оно и не претендует на науку. Это художественный, а даже не художественно-научный текст. Из него читатель

должен извлечь не столько знания об анчаре-дереве, сколько совсем иное. В нем заложены основы восприятия II-й части ЛХП, а именно желание понять, каким образом, п о ч е м у природа породила такое зло, как описанный в 1-й части ЛХП анчар. На этот вопрос автор дает очень точный *нравственный* ответ: природа породила анчар «в день гнева», а гнев вызван тем, что ей – самой природе – там, где вырос анчар, п л о х о! Ведь там не цветущий уголок, а чахлая и скупая п у с - т ы н я, которая хочет пить. Она не возникла как пустыня, а превратилась в пустыню из степи, видимо, некогда, как и все степи, цветущей, а теперь от недостатка влаги, т.е. в о д ы, ссохшейся, непригодной для жизни. Вот и появился («выродился») из нее монстр, который, «как грозный часовой стоит – один во всей вселенной. К нему и птица не летит, и тигр нейдет…» И что же дальше? А дальше – 2-я часть ЛХП, где изображен мир людей, если изображенные персонажи можно назвать людьми. Один – «непобедимый владыка», властный «князь» (в черновом варианте – царь); другой – «бедный раб» …

Обратите внимание на слова, из которых автор лепит художественные образы. Каждое из них ничем не заменимо; каждое надо для себя уточнить по словарю, иначе совсем не той окажется образная ткань рассказа, на которую рассчитывает рассказчик… Сюжет взаимоотношений этих двух персонажей схематичен и прост: первый посылает второго к анчару за ядом; второй идет и, чуть живой, возвращается с ядом; отдает его хозяину и умирает у его ног. А хозяин, напитав ядом «послушливые стрелы» (разумеется, не своими руками, а руками таких же бедных рабов), рассылает этими стрелами гибель соседям – «в чужие пределы» … Увидев «внутренним взором» такие картины, читатель н е м о ж е т остаться равнодушным. Он негодует и не только на хозяина, но и на раба, на рабов, на рабство вообще!.. И если природу, породившую анчар, он еще может оправдать, то ни хозяина, ни раба никак оправдать не может. Если ты ч е л о в е к и заранее знаешь, что, выполнив волю хозяина не только погибаешь сам, но погубишь и массу ни в чем не повинных людей, зачем же ты повинуешься такому «хозяину»?!. Да! За отказ выполнить его волю, он убьет тебя; он убьет и тех, кто не захочет отравлять стрелы, убивающие сотни детей, женщин и стариков (ведь не пустыня же эти «чуждые пределы»; там л ю д и живут, и они хотят жить!). Итак, выхода нет: в обоих случаях смерть… Но смерть-то разная и цена ей несопоставима: в случае отказа – геройская; в случае исполнения воли хозяина – гадкая, позорная, непрощаемая… Выбирай, человек!..

Примечание: Мы победили в Великой Отечественной войне (и побеждали всегда: и нашествие «орды», и надменных «вражьих ляхов», и Наполеона, объединившего против России не только всех «бедных рабов», но и просто завистников и злопыхателей. И побеждали мы и будем побеждать только потому, что у нас р а б о в не было и не должно быть. Были соотечественники, в массе своей не предатели, а герои. А вот будут ли они такими после нас?.. Это зависит от того, какими мы их воспитаем

Вурдалак.

Главный персонаж здесь Ваня, деревенский парнишка. Сколько ему лет? По нашему мнению – лет 13–14, не больше. Но «бедный» Ваня-то был «трусоват», т.е. готов чем угодно испугать себя и испугаться… А что получается в том случае, когда

подросток суеверен, еще и трусоват? Да ничего хорошего! Один конфуз и уж совсем ничем не оправданная злость, если только на себя, за неверие в свои силы («малый я не сильный») и неумение управлять собой, вовремя трезвясь. Но у него на такую самооценку недостает образованности и умения рассуждать. Он зол… на собаку!... . Читайте! Трусоват был Ваня бедный: Раз он позднею порой, Весь в поту, от страха бледный, Чрез кладбище шел домой. – Бедный Ваня еле дышит, Спотыкаясь, чуть бредет По могилам; вдруг он слышит, – Кто-то кость, ворча, грызет. Ваня стал; – шагнуть не может. Боже! думает бедняк, Это, верно, кости гложет Красногубый вурдалак. Горе! малый я не сильный; Съест упырь меня совсем, Если сам земли могильной Я с молитвою не съем. Что же? вместо вурдалака – (Вы представьте Вани злость!) В темноте пред ним собака На могиле гложет кость.

Нечто подобное происходило и происходит с детьми и с неразвитыми натурами постоянно. Подтверждение тому – случай, происшедший уже в наши дни и убедительно с юмором представленный Эдуардом Юрьевичем Шимом в рассказе «Появление на Шашковой поляне», или в классических историях, случавшихся с дедом по прозвищу «Десять про́центов» в рассказе «Последний черт» (см. авторский сборник К. Паустовского «Приказ по военной школе»). Читайте! Улыбайтесь! И набирайтесь педагогического разума. Вывод один: если не хочешь быть смешным, помни, нельзя расслабляться, не надо пугаться того, что тебя пугает сразу, неожиданно и почти всегда беспричинно. Человек должен несмотря ни на что изучать то, что его пугает, верить в добро, любить жизнь и учиться отвечать за себя, за свои истинные, а не выдуманные чувства, дела, просчеты и ошибки. Именно таков, как видим, в жизни и в литературе истинно русский человек, который даже в условиях войны, где любая случайность грозит смертью, успевает встретить ее мужественно и даже с юмором (см., например, рассказ Н. Богданова «Хорошая пословица», помещенный в БМШ «Книга, здравствуй» во втором сборнике «Кто Я?... Беседы с мудрецами в кругу семьи» – для детей и их родителей (М., 1995) в разделе «Для тебя и о тебе»). Таков, как видим, в жизни и творчестве истинно русский, всемирно известный поэт и писатель, гордость России – НАШ ПУШКИН. Читайте ЕГО, изучайте ЕГО, учитесь у НЕГО не просто жить, а быть и оставаться человеком. Приучайтесь ценить то, что дано вам, и не пугайтесь того, не завидуйте тому, о чем вы практически пока ничего не знаете… Сначала изучите!..

Литература

1.Светловская, Н.Н., Пиче-оол, Т.С. Первоначальное обучение и самобучение творческому чтению детской литературы: Путеводитель к профессионализму по БМШ «Книга, здравствуй!»: В помощь учителю 21века. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2021. – 123 с. – (Вып.II).

2.Светловская, Н.Н., Пиче-оол, Т.С. Учим читать книги (методическое пособие к урокам чтения для учителя начальных классов школ любого типа. Второй год обучения. – М.: Жизнь и мысль: Моск. учеб., 2007. – 208 с.: ил.

3.Пушкин, А.С. Памятник : стихи. – М.: Жизнь и мысль: Московские учебники, 2007. – 48 с.: ил. – («Книга, здравствуй!»: БМШ, 2 класс).

М.О. Польская,
студент института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: polskayamo@mgpu.ru
Е.О. Польская,
студент института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: E-mail: polskayaeo@mgpu.ru

ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ РАССКАЗОВ В.В. БИАНКИ

В статье поднимается проблема обогащения словарного запаса младших школьников в контексте использования произведений В.В. Бианки. Анализируются методические подходы к расширению лексического запаса учащихся. Предложен комплекс упражнений, направленных на активизацию новых лексических единиц в речи учащихся на материале рассказов В.В. Бианки.

Ключевые слова: младшие школьники, обогащение словарного запаса, рассказы В.В. Бианки.

Современная образовательная система ставит задачу не только формирования у обучающихся базовых знаний, но и развития их коммуникативных способностей, которые во многом зависят от уровня владения языком. Одним из ключевых аспектов языкового развития является обогащение словарного запаса, что важно в младшем школьном возрасте, когда закладываются основы речевой культуры, когда дети активно усваивают новые слова, учатся строить сложные предложения и выражать свои мысли.

Однако их словарный запас еще ограничен, что может затруднять понимание текстов и коммуникацию. Ограниченный словарный запас школьника является существенным барьером, затрудняющим его активное участие в жизни класса, школы и общества в целом. Необходимость обогащения и расширения словарного запаса младших школьников в современных условиях также связана с требованиями ФГОС НОО. Согласно стандарту, в результате освоения программы младшие школьники должны овладеть умением грамотно использовать речевые средства и лексические единицы для решения коммуникативных и познавательных задач.

Чтение художественной литературы способствует достижению этих целей.

Словарный запас – это совокупность слов, которые знает и использует человек в своей речи. Лексикон не только отражает уровень языковой компетенции ребенка, но и способствует успешному освоению учебного материала, формированию познавательных процессов.

Под обогащением словарного запаса младших школьников подразумевается не только количественное его расширение, но и его качественные модификации,

выражающиеся в значительном увеличении объема дефиниций, в уточнении смысла слов, в знакомстве с новым смысловым содержанием уже известных обучающимся слов [5].

В современной педагогике особое внимание уделяется методам обогащения словарного запаса, среди которых чтение художественной литературы занимает важное место. Рассказы В.В. Бианки, известного русского детского писателя, представляют собой ценный материал для развития речи младших школьников. Его произведения изучаются в начальной школе с 1 по 4 класс, постепенно усложняясь по содержанию и форме. Они не только знакомят детей с миром природы, но и способствуют развитию их речи, мышления и эмоциональной сферы. Лексика произведений автора насыщена терминами и образными выражениями, которые помогают детям лучше понимать и описывать окружающий мир.

Один из способов обогащения словарного запаса младших школьников, которые можно применить при изучении произведений В.В. Бианки – непосредственное наблюдение за окружающим миром. Этот способ предполагает знакомство детей с новыми словами через восприятие предметов, явлений и процессов. Во время знакомства с рассказами В.В. Бианки учитель может организовать экскурсию в природу, чтобы дети могли увидеть и описать растения, животных, явления природы, о которых идет речь в тексте. Это развивает у обучающихся наблюдательность, познавательный интерес и способность связывать новые слова с реальными объектами и явлениями.

Другим способом обогащения словарного запаса является использование контекста. Новые слова легче усваиваются, если они представлены в понятном и интересном текстовом окружении. Учитель может предложить детям определить значение незнакомых слов из текста, опираясь на окружающие их слова, что поможет развить у обучающихся начальной школы навыки смыслового анализа текста, логическое мышление и способность к самостоятельному выявлению значений новых лексических единиц.

Например, после прочтения рассказа «Как муравьишка домой смешил» ребятам необходимо самостоятельно объяснить значения слов «землемер», «скрючился», «неуклюжий» и других слов, которые вызвали затруднения в понимании лексического значения. Изучение новых слов через контекст происходит более органично и естественно, чем просто заучивание определений. Обучающиеся не просто запоминают набор букв, а понимают, как это слово связано с другими словами и понятиями.

Ещё один важный способ расширения словарного запаса – работа с синонимами и антонимами. Например, после прочтения рассказа В. Бианки «Синичкин календарь» педагог может предложить детям подобрать синонимы к словам, описывающим природу: «молодая» (молодая синичка) – юная, неопытная, маленькая; «сильный» (сильный шум) – громкий, оглушительный, мощный, интенсивный; «громкий» (громкий крик) – звонкий, резкий, оглушительный, пронзительный; «яркое» (яркое солнце) – ослепительное солнце, сияющее солнце, блестящее солнце, светило;

«рыхлый» (рыхлый снег) – мягкий снег, пушистый снег, рассыпчатый снег, неплотный снег; «свободное» (свободное дупло) – пустое, незанятое, доступное. Эти примеры помогут детям не только запомнить новые слова, но и научиться более точно выражать свои мысли, избегая повторов [3].

Использование этимологического анализа слов также способствует обогащению словарного запаса. Знакомство с происхождением слов помогает детям лучше запоминать их значение и способы употребления.

В рассказе В.В. Бианки «Лис и Мышонок» можно найти множество примеров слов, которые учитель может разобрать с помощью этимологического анализа. Например, «норка» – это уменьшительное от слова «нора», что означает «углубление в земле». В рассказе мышонок копает норку, чтобы спрятаться от лиса. Это слово помогает детям понять, как животные создают себе укрытия. «Отнорочек» – это уменьшительное от слова «отнорок», которое происходит от слова «нора». Отнорок – это дополнительный ход или выход из норы. В рассказе мышонок использует отнорочек, чтобы убежать от лиса, что демонстрирует хитрость и находчивость маленького зверька. «Кладовочка» – уменьшительное от слова «кладовая», которое происходит от слова «клад», что означает «запас, хранилище». В рассказе мышонок хранит еду в своей кладовочке, что показывает, как животные готовятся к трудным временам. Такой подход не только расширяет кругозор учащихся, но и формирует у них интерес к истории языка, способствуя более глубокому пониманию лексики.

В процессе работы на уроке учитель может внедрять игры для обогащения словарного запаса младших школьников, что сделает процесс обучения более увлекательным и интересным [2].

Примером может служить игра «Угадай слово». Дети делятся на команды, во время игры каждая команда обсуждает варианты ответов и выбирает один. Команды по очереди дают ответы. Если ответ правильный, команда получает балл. На обсуждение и ответ даётся ограниченное время. В процессе игры педагог зачитывает описание предмета или явления из рассказа, а дети должны угадать, о чем идет речь. Например, «животное с длинным гибким телом серебристо-чёрного цвета» – это змея, описание которой встретилось обучающимся на страницах рассказа В.В. Бианки «Мышонок Пик» [3].

Ученики не только вспоминают свои знания об окружающем мире, но и устанавливают связь между описанием слова и обозначаемым им предметом, формируя более прочные ассоциативные связи. После основного раунда можно добавить творческое задание: дети сами придумывают описания слов, а другие команды угадывают. Это развивает не только словарный запас, но и креативное мышление. В конце игры подсчитываются баллы, и команда-победитель получает небольшой приз или звание «Знатоков словаря».

Овладение богатством родного языка является одним из основных элементов становления личности, умственного, эстетического, нравственного развития обучающихся, а также гражданской идентичности [4].

Использование рассказов В.В. Бианки в учебном процессе позволяет не только расширить лексический запас детей, но и развить их познавательный интерес к природе, формировать бережное отношение к ней, а также способствует читательскому развитию [1].

Литература

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

2.Бадулина, О.И. О готовности будущих педагогов к обеспечению эмоционального благополучия детей в образовательном процессе. В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы X Всероссийской научно-практической конференции. Отв. редактор А.И. Савенков. – Москва, 2023. – С. 57-60.

3.Бианки В.В. Рассказы о животных. – М.: Детская литература, 2010.

4.Лукина Е.В., Семенюк Н.М., Бадулина О.И. Подготовка педагогических кадров по воспитанию у школьников гражданской идентичности // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – № 1-2. – С. 161-168.

5.Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников. – Москва, 1985.

А.О. Порубай,
магистрант института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: yaafinaaa@mail.ru

КНИЖКА-ИГРУШКА КАК УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются виды книжек-игрушек как учебного материала для обучения младших школьников чтению.

Ключевые слова: книжки-картинки, книжки-рассказки, книжки-игрушки.

Мир детских книг огромен, и он постоянно расширяется. Все книги, которые издаются только для маленьких детей, как считают специалисты в области обучения детей чтению, можно разделить на три группы: книжки-картинки; книжки-рассказки; книжки-игрушки [1].

Важно иметь в классе эти книги, различающиеся по их педагогической направленности на приобщение ребенка к вполне определенной дополнительной обучающей, воспитывающей и развивающей деятельности с книгой. Они значимы для

организации учебно-воспитательной работы, формируют у младших школьников интерес к книжному окружению и желанию обращаться к книгам в свободное время. Введение этих книг в учебно-воспитательный процесс, начиная с подготовительного этапа, принесет и детям, и учителю неоценимую пользу, так как окажет положительное влияние на овладение техникой чтения и формированию у них читательской самостоятельности.

Книжки-картинки рассчитаны на то, чтобы увлечь ребенка их чтением и рассматриванием, на обогащение их образных представлений при восприятии детьми слов, фраз и коротких текстов. Почти на всю страницу в этих книгах даны иллюстрации с подписями в одно-два слова. Как правило, это книги научно-познавательные. Разновидностью этой группы книг являются книжки-раскраски, их задача – побудить ребенка к действию: рассмотрев картинку, прочитав текст, представить изображенный объект в цвете, и аккуратно раскрасить картинку. Книжки-рассказки – это большеформатные иллюстрированные издания, где на первой странице, дан текст, а далее последовательно идут иллюстрации. Дополнительная функция, заложенная в этих книгах: запоминание текста и воссоздание его по памяти, глядя на картинку.

Книжки-игрушки многообразны: это книжки «с вырубкой по контуру», книжки со встроенными элементами, книжки с вкладным листом, книжка-театр.

Детальная классификация книжек-игрушек представлена в исследовании Е.В. Дьячковой, которая выделила четыре группы книжек-игрушек: 1) издания с разнообразной динамикой книжного листа; 2) собственно книжки-вырезки; 3) книги со всевозможными дополнительными игровыми элементами, прикрепленными к обложке или прилагающими к изданию ;4) книжки-игрушки смешанного типа или усложненной конструкции.

Так, например, в первую группу книг Е.В. Дьячкова включает книги-панорамы, книги со всевозможными клапанами на страницах, книги с последовательно разворачивающейся страницей, книги с разнообразными отверстиями в листах. Особый интерес представляют книги третьей группы: это книги с вкладным листом (книжки-театры, книжки-азбуки, книжки-самоделки); книжки с вмонтированным в обложку музыкальным инструментом, с диском или дисками различных конструкций и размеров на обложке.

Надо отметить, что мы не нашли какой-либо стройной классификации книжек-игрушек, кроме предложенной Е.В. Дьячковой. Отмечая стройность данной классификации, подчеркнем, что при ее создании Екатерина Васильевна опиралась на такие критерии: обязательное наличие в книге текста, ценного в образовательном и воспитательном отношении; эстетическая ценность и развивающее значение содержания книжки-игрушки в целом; присутствие определенного методического потенциала в конструкции игрового элемента книги; соблюдение гигиенических норм, согласно которым для самостоятельного чтения на подготовительном этапе обучения могут быть предложены только строго определенные книги.

Ответ на вопрос, как и когда можно предложить ребенку книжки-игрушки при обучении его чтению, мы нашли в работах Н.Н. Светловской. Ученый рекомендует

использовать книжку-игрушку в качестве учебного материала при организации занятий с шестилетними детьми, а также с теми учащимися 6-10 лет, у которых по ряду причин уже выработалось явное нежелание читать книги.

В пособиях, адресованных учителям начальной школы, содержится целый ряд конкретных рекомендаций по включению этих книг в учебный процесс. Например, в завершение урока на тему «Самые интересные книги, прочитанные летом» учителю предлагается познакомить второклассников с книгой оригинальной конструкции со стихами Б. Заходера «Что снится моржу» следующим образом: учитель показывает первую страницу обложки, говорит, что эта книжка с сюрпризом, и демонстрирует «сюрприз», читая стихотворение «Бегемот» [3].(Конструктивная особенность этой книжки-игрушки заключается в том, что для прочтения каждого стихотворения, помещенного в книге, необходимо последовательно развернуть сложенный в несколько раз лист, на котором оно напечатано. При этом перед чтецом появляются все новые небольшие по объему части текста, а иллюстрация очень быстро меняется, создавая у ребенка иллюзию оживания персонажей книжной страницы).

К уроку-отчету «По дорогам сказки» учителю рекомендуется подобрать книжки-театры, объясняется, в чем заключается развивающая ценность таких книг. Представляя детям эти издания, учитель должен подчеркнуть, «что такие книги интересно собирать дома и в классе, чтобы в свободное время уметь занять себя и своих товарищей полезными и забавными играми» [4].

Анализируя доступный второклассникам круг чтения, Н.Н. Светловская и О.В. Джежелей отмечают, что дети этого возраста могут знакомиться с творчеством детских писателей не только с помощью сборников разного объема, книг-произведений разных серий или внесерийных большеформатных изданий, но и в процессе чтения-рассматривания книжек-игрушек, «которые привлекают слабо читающих и эмоционально отзывчивых детей своими дополнительными конструктивно-изобразительными особенностями и возможностью заинтересовать сверстников» [4].

На заключительном этапе обучения чтению книжка-игрушка тоже может найти свое применение в качестве учебного материала. Например, при обучении детей работе со справочной литературой их можно использовать наряду с книжками-картинками, фотокнижками. Так, назовем книжки-игрушки, которые вполне можно использовать как справочники: А. Беслик «Корабли выходят в море»; Г. Юрмин «Го-о-ол!» [3].

Сегодня научный интерес методики обучения чтению к книжке-игрушке продолжает возрастать. Об этом свидетельствует издание книги Светловской Н.Н., Пиче-оол Т.С. «Детская литература в современной начальной школе», в которое включен раздел «Какие книги адресованы только детям» [2: с. 30-34].

Литература

1.Дьячкова Е.В. Индивидуальная работа по чтению с использованием книжек-игрушек. – Начальная школа, 1992. – №2. – С. 26-30

2.Светловская, Н.Н., Пиче-оол, Т.С. Детская литература в современной начальной школе: учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 193с.

3.Светловская, Н.Н., Джежелей, О.В. Внеклассное чтение во втором классе. – М.: Просвещение,1983. – С. 61.

4.Светловская, Н.Н., Джежелей, О.В. Внеклассное чтение в третьем классе. – М.: Просвещение, 1985. – С. 17.

Ю.А. Серебренникова,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент института педагогики и психологии
образования, ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
SerebrennikovaYUA@mgpu.ru

СОЦИАЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается роль социальной рефлексии в процессе обучения чтению младших школьников в контексте требований современного образовательного стандарта. Особое внимание уделяется формированию у обучающихся универсальных учебных действий, включающих рефлексивные умения. Автор раскрывает сущность понятия рефлексии, её функции в педагогическом процессе и значение для развития личности младшего школьника. В работе представлены различные методические приемы организации рефлексии на уроках литературного чтения, описываются конкретные примеры использования приемов рефлексии. Статья подчеркивает важность формирования рефлексивных умений для развития способности к самообразованию, самовоспитанию и саморазвитию младших школьников. В заключении сделан вывод о том, что социальная рефлексия является важным условием для повышения эффективности учебного процесса на уроках литературного чтения в начальной школе.

Ключевые слова: социальная рефлексия, начальная школа, литературное чтение, методические приемы.

В современном образовании особую актуальность приобретает проблема формирования у младших школьников навыков осознанного восприятия окружающего мира и способности к самоанализу. Эти компетенции становятся ключевыми в условиях динамично развивающегося общества, требующего от человека умения эффективно взаимодействовать с другими людьми и критически оценивать собственные действия.

Уроки чтения в начальной школе представляют широкие возможности для развития социальной рефлексии, поскольку работа с художественным текстом

естественным образом предполагает анализ поступков героев, их мотивов и последствий, что создает благоприятный контекст для формирования у обучающихся способности к осмыслению социальных явлений.

Социальная рефлексия представляет собой процесс осмысления человеком своего поведения, действий и отношений в социальном контексте. В начальной школе это проявляется через способность ребенка анализировать свое участие в учебном процессе, понимать позиции одноклассников и учителя, оценивать результаты совместной деятельности. Поэтому формирование навыков социальной рефлексии у младших школьников является важным условием их успешной социализации и академической успеваемости.

На уроках чтения социальная рефлексия приобретает особую значимость, поскольку работа с художественным текстом требует не только понимания содержания, но и эмпатии, способности поставить себя на место героев, проанализировать их поступки и мотивы, развивает у учащихся способность анализировать и понимать социальные взаимодействия, а также осознавать собственные мысли и чувства. Этот процесс помогает не только лучше понимать прочитанные тексты, но и применять знания и навыки в реальной жизни.

Рассмотрим ***приемы организации социальной рефлексии на уроках чтения***.

Обсуждение поступков персонажей литературного произведения

Учащиеся анализируют поступки персонажей и их мотивы, обсуждают, как эти действия влияют на других. На уроке можно провести ролевые игры, где учащиеся примеряют на себя роли героев, или придумать альтернативную концовку произведения. Например, после прочтения рассказа можно задать вопросы: «Почему герой поступил именно так? Как его поступок повлиял на других персонажей?» Важно, чтобы обсуждение носило поисковый, эвристический характер, где учитель выступает как модератор, а не как источник готовых ответов. Это помогает детям самостоятельно приходить к выводам и формировать собственные нравственные ориентиры. Для повышения эффективности обсуждения можно рекомендовать подбирать произведения с ярко выраженными моральными дилеммами, использовать проблемные вопросы, создавать ситуации выбора, связывать анализ с жизненным опытом детей, поощрять аргументированные высказывания. Такой подход к обсуждению поступков персонажей не только углубляет понимание текста, но и способствует формированию социально значимых качеств личности школьника.

Сравнительный анализ

Сравнение действий и мотивов различных персонажей в одном или нескольких произведениях помогает глубже понять текст и формирует важные учебные навыки. Обсуждение, как разные герои решают одну и ту же проблему и какие последствия это имеет, способствует развитию аналитических навыков и умению видеть разные точки зрения. В качестве практических приемов можно рекомендовать создание сравнительных таблиц, составление схем, поиск цитат, написание сравнительных мини-сочинений, создание диалогов между героями литературных произведений.

Ролевые игры и инсценировки

Разыгрывая сцены из литературных произведений, вживаясь в роли различных персонажей, учащиеся пытаются понять их мотивы и чувства. Это помогает лучше понять текст, развивает эмпатию и коммуникативные навыки.

Так, при организации ролевой игры «Кто я?», обучающийся, выступая в роли персонажа литературного произведения, рассказывает о себе от первого лица. При этом он должен использовать характерные особенности своего героя: манеру речи, поведение, типичные выражения. Отвечая на вопросы одноклассников, ученик должен импровизировать в рамках образа.

При подготовке к инсценировке можно рекомендовать такие практические приемы, как создание диалогов с героями, подготовка вопросов для интервью с героем, моделирование альтеранативных ситуаций, сопоставление действий героев, составление «дерева решений» (анализ выбора главного героя), анализ последствий поступков, сравнение мыслей, чувств и поведения персонажа.

Ведение рефлексивного дневника

Ведение рефлексивного дневника помогает детям лучше понять прочитанное, развить навыки самоанализа и сформировать собственную позицию по отношению к прочитанному материалу. Учащиеся ведут дневники, в которых записывают свои мысли и чувства по поводу прочитанных произведений, как они воспринимают поступки героев и сравнивать их с собственными действиями. В структуру рефлексивного дневника могут входить следующие разделы: «Мои мысли о прочитанном», «Эмоциональные впечатления», «Вопросы автору», «Сравнение с жизнью», «Мои предложения по развитию сюжета», «Двойной дневник» (в левой части записываются цитаты из текста, в правой – собственные мысли и чувства) и др. Записи могут быть в формате мини-эссе, ответов на вопросы. Также в дневнике могут быть рисунки, схемы, таблицы сравнений и другие творческие задания. При подготовке к выполнению задания в дневнике учитель проводит следующую рефлексивную работу: описание эмоций и анализ поступков героев, сравнение с личным опытом, прогнозирование событий.

Групповые обсуждения и диспуты

Организация обсуждений и диспутов по прочитанным произведениям - важный инструмент развития социальной рефлексии. Дебаты на тему, кто из персонажей поступил правильно или неправильно и почему, развивают умение аргументировать свою точку зрения и слушать других, находить компромиссы, работать в группе.

Создание синквейнов

На основе прочитанных произведений учащиеся создают синквейны (короткие стихи, состоящие из пяти строк). Данный прием можно использовать для характеристики и анализа действий главного героя и других персонажей, а также при работе с темой произведения, анализе основной идеи, рефлексии после чтения. Также можно рекомендовать усложненные варианты заданий: составить обратный синквейн, создать цепочку синквейнов, написать синквейн-диалог, превратить синквейн в рассказ, дополнить синквейн иллюстрацией, создать синквейн-коллаж и др.

Проекты и презентации

Работа над проектами, связанными с прочитанными произведениями, и представляют их классу развивает исследовательские навыки, умение публично выступать, работать в команде, развивает уважение к чужому мнению и способность к эмпатии. Создание проекта о жизни и творчестве автора, исследование влияния произведения на общество, изучение прототипов персонажей, составление викторин, иллюстрированных книг и путеводителей по произведениям, выпуск стенгазет помогает учащимся развивать навыки социального взаимодействия, формировать собственную позицию и учиться уважительно относиться к мнению других через практический опыт создания и презентации проектов.

Рефлексия через искусство

Использование изобразительного искусства, музыки и других видов творчества для выражения своих мыслей и чувств по поводу прочитанного способствует развитию креативности обучающихся и умению выражать эмоции через искусство. Данный прием может быт реализован в нескольких направлениях: визуальное искусство (создание иллюстраций к произведениям, рисование постеров, создание коллажей, изготовление масок), театральное искусство (инсценировка отрывков, мини-спектакли, театрализованные игры, пантомима, кукольный театр), музыкальное искусство (подбор музыкального сопровождения, сочинение мелодий, создание звуковых пейзажей, исполнение песен, музыкальные зарисовки), литературное творчество (написание стихов, создание синквейнов, сочинение продолжения произведения, написание рецензий, создание диалогов).

Эссе и творческие работы

Написание эссе или творческих работ, в которых учащиеся анализируют и интерпретируют прочитанные тексты, развивает умение анализировать и интерпретировать информацию. Например, сочинения на тему «Чему меня научило это произведение», «Как бы я поступил на месте героя», «Письмо автору» и др. способствуют комплексному развитию личности младшего школьника и формированию важных социальных навыков через творческое самовыражение.

Обсуждение социальных проблем

Анализ темы дружбы, предательства, справедливости и других социальных вопросов, поднятых в книгах, их обсуждение в контексте реальной жизни способствует развитию гражданской позиции и умению применять литературные знания в реальной жизни.

Таким образом, социальная рефлексия является важным инструментом развития личности младшего школьника. Её систематическое применение на уроках литературного чтения в начальной школе не только повышает эффективность обучения, но и способствует формированию социально значимых качеств личности. Учителя начальных классов могут успешно интегрировать рефлексивные практики в учебный процесс, используя разнообразные методические приемы и создавая благоприятную среду для их реализации. Социальная рефлексия становится неотъемлемой частью современного урока чтения, способствуя не только усвоению учебного материала, но и развитию личности младшего школьника в целом.

Литература

1.Зиновьева Т.И. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для вузов / Т. И. Зиновьева [и др.]; под редакцией Т. И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2024. – 468 с.

2.Савенков А.И., Карпова С.И., Поставнев В.М., Романова М.А., Романцова В.К., Савенкова Т.Д., Серебренникова Ю.А., Фролова Е.В., Буланова И.С., Двойнин А.М. Когнитивное и метакогнитивное развитие личности в современной образовательной среде. – М.: Перо, 2024. – 187 с.

3.Шашенкова Е.А., Никитина Э.К., Воробьева Н.А., Леонович Е.Н., Серебренникова Ю.А., Ломтева Е.В. Методическое обеспечение образовательного процесса в начальной школе. – М.: Издательский центр «Академия». – 2023. – 256 с.

И.А. Терехова
студент института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: mankevich2001@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧИТАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ РАБОТЕ С ПОЗНАВАТЕЛЬНЫМИ ТЕКСТАМИ

В статье рассматривается формирование у младших школьников читательских компетенций в процессе работы над познавательными текстами. Чтение и осмысление текста необходимы для успешного усвоения школьной программы. Познавательные тексты помогают развивать важные читательские умения: поиск, анализ, оценка информации.

Ключевые слова: читательские компетенции, младшие школьники, познавательные тексты, читательская грамотность, самостоятельная работа.

Работа с познавательными текстами в младшем школьном возрасте является основой формирования читательских компетенций, так как она способствует развитию навыков работы с информацией, аналитического и критического мышления, а также позволяет осваивать практические способы использования знаний. Познавательные тексты предоставляют детям возможность научиться находить, систематизировать и применять полученную информацию. Уже на этом этапе младший школьник осваивает умение распознавать ключевые понятия и термины, понимать причинно-следственных связи между явлениями и событиями: как правило, в научно-познавательном тексте имеется некоторое количество терминов, объяснение некоторых понятий, быть может, имеющих не вполне научный, а житейский характер, однако они тоже требуют определенной работы над ними [4].

На начальном этапе формирование читательских компетенций связано с постепенным освоением методов работы с информацией, что включает в себя умение выделять главное, обрабатывать полученные данные и излагать их в различных формах. В этом процессе следует стимулировать интерес к самостоятельной познавательной деятельности, побуждая ребенка к поиску смысла и причинно-следственных связей, которые лежат в основе рассматриваемых событий. Всему этому обучают на уроках литературного чтения, а также при обсуждении самостоятельно прочитанных детьми книг [1].

Основой работы с познавательными текстами является развитие у школьников навыков восприятия и осмысления фактов и явлений. Познавательные тексты учат детей ориентироваться в большом объеме информации, находить в нем главное и значимое, отделять важное от второстепенного, что особенно при чтении и анализе текста крупнообъемного произведения, в котором событий, персонажей, как правило, бывает больше [3].

Познавательные тексты активизируют любознательность и заинтересованность в учебе. Для младших школьников мотивация к обучению часто зависит от того, насколько интересен материал и как он соотносится с их личными переживаниями и восприятием окружающего мира. Особенность отечественной детской научно-познавательной литературы состоит в том, что в ее текстах часто бывает антропоморфное, личностное начало, которое придает всему повествованию эмоциональность, что соответствует возрастным особенностям читателей младшего школьного возраста [5]. Все это помогает учителю вовлечь детей в процесс познания, сопереживания сказочным персонажам таких текстов, позволяет сделать их участниками учебной деятельности, развивая навыки самостоятельной работы с информацией.

Младшие школьники, работая с такими произведениями, учатся осмысленно использовать информацию, проверять, насколько они достигли поставленных целей. Выполнению этой задачи помогают различные средства. Мы в своей педагогической практике использовали «Шестигранники Рассела Тарра». Этот инструмент помогает отображать различные виды смысловых связей между элементами. Шестигранники используются на уроках литературного чтения работе с текстами, чтобы структурировать и трансформировать информацию в соответствии с учебной задачей. Для применения шестигранников Рассела Тарра в контексте чтения и анализа текста нужно выделить основные элементы и темы, которые можно разместить на гранях шестиугольников, а затем изучить их взаимосвязи.

При работе с текстом Э. Шим «Храбрый опенок» можно выделить несколько центральных понятий и символов, которые отобразить на шестигранниках в виде словного материала: отдельных слов, словосочетаний. Материал для шестигранников отыскивается в тексте, размещается на них, неоднократно прочитывается, что сказывается на формировании качеств навыка чтения: правильности, беглости, с одной стороны, и осознанности, с другой [2].

Пример структуры шестигранников Рассела Тарра для текста.

1.Грибник (один из ключевых символов).

Значение гриба в жизни человека (собирательный аспект).

Роль грибника в осеннем лесу.

Сравнение с другим миром (грибы, природа, экосистема).

2.Опенок (главный персонаж).

Характеристика Опенка: слабый, непримечательный на вид.

Его стойкость и терпение, несмотря на пренебрежение.

Контраст с другими грибами, которые исчезают.

3.Погода и климат (фактор, который влияет на ситуацию).

Осеннее похолодание и его влияние на грибы.

Дожди и снег как символы трудностей.

Как Опенок адаптируется и выживает.

4.Тема терпения и ожидания.

Опенок ждал своего часа, несмотря на насмешки.

Время как важный элемент в жизни гриба и леса.

Ожидание признания и успеха в трудное время.

5.Противостояние и сила характера (силы природы).

Как внешние условия (холод, дождь, снег) воздействуют на грибы.

Противостояние трудностям и укрытие (березовое дупло).

Жизненная сила Опенка – способность выживать, несмотря на все препятствия.

6.Судьба и признание.

Переломный момент: когда грибники замечают Опенка.

Признание заслуг и благодарность.

Символическое значение этой сцены для раскрытия глубины характера Опенка.

Каждый из этих аспектов будет отражен на одной из сторон шестигранника:

Грибник – сверху, как главный элемент наблюдения.

Опенок – с левой стороны, с характеристиками его внешнего вида и внутренней силы.

Погода и климат – справа, как фактор, влияющий на выживание.

Терпение и ожидание – снизу, отражая внутреннее движение героя.

Противостояние и сила характера – по диагонали слева.

Судьба и признание – по диагонали справа, показывая, как события развиваются.

Анализируя эти аспекты, можно заметить, как каждый из них влияет на развитие событий и на восприятие Опенка как сказочного антропоморфного существа: он разговаривает, совершает некоторые действия.

Формирование читательских компетенций включает в себя как когнитивные, так и эмоционально-личностные компоненты, которые со временем способствуют тому, чтобы ребенок становился грамотным и глубоким читателем. Необходимо развитие у школьников мотивации к познанию и стремления понять и осмыслить окружающий мир, что становится основой для успешной учебной деятельности и социальной адаптации.

Литература

1.Методика обучения русскому языку и литературному чтению/ Учебник и практикум для академического бакалавриата/ под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт. – 2020. – 468 с.

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

3.Сильченкова Л.С. Методика обучения младших школьников чтению крупнообъемных произведений. Автореферат дисс. … кандидата педагогических наук. Москва. Московский педагогический государственный университет. –1988 – 16 с.

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

5.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 редакцией С.В. Ивановой. – Москва, Институт стратегии развития образования Российской академии образования (Москва). – 2019. – С. 1122-1133.

К. В. Ушакова,
магистрант института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: ushakowa.kristinochka@yandex.ru

ПОДКАСТЫ В ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ

В статье представлены понятия «связная речь», «подкаст», рассмотрено влияние подкастов и подкастинга на развитие речи учащихся. Описан потенциал подкастов в литературном образовании во внеурочное время с опорой на юбилейные даты знакомых школьникам писателей.

Ключевые слова: связная речь, подкаст, подкастинг, литературное чтение.

Одной из важнейших задач обучения является научить ребенка говорить правильно, в соответствии с нормами русского языка и коммуникативной ситуацией общения. Одним из значимых критериев развитой речи является ее связность. Рассмотрим понятие «связная речь».

В «Новом словаре методических терминов и понятий» под связной речью понимают несколько значений: 1) деятельность говорящего, процесс выражения

мысли; 2) текст, высказывание, продукт речевой деятельности; 3) раздел работы по развитию речи [1]. Как утверждал известный психолог и философ С.Л. Рубинштейн, связность речи – это «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя… Связная речь – это такая речь, которая может быть вполне понятна на основе ее собственного предметного содержания» [5].

Можно сделать вывод о том, что связная речь характеризируется логикой структуры высказывания, следовательно, понятностью изложения мысли.

Связная речь – это высшая форма речемыслительной деятельности, которая устанавливает уровень речевого и интеллектуального развития детей. Успешное обучение детей в школе во многом зависит о того, насколько хорошо они смогли овладеть связной речью, насколько она развита. Эффективное взаимодействие с учителем, способность грамотно задать вопрос и воспроизвести материал урока, коммуникация с одноклассниками во время парных и групповых работ, восприятие и воспроизведение учебного материала – все это является составляющими, указывающими на развитую связную речь.

При занятиях с ребенком внимание уделяется задаче развития связной речи, поскольку с ее помощью реализуется коммуникативная функция языка и речи. Формы осуществления коммуникативной функции диалог и монолог.

По нашему убеждению, успешное развитие речи можно наблюдать в случаях: 1) наличия у школьников примеров для подражания (речь учителя, качественные аудиоматериалы для изучения и пр.), 2) практической деятельности самих школьников (практика говорения, тренировка как монологического, так и диалогического высказывания).

Образовательный потенциал по развитию связной речи школьников имеет подкаст. В научной литературе до сих пор не даны определения понятиям ***подкаст*** и ***подкастинг***. Мы можем обозначить их следующим образом: подкастинг – это процесс создания и распространения аудио- или видеоконтента, предназначенный для прослушивания на Интернет-платформах. Подкаст есть результат деятельности по созданию данного материала.

Правильно отобранный и записанный материал может быть источником для прослушивания и подражания, освоения норм речевого общения, пополнения словарного запаса, развития навыков аудирования. Самостоятельная запись подкастов способствует практике речевого общения: разные форматы подкаста, например, репортаж или интервью, могут развивать как монологическую, так и диалогическую речь школьников.

Работа с подкастами может проводиться на всех урочных и внеурочных занятиях, поскольку это достаточно универсальное средство, которое можно адаптировать под любую изучаемую тему. Однако мы рассмотрим возможности применения подкастов и подкастинга в рамках литературного образования.

2025 год является юбилейным для многих авторов. Приведем примеры значимых дат, о которых стоит рассказать обучающимся. Сам подход разговора о писателях-юбилярах является весьма плодотворным [2].

– 29 февраля – 165 лет со дня рождения А. П. Чехова;

– 14 февраля – 170 лет со дня рождения Всеволода Гаршина («Лягушка-путешественница», «Красный цветок»);

– 2 апреля – 220 лет со дня рождения Ханса Кристиана Андерсона («Гадкий утенок», «Снежная королева», «Русалочка», «Стойкий оловянный солдатик»);

– 24 мая – 85 лет со дня рождения Иосифа Бродского;

– 29 июня – 125 лет со дня рождения Антуана де Сент-Экзюпери;

– 3 октября – 130 лет со дня рождения Сергея Есенина;

– 22 октября – 155 лет со дня рождения Ивана Бунина.

Как мы видим, в данном списке представлены совершенно разные писатели, знакомство с творчеством которых происходит как в начальной школе, так и позднее. Соответственно, работа по записи подкастов может проводиться на любой ступени образования.

Мы предлагаем следующие ***идеи по записи подкастов школьниками***:

Сводки об авторах. Обучающиеся могут рассказать интересные истории из биографии писателей, малоизвестные и интересные факты их жизни. Данный формат может быть представлен как в виде документального расследования, которое записывает один обучающийся, так и в форме ток-шоу «Разговор с писателем», где один из учеников примеряет на себя роль автора.

Чтение стихотворений великих поэтов. Школьная программа ограничена временными рамками урока, многие замечательные стихотворения так и остаются не замеченными школьниками. Запись данной рубрики (сборника или подборки стихотворений) позволит расширить кругозор обучающихся и познакомить их с величайшими авторами.

Анализ произведений. Внеурочные занятия по литературе дают неограниченные возможности для ознакомления с разнообразной литературой. В диалогической форме школьники будут записывать собственный подкаст в формате «Книжного клуба», где дети смогут обсуждать интересующие их произведения, искать смысл и открывающуюся истину, спорить о поступках героев и многое другое. Такое живое общение в большей степени позволит школьникам окунуться в мир литературы, заинтересовать их в чтении.

Таким образом, работа с подкастами имеет широкие возможности в образовательном процессе, она развивает связную речь школьников. Работа с литературными произведениями является важной составляющей образовательного процесса, и, по нашему мнению, сегодня особенно важно заинтересовывать школьников в чтении книг. Объединение подкастинга и литературы имеет значительный потенциал для успешного развития речи и кругозора обучающихся.

Литература

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

2.Боровская, Е.Р. Цифровые ресурсы в речевом развитии младших школьников // Начальная школа. 2021. № 11. С. 37-39.

3.Быкова, Д. А. Подкастинг как средство передачи учебного материала в условиях on-line обучения / Д. А. Быкова // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. – 2022. – № 2(32). – С. 25-27.

4.Колышкина, Т. Б. Подкаст как особая разновидность медиатекста / Т. Б. Колышкина, И. В. Шустина // Экономика и управление: теория и практика : VII-ая национальная научно-практическая конференция научно-педагогических и практических работников с международным участием, посвященная 105-летию Финансового университета, Ярославль, 21 июня 2024 года. – Ярославль: Финансовый университет при Правительстве РФ, 2024. – С. 253-259.

5.Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Издательство Питер, 2022. – 720 с.

6.Султанова, Э. И. Использование социальных сервисов для развития умений речевой деятельности / Э. И. Султанова, Д. Н. Давлетбаева // Успехи гуманитарных наук. – 2022. – № 8. – С. 174-178.

З. Т. Хасянова,
студент института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ г. Москва
E-mail: KhasyanovaZT278@mgpu.ru

ЛИТЕРАТУРНАЯ ВИКТОРИНА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ

В статье рассматривается проблема развития интереса к чтению у младших школьников. Предлагается для второклассников сценарий викторины по произведениям С.Я. Маршака.

Ключевые слова: младшие школьники, литературная викторина, интерес к чтению.

На сегодняшний день наблюдается снижение интереса младших школьников к литературному чтению. Это проявляется в том, что дети всё реже выбирают книги в качестве досуга, предпочитая компьютерные игры, телевизионные программы и социальные сети. На уроках литературного чтения ученики часто демонстрируют недостаточную мотивацию к изучению произведений, ограничиваясь чтением кратких пересказов или только тех фрагментов, которые необходимы для выполнения учебных заданий. Многие дети также испытывают трудности с восприятием и пониманием литературных текстов, что дополнительно снижает их желание читать. Всё это

указывает на необходимость поиска новых методов и подходов для повышения интереса младших школьников к литературному чтению.

Из всех мотивов чтения, самым сильным является интерес (от латинского *interest* – иметь значение, стремиться, проявлять эмоционально окрашенное отношение к объекту). Л. С. Выготский определил интерес следующим образом: «Это, прежде всего, вопрос о направленном развитии – склонностях, стремлениях личности» [2].

С педагогической точки зрения: интерес – это способ проявления познавательной потребности, обеспечивающей сосредоточенность человека на понимании своих целей деятельности. Возникающий в момент чтения интерес, если он подлинный – это чувство захваченности, зачарованности, любопытства. Читатель чувствует, что он живёт и действует в тех жизненных обстоятельствах, в которые его вместе с героями поставил писатель. Читатель чувствует, что он живёт и действует в тех жизненных обстоятельствах, в которые его вместе с героями поставил писатель. Интерес иногда сравнивают с вдохновением, когда человек утрачивает прошлое и будущее и живёт только настоящим моментом.

И. И. Оморокова отмечает, что интерес к чтению начинается в том случае, когда у читателя свободное осознанное чтение. Развитие интереса к чтению начинается в том случае, когда ребёнок (читатель) осознанно читает и понимает, о чём говорится в литературном произведении. Интерес к чтению будет развиваться, если человеку самому нравится читаемое (что и является свободным чтением), а не когда он читает «нужное» и «требуемое» [4].

Процесс чтения требует от читателя высокой концентрации внимания, активного использования воображения, предполагает достаточно высокую интеллектуальную нагрузку, с чем у современных детей заметны трудности.

И. И. Тихомирова утверждает: первое, на чём следует остановиться, говоря о восприятии художественных произведений, – это работа воображения читателя, поскольку образы, созданные силой воображения, вызывают у читателя эмоциональную реакцию, называемую сопереживанием [5].

Важность развития интереса к чтению у младших школьников заключается в том, что интерес способствует развитию мышления, улучшает концентрацию внимания, позволяет обогатить словарный запас, расширить кругозор читателя, развивает воображение, память, умственный и эмоциональный интеллект[3].

Для того, чтобы развивать интерес к чтению литературных произведений необходимо создать комфортную атмосферу для чтения, позволить ребёнку осуществить самостоятельный выбор потенциально интересующей книги для формирования его личной библиотеки, дать время на прочтение и понимание прочитанного, не оказывать психологического давления на ребёнка.

Авторы методики обучения чтению предлагают различные методы и приёмы, которые помогают развить интерес к чтению у младших школьников: выявление и формулирование основной идеи текста; знакомство с писателем; работа с материалами учебника и дополнительными источниками; работа с заглавием и иллюстрациями; творческие задания [1].

Викторина, как один из вариантов творческого задания, является эффективным средством для развития интереса к чтению, поскольку является стимулом для того, чтобы ребёнок прочитал литературное произведение, углубился в его содержание. Приведём **пример литературной викторины по произведениям С. Я. Маршака**

Целевая аудитория: 2 класс.

Правила викторины: учащиеся делятся на 2 команды; для каждой команды отводится рабочее место; командам нужно как можно быстрее ответить на показанный учителем вопрос на интерактивной доске.

Критерии оценивания: за верный ответ – 3 б.; за неверный ответ – 0 б.

1.Назови ошибочно написанное название произведения С. Я. Маршака: «Автобус номер двадцать пят», «Апрель», «Хороший день», «Гроза днём», «Голос в лесу» («Автобус номер двадцать пять»).

2.Из какого произведения это предложение?«Не будь ежом, не будь медведем, не будь удавом и свиньёй» «Автобус номер двадцать шесть»).

3.Из какого произведения это предложение?«Мы вернулись на трамвае, привезли домой сирень» («Хороший день»).

4.Из какого произведения это предложение? «Припомню я лагерь, палатки на самой опушке лесной и птицу, игравшую в прятки в рассветном тумане со мной» («Голос в лес»у).

5.Из какого произведения это предложение? «Стали птицы песни петь, и расцвёл подснежник» («Апрель»).

6.Из какого произведения это предложение? «По небу голубому проехал грохот грома, и снова всё молчит» («Гроза днём»).

7.Почему в стихотворении «Автобус номер двадцать шесть» некоторые буквы отмечены цветом? (буквы стоят в алфавитном порядке).

8.Назови животное, о котором не было сказано в стихотворении «Апрель» - муравей, медведь, заяц, птица (заяц).

9.Назови пропущенное слово в предложении из стихотворения «Гроза днём» - «Стеклянный ... стучит» (дождь).

10.О какой птице С. Я. Маршак написал в стихотворении «Голос в лесу»? (кукушка).

Подведение итогов.

Литература

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

2.Выготский, Л.С. Собр. соч. Т. 4. / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – 155 с.

3.Криворотова, Э.В. Практика формирования лингвистического мышления учащихся как условия их интеллектуального развития на уроках русского языка Практическое пособие. – Ярославль, 2007.

4.Оморокова, М.И. Совершенствование чтения младших школьников [Текст]: методическое пособие для учителя / М.И. Оморокова. – М.: АРКТИ, 1999. – 160 с.

5.Тихомирова, И.И. Как воспитать талантливого читателя / И. Тихомирова //Семейное чтение. – 2010. – № 1.

РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОГО ПОТЕНЦИАЛА РУССКОГО ЯЗЫКА В ПРЕПОДАВАНИИ РАЗНЫХ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН

Л.В. Ассуирова,
доктор педагогических наук, доцент;
профессор института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
assuir@mail.ru

КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ ПОТЕНЦИТАЛ РИТОРИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ

В статье рассматривается возможность риторических приемов для формирования коммуникативно-речевых умений учащихся начальной школы. Автор рассматривает, как использовать риторическую задачу на уроках по предмету «Окружающий мир» в начальной школе.

Ключевые слова. Коммуникативно-речевой потенциал, риторика, риторический прием, риторическая задача, коммуникативная ситуация.

Современное образование предполагает, что школа подготовит активных, мыслящих, коммуникабельных, интеллектуальных людей. В данном процессе огромную роль играет процесс становления речевой личности, обладающей способностью создавать уместные и эффективные высказывания в различных ситуациях общения. Что может помочь в становлении такой личности?

Представляется, что существует дисциплина, способная выступить в роли интегратора различных учебных предметов, поскольку сама вбирает в себя знания разных наук: логики, философии, стилистики, теории коммуникации. Те законы и приемы, которые содержит данная наука, предполагают, что педагоги наполнят их новым конкретным содержанием и выйдут на качественно другой уровень преподавания.

Приемы, разработанные риторикой, всегда сочетают в себе мысль и слово, а также теорию и практику, давая возможность учащимся проявить как свои познания в какой-либо области, так и показать практические навыки использования знаний в процессе переработки речевого материала.

Любой риторический прием создается с опорой на коммуникативную ситуацию, предполагает использование текста, риторически грамотного и выверенного с точки

зрения наличия в нем всех компонентов ситуации, позволяющего формировать коммуникативные и риторические умения.

Риторические элементы можно вводить в различные предметы, являющиеся также нериторическими, что составляет основу технологии риторизации. «Формы и приемы работы, заложенные в технологии риторизации, направлены на реализацию коммуникативно-деятельностного подхода в урочной и внеурочной деятельности» [1: с. 357].

Одним из ярких риторических приемов является риторическая задача, основанная на использовании коммуникативно-речевой ситуации и предполагающая поиск ответа (индивидуального высказывания) с учетом всех ее компонентов. Риторическая задача – это деятельностный прием, не занимающий много времени на уроке, а потому качество основной программы не должно пострадать в результате ее решения. Рассмотрим, как используется данный прием на уроках по предмету «Окружающий мир» в начальной школе.

Например, при изучении темы «Обитатели водоемов» учащимся предлагается следующая задача, которая позволяет сделать урок насыщеннее разнообразными приемами и направить деятельность детей в эвристику, творчество, размышления, побуждая их к созданию речевых высказываний с опорой на теоретические знания.

Риторическая задача 1. Завершите текст, опираясь на знание о том, что едят лягушки.

Часто к болоту приходили дачники. Собирали морошку, клюкву и бруснику.

Маленький лягушонок наблюдал исподтишка за людьми и удивлялся:

- Глупые! Да ведь …… (Сергей Георгиев)

Ответ детей необязательно должен совпадать с авторским вариантом, но обязательно учитывать условия задачи и подходить по смыслу. У С. Гергиева фраза продолжается таким образом: «Да ведь комары-то гораздо вкуснее, чем ягоды!»

Риторическая задача 2. Завершите текст, опираясь на знание о том, что лягушки квакают.

Прилетели две пичуги, уселись на гибкую ветку старой ольхи и громко защебетали.

Маленький лягушонок притаился за кочкой и слушал.

Когда птицы вспорхнули и улетели, лягушонок сказал себе: …… (Сергей Георгиев).

Автор предлагает такой вариант ответа: «- Как смешно они квакают! Ничего не понять!»

Данный текст можно использовать и для расширения словарного запаса учащихся. Вряд ли понятное им слово «пичуги», безусловно, надо будет объяснить и предложить составить синонимический ряд к слову «птицы (птица)»: *пташки, пичуги, пернатые* и другие.

Разновидностью речевой задачи является мини-исследование, непосредственно связанное или со словами, смысл которых можно понять в ходе размышления, или с поиском необходимой информации. Например, при изучении темы «Москва – столица

нашей Родины» учащимся можно рассказать о Московском зоопарке и предложить найти материал об истории какого-либо животного Московского зоопарка, а затем рассказать о нем в классе (возможность выступления перед аудиторией и диалог, организованный учителем – способ создания коммуникативной ситуации).

Другим примером мини-исследования, проводимого на уроках окружающего мира, может быть следующее: «Почему рыбы так называются?» (Тема «Обитатели водоемов»). И предлагаются следующие названия: *рыба-прилипала, рыба-меч, морской конек, летучая рыба, рак-отшельник, рыба-прыгун, морской петух* и другие.

Учащиеся могут проявить собственные догадку и фантазию и предположить, откуда произошли названия, могут поискать информацию, в том числе с иллюстрацией, где изображено данное животное, и рассказать о нем перед ученической аудиторией.

Такая же работа возможна при изучении темы «Птицы»: подумать, случайно ли даны аисту такие названия (*аист-клювач, белый аист, черный аист, аист-разиня)*. Подобное задание должно мотивировать учащихся к поиску информации, что является важным умением в процессе коммуникации, а также к созданию высказывания, развивающего речь и мышление.

Потенциал риторических приемов велик, их использование в процессе урока – возможность формирования у учащихся речевых и коммуникативных умений. Проблема в том, что подобных заданий нет в учебных пособиях, а значит, учитель должен сам разрабатывать их. А это предполагает знание педагогом законов, принципов, методов и приемов риторики.

Литература

1.Ассуирова, Л.В., Хаймович, Л.В., Технология риторизации как основа организации школьной образовательной среды // Сборник докладов Всероссиийской научно-практической конференции с международным участием «Современная коммуникативистика: наука-практика-специальность», посвященной 80-летию профессора О.Я. Гойхмана. 20 июня 2019. – Электрон. текстовые дан. – М.: Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2020. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM); С. 356-362.

Д.Н. Андрюшина,
магистрант института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: AndryushinaDN@mgpu.ru

ЧАТ-БОТ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ ЦИФРОВОГО ДИАЛОГА И ЕГО ЦИФРОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена исследованию чат-бота как формы цифрового диалога и его цифровых возможностей в контексте преподавания русского языка.

Ключевые слова: чат-бот, цифровой диалог, русский язык, образовательные технологии.

В современном мире цифровизация охватывает все сферы жизни, образование не остается в стороне от этих изменений. Поиск эффективных методов и инструментов обучения становится ключевой задачей для педагогов и образовательных учреждений. Интеграция информационных технологий в образовательный процесс открывает новые возможности, позволяя сделать обучение более доступным, интерактивным и персонализированным. Одним из таких инструментов, используемых в образовательной среде, являются чат-боты.

Чат-бот (от англ. chat – болтать, *bot* – робот) – компьютерная программа, предназначенная для имитации беседы с пользователем посредством текста или голоса. В отличие от традиционных программ, где взаимодействие пользователя сводится к набору команд, чат-бот стремится к воспроизведению естественного диалога, что делает взаимодействие более интуитивным и привлекательным [2].

Согласно мнению В.В. Кузнецова, популярность чат-ботов в образовательном процессе объясняется их способностью предоставлять персонализированные учебные материалы и адаптироваться к потребностям каждого ученика [2]. Это означает, что чат-боты могут подстраиваться под уровень знаний, интересы и предпочтения учащихся, что значительно повышает эффективность обучения. Например, в процессе изучения русского языка чат-бот может предлагать задания, соответствующие уровню владения языком, а также предоставлять дополнительные ресурсы и материалы для углубленного изучения тем, которые вызывают затруднения.

Кроме того, диалог, который возникает между чат-ботом и пользователем, играет важную роль в образовательном процессе. Исторически диалог всегда был неотъемлемой частью обучения, способствуя обмену знаниями и идеями. В этом контексте стоит вспомнить о вкладе М.М. Бахтина, который подчеркивал диалогичность человеческого бытия и значимость общения для формирования сознания. Он утверждал, что только в диалоге возникают смыслы и значения, которые помогают человеку осмысливать окружающий мир. В условиях цифровизации образование также должно учитывать эту диалогичную природу, и чат-боты могут стать эффективным средством для создания такого диалога [1].

Чат-боты представляют собой инновационные инструменты, которые изменяют подход к цифровому обучению и взаимодействию с пользователями. Рассмотрим **ключевые характеристики чат-бота** как формы цифрового диалога.

Интерактивность. Чат-бот предполагает активное участие пользователя, требуя ответа и реакции на запрос системы, что делает процесс обучения динамичным и вовлекающим.

Диалогичность. Использование чат-бота строится на основе обмена сообщениями, что имитирует коммуникацию с живым человеком. Это создает ощущение «живого» общения, делает процесс обучения комфортным для детей.

Адаптивность. Современные чат-боты способны адаптироваться к уровню знаний и потребностям пользователя, предоставляя индивидуализированный контент. Это позволяет оптимизировать процесс обученияи сделать его более эффективным.

Исследователи (В.В. Бурашников, Д.А. Галичий и др.) отмечают, что использовать чат-боты можно при изучения любого предмета [2], но применение чат-бота на уроках русского языка открывает широкие перспективы для развития языковых навыков и формирования коммуникативных УУД.

Рассмотрим **образовательный ресурс чат-ботов.** Они предоставляют возможности для создания интерактивных упражнений на проверку знаний грамматических правил и орфографических норм, могут предлагать задания на выбор правильной формы слова, вставку пропущенных букв или знаков препинания, исправление ошибок в предложениях и т.д.

Данный инструмент способствует расширению словарного запаса и повышению грамотности учащихся.

Чат-боты могут имитировать диалог, позволяя учащимся практиковаться в говорении и письме. Кроме того, они могут предлагать задания на составление монологов и диалогов, описание картинок, написание эссе или рассказов.

Внедрение чат-ботов в образовательный процесс открывает новые перспективы, но одновременно представляет **ряд серьезных вызовов**. На сегодняшний день взаимодействие между чат-ботами и обучающимися часто ограничивается простой передачей информации по запросу. Обучающийся формулирует запрос, и чат-бот дает готовый ответ, не вступая в реальный диалог, не адаптируя свой ответ к индивидуальным особенностям обучающегося. Это значительно ограничивает образовательные возможности. Для преодоления этих ограничений необходимо разрабатывать более сложные механизмы взаимодействия. Современные чат-боты, основанные на больших языковых моделях, имеют потенциал для гораздо большего, чем простое предоставление информации.

Таким образом, в эпоху цифровизации образования чат-боты становятся важным инструментом, способствующим более глубокому и активному вовлечению учащихся в процесс обучения. Они не только помогают оптимизировать образовательный процесс, но и открывают новые горизонты для диалога и обмена знаниями, что делает их незаменимыми в современном образовательном ландшафте.

Литература

1.Баева, Л. В. Цифровой диалог в обучении: когнитивные, социальные, экзистенциальные особенности и риски [Электронный ресурс] / Л. В. Баева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. – 2022. – Т. 26. – №2. – С. 439–453. – 10.22363/2313-2302-2022-26-2-439-453

2.Горячкин, Б. С. Эффективность использования чат-ботов в образовательном процессе [Электронный ресурс] / В. В. Бурашников, Д. А. Галичий, Б. С. Горячкин, Т. Ю. Крутов, В. С. Цапий // Успехи современной наук. – 2021. – https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-ispolzovaniya-chat-botov-v-obrazovatelnom-protsesse

3.Избаева, Н. М. Диалог как форма проявления языка и речи: свойства и структура [Электронный ресурс] / Н. М. Избаева, Г. С. Кадырова // Вестник магистратуры. – 2021. – https://cyberleninka.ru/article/n/dialog-kak-forma-proyavleniya-yazyka-i-rechi-svoystva-i-struktura

4.Кочеткова, О. А. Чат-бот для сферы образования [Электронный ресурс] / О. А. Кочеткова, М. А. Митрохин // Инжиниринг и технологии. – 2023. – Т. 8, № 2. – С. 19-21. – DOI 10.21685/2587-7704-2023-8-2-5. – EDN BDBETU.

5.Светличный, В. Г. Проблемы и негативные аспекты использования чат-ботов на основе нейронных сетей в образовании [Электронный ресурс] / В. Г. Светличный // Журавлевские чтения. Научно-педагогические основы проектирования личностно-созидающей стратегии образования: Материалы IX Международной научно-практической конференции, посвящённой Году семьи, Году науки и технологий, проводившейся в рамках IX Международного фестиваля науки, Москва, 13 февраля 2024 года. – Москва: Государственный университет просвещения, 2024. – С. 410–418. – EDN ISSNZK.

6.Синягина, Н. Ю. Новая цифровая реальность: чат-боты на службе образованию [Электронный ресурс] / Н. Ю. Синягина // Техническое творчество молодежи. – 2018. – № 2(108). – С. 12–15. – EDN XRCTDN.

О.В. Аркадьева,
учитель ГБОУ «Школа № 1532», г. Москва
E-mail:darina1399.darina@yandex.ru

КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ ПОТЕНЦИАЛ УРОКОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

В статье рассматривается важность развития коммуникативных навыков на уроках изобразительного искусства. Автор исследует возможности использования художественного творчества для улучшения речевых навыков младших школьников, приводит примеры заданий, направленных на формирование коммуникативно-речевого потенциала учащихся.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, изобразительное искусство, самовыражение, словарный запас, творчество.

В современном образовательном процессе большое внимание уделяется развитию коммуникативных навыков школьников ввиду того, что они являются определяющим фактором личностного роста и приспособления к изменяющимся

условиям для гармоничного взаимодействия в обществе. По мнению Л.В. Ассуировой, подобные навыки могут развиваться на всех уроках гуманитарного естественнонаучного циклов [1: с. 86]. Но в то же время уроки изобразительного искусства воспринимаются только как занятия, которые направлены на развитие художественных способностей и технических навыков школьников. Однако такие уроки обладают огромным потенциалом для формирования и совершенствования комплекса знаний и умений, необходимых учащимся для эффективного взаимодействия с окружающим миром.

Какова же **возможность уроков изобразительного искусства для формирования коммуникативно-речевых навыков школьников**? Прежде всего это самовыражение через творчество (когда учащиеся создают картину или скульптуру используют сочетание цветов, внешние очертания предмета, соединение частей предмета для составления гармоничного единства, целостности. Этот процесс в дальнейшем может быть основой для развития устной речи, умения описывать собственные работы и объяснять, почему выбраны те или иные решения).

На уроках изобразительного искусства происходит развитие словарного запаса (когда учащиеся знакомятся с новыми понятиями, такими как «композиция», «цветовая палитра», «перспектива» и др. Эти слова постепенно входят в активный словарный запас и помогают гораздо точнее описывать свои наблюдения, свое мнение и оценку предметов внешнего мира).

Помогает обогащать словарный запас использование художественных терминов (когда учащиеся говорят о том, что картина написана в стиле классицизма или импрессионизма они не только запоминают термины, но и делают первые шаги в понимании особенностей данных направлений в искусстве. Эти знания со временем могут быть использованы в письменных работах, в сочинениях, докладах, что делает речь более богатой и разнообразной).

Важная особенность уроков изобразительного искусства – формирование критического мышления (когда учащиеся, анализируя произведения искусства, учатся выделять детали, интерпретировать образы и символы, задавать вопросы, искать ответы, делать выводы, они становятся более уверенными в своих высказываниях. Таким образом развивается способность четко и логично формулировать свои мысли, умение доказывать свою точку зрения).

Для развития речевых способностей детей на уроках изобразительного искусства можно использовать следующие **методы и приемы**: – метод проектной деятельности (индивидуальные, групповые); – дискуссии и обсуждения (обсуждение известных картин, дискуссии о значении цветов и форм, используемых художником); – создание рассказов и сказок на основе произведений искусства (написание рассказа или сказки, основанной на сюжете известной картины); – ролевые игры (представление себя в ролях экскурсовода, художника и критика); – театрализация (инсценировка биографии известного художника или события, создание мини-спектаклей на основе известных картин); – письменные задания (написание эссе, отзыва о любимом художнике или картине, составление аннотации к собственной работе); – метод

сравнительного анализа (анализ двух картин одного жанра, разных авторов или эпох); – использование мультимедийных технологий (создание видеоролика о процессе создания художественного произведения); – совместная работа с другими предметами (создание иллюстраций к литературным произведениям, разработка плакатов связанные с наукой или историей) и др.

Приведем **примеры заданий, демонстрирующих коммуникативно-речевой потенциал уроков изобразительного искусства**.

Задание 1. Цель: сформировать навыки анализа и интерпретация произведения искусства, умение ясно излагать свои мысли.

Выберите картину или скульптуру, напишите краткое описание, содержащее анализ использованных материалов и техник.

Проведите устную презентацию перед классом, объясните свой выбор и подтвердите свои выводы.

Задание 2. Цель: сформировать умение четко и последовательно описывать свои действия, практиковать внимательность и наблюдательность.

Нарисуйте натюрморт или пейзаж, излагая вслух процесс рисования.

Соседу по парте необходимо следить за вашими действиями и записывать комментарии. После этого можно поменяться ролями.

Напишите отзыв о том, как ваш сосед по парте нарисовал натюрморт.

Задание 3. Цель: сформировать навыки публичного выступления, обоснование и защиты своей точки зрения.

Разработайте проект (например, картину, коллаж) на заданную тему.

Подготовьте презентацию, в которой объясните замысел, материалы, технику.

Ответьте на вопросы одноклассников и учителя.

Задание 4. Цель: сформировать навыки ведения диалога, знакомство с творчеством художников, умение задавать вопросы и отвечать на них.

Вообразите, что вы взяли интервью у известного художника.

Подготовьте вопросы, которые хотели ли бы задать художнику и ответы, на которые мог бы дать художник.

Разыграйте это интервью в парах или в группах.

Задание 5. Цель: сформировать навыки графического дизайна, умения кратко передавать информацию.

Создайте рекламный постер для выставки или мероприятия, посвященного известному художнику, направлению в искусстве.

Включите в постер информацию, используя короткий текст, знаки, символы, диаграммы, схемы и т.д.

Приведем пример словесного описания процесса, к созданию которого можно мотивировать учащихся при работе над рисованием пейзажа.

Я решила нарисовать тихую лесную поляну с небольшим озером. Для этого я взяла лист бумаги, карандаши разной твердости, ластик, акварельные краски. Сначала я сделала легкий карандашный набросок основных элементов композиции.

Определила линию горизонта, деревья расположила на заднем плане, озеро и несколько деталей разместила на переднем плане.

Начала прорисовывать с дальнего плана, чтобы добавить тени деревьям и кустарникам на заднем плане использовала мягкий карандаш. Чтобы подчеркнуть облачность и создать различие темных силуэтов деревьев, добавила немного светлых небесных оттенков.

После этого перешла к среднему плану, где находится озеро. Используя более твердый карандаш, начала прорисовывать отражения деревьев на водной глади, вслед за этим чтобы вода казалась более живой и подвижной добавила мелкие волны.

Для переднего плана выбрала более выразительные детали, цветовую палитру. С помощью акварельной краски добавила траву, цветы, камни. Сначала нанесла светлые тона, постепенно добавила более насыщенные оттенки. Чтобы создать впечатление солнечного света с помощью ластика слегка подчеркнула блики на траве, листьях.

На заключительном этапе добавила решающие детали: птиц на небе, листья на деревьях, маленькие детали на переднем плане. После этого проверила общую композицию, равновесие света и тени.

В процессе рисования пейзажа учащиеся тренируют умения видеть форму, цвет, отношения предметов друг к другу, их пространственное положение, а также наблюдательность, зрительную память, что способствует развитию устной и письменной речи.

Следовательно, совместная деятельность по обсуждению художественных произведений развивает навыки командной работы, умение слушать собеседника, аргументировать свою точку зрения, позволяет формировать навыки, полезные не только в учебной среде, но и в дальнейшей профессиональной деятельности.

Кроме того, уроки изобразительного искусства позволяют развивать критическое мышление и аналитические способности, так как анализ произведений искусства требуют от младших школьников умения выделять детали, интерпретировать символы и образы, что также способствует улучшению речевых навыков: грамотно формулировать свои мысли, высказывать суждения и защищать свою позицию, положительно влияет на общую культуру речи.

Литература

1.Ассуирова Л.В. Риторизация предметов естественнонаучного цикла //Антропологический аспект начального образования в условиях трансформационных процессов (к 200-летию К.Д. Ушинского). Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Киров, 2023. – С. 86-89.

2.Гойхман, О. Я. Речевая коммуникация: учебник / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина. – М.: Инфра-М, 2005. – 272 с.

Е.Р. Боровская,
кандидат педагогических наук,
доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва,
К.В. Шашкина
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail:ShashkinaKV@mgpu.ru

ПОТЕНЦИАЛ ЖАНРА ИНТЕРВЬЮ В РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ ДИАЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Статья посвящена анализу возможностей жанра интервью как эффективного инструмента развития диалогических умений младших школьников в образовательном процессе. Рассматриваются теоретические аспекты диалога в трудах отечественных ученых, а также конкретные диалогические умения, формируемые при работе с интервью.

Ключевые слова. интервью, диалог, диалогические умения, коммуникативная компетенция, активное слушание.

В условиях глобализации и возрастающей роли коммуникации развитие диалогических умений приобретает первостепенное значение для успешной социализации личности. Жанр интервью, представляющий собой спланированный диалог между двумя или более сторонами, где одна сторона (интервьюер) задаёт вопросы, а другая сторона (интервьюируемый) отвечает на них, предоставляет уникальные возможности для формирования и развития этих умений. Целью данной статьи является анализ потенциала интервью как инструмента развития диалогических умений в образовательном контексте.

Советский психолог А.Н. Леонтьев рассматривал речевую деятельность как сложный процесс, включающий в себя планирование, реализацию и восприятие высказываний. В контексте интервью это означает, что как интервьюер, так и интервьюируемый должны осознанно выбирать языковые средства для достижения своих целей. Развитие диалогических умений предполагает работу над четкостью и ясностью речи, умением структурировать мысли и адаптировать язык к аудитории [6].

Российская научная школа имеет богатую традицию изучения диалога как феномена культуры и коммуникации. Филолог М.М. Бахтин рассматривал диалог как основополагающий принцип человеческого бытия, подчеркивая его роль в формировании самосознания и понимании мира. Он подчёркивал диалогическую природу человеческого сознания и общения. Каждое высказывание является ответом на предыдущее и ожиданием ответа. В интервью этот принцип важен: вопросы должны быть релевантны ответам, ответы должны учитывать вопросы, общую цель беседы [1].

Филолог и методист Н.Д. Десяева пишет: «Как показывают наблюдения, в учебном общении школьники используют различные коммуникативные действия, но при этом нельзя говорить о высоком уровне владения ими. В наибольшей степени у

школьников сформировано умение давать ответ на учебный вопрос и комментировать учебное действие. Но в подобных речевых актах наблюдается большое количество реплик с нарушением норм» [5: с. 2].

Успешное участие в интервью требует овладения широким спектром диалогических умений, в их числе: 1) умение формулировать вопросы. Интервью требует четкой и продуманной постановки вопросов, направленных на получение необходимой информации. Но интервьюер не только задаёт вопросы, но и реагирует на ответы интервьюируемого, задаёт уточняющие вопросы и адаптирует свою стратегию в зависимости от хода беседы. Развитие диалогических умений подразумевает умение эффективно использовать обратную связь и адаптироваться к ситуации. При построении плана беседы важно учитывать типы вопросов (открытые, закрытые, уточняющие, провокационные) и уметь их эффективно использовать в зависимости от целей интервью; 2) умение активного слушания – это умение внимательно слушать собеседника, понимать его точку зрения, демонстрировать понимание и давать обратную связь. Активное слушание предполагает не только восприятие вербальной информации, но и понимание невербальных сигналов, проявление эмпатии и умение задавать уточняющие вопросы для углубления понимания. Это умение является ключевым в интервью, поскольку позволяет интервьюеру получить максимум информации и установить контакт с интервьюируемым.

Советский и российский психолог А.А. Бодалёв рассматривает межличностное восприятие как активный процесс построения образа другого человека. В контексте интервью это означает, что интервьюер формирует представление о кандидате не только на основе его ответов, но и на основе невербальных сигналов, личностного опыта и предвзятых убеждений. Развитие диалогических умений, с этой точки зрения, предполагает умение осознавать собственные когнитивные искажения и стремиться к более объективному восприятию собеседника [2].

Рассмотрим качества интервьюера, влияющие на успех интервью:

1.Умение аргументировать свою позицию. В процессе интервью часто возникает необходимость отвечать на вопросы и выражать свое мнение. Это требует умения четко и логично излагать свои мысли, подкреплять их аргументами и фактами, а также уметь учитывать точку зрения собеседника.

2.Проявление эмпатии. В российской психологии общения большое внимание уделяется эмоциональным аспектам взаимодействия и умению понимать другого человека. Отечественный психолог Т.П. Гаврилова рассматривает эмпатию как способность к эмоциональному отклику на переживания другого человека, как умение поставить себя на его место. В интервью эмпатия необходима для установления контакта, создания доверительной атмосферы и понимания мотивации кандидата. Развитие диалогических умений предполагает тренировку умения сопереживать и понимать эмоциональное состояние собеседника.

3.Критическое мышление. Работа с интервью требует критического анализа информации, выявления противоречий, оценки достоверности источников. Необходимо уметь отличать факты от мнений и делать выводы.

Коммуникация – это не просто передача информации, а совместное создание смысла, что предполагает умение видеть ситуацию с точки зрения другого человека, учитывать его контекст и создавать общее понимание.

Интервью может использоваться в различных образовательных контекстах: 1) интервью с экспертами и специалистами, чья деятельность понятна и интересна детям младшего школьного возраста (библиотекарь, ветеринар, пожарный, художник и т.д.) позволяет обучающимся получить информацию от специалистов в интересующей их области; 2) интервью между обучающимися на различные темы. Они могут быть социально значимыми, связанными с жизнью класса или школы, или касались личных интересов и увлечений («Любимый школьный предмет», «Школьные традиции», «Успехи и трудности в учёбе», «Предложения по улучшению школьной жизни»), также детям будут интересны темы, связанные с интересами и увлечениями («Любимые книги и фильмы», «Путешествия», «Мечты и планы на будущее» и т.д.). Проведение данных интервью способствует развитию навыков активного слушания, аргументации и эмпатии; 3) интервью как форма оценки знаний. Педагог может провести интервью данного вида по изученному материалу, задавая вопросы различных типов: на знание, которые проверяют знания фактов, терминов и определений; на понимание («Объясните разницу между …»); на применение («Как бы вы использовали …»). Позволяет оценить не только знание фактов, но и умение анализировать информацию и применять ее на практике.

Для успешного использования интервью в образовательных целях необходимо тщательно планировать и организовывать общий процесс работы, его этапы.

Подготовительный этап: определение целей и задач интервью, выбор интервьюируемого, разработка структуры интервью, составление вопросов.

Этап проведения интервью: создание комфортной и доверительной атмосферы, внимательное слушание ответов, адаптация плана интервью по необходимости, соблюдение этических норм.

Этап анализа результатов: анализ и систематизация полученной информации, выделение ключевых моментов, формулирование выводов и подготовка отчета.

Таким образом, жанр интервью является ценным инструментом развития диалогических умений, необходимых для успешной социализации и профессиональной деятельности.

Интеграция теоретических разработок российских ученых, и применение методических рекомендаций по организации работы с интервью позволяют эффективно формировать коммуникативную компетентность обучающихся и готовить их к осознанному участию в диалоге.

Литература

1.Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. – 2-е изд. – М.: Искусство, 1986. — 445 с.

2.Бодалев, А. А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Издательство Московского ун-та, 1982. – 200 с.

3.Боровская, Е.Р. Социализация школьников во внеурочной деятельности по филологическим дисциплинам // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте проблемы социализации личности. – М.: Издательство «Экон-Информ». - 2018. С. 318-322.

4.Десяева, Н.Д. Академическая коммуникация: учебник для вузов. – 2-е изд. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 143 с. – [Электронный ресурс] URL: https://urait.ru/bcode/558619 (дата обращения: 23.02.2025).

5.Десяева, Н.Д., Никишова, С.А. Текстовый подход к обучению диалогу на уроках русского языка как основа формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2012. – №1. – С. 94-102. [Электронный ресурс] URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tekstovyy-podhod-k-obucheniyu-dialogu-na-urokah-russkogo-yazyka-kak-osnova-formirovaniya-kommunikativnyh-universalnyh-uchebnyh-deystviy

6.Леонтьев, А.А. Основы теории речевой деятельности. – М.: Издательство «Наука». – 1974. — 368 с.

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

КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье рассматриваются особенности формирования профессионально-речевой компетентности у будущих учителей начальных классов на основе коммуникативно-деятельностного подхода, его влияние на подготовку педагогов и методы, способствующие развитию речевых навыков.

Ключевые слова: профессионально-речевая компетентность, коммуникативно-дяетельностный подход, языковая подготовка.

На современном этапе развития педагогического образования особое внимание уделяется формированию профессионально-речевой компетентности будущих

учителей начальных классов. Традиционные методы обучения часто не обеспечивают необходимого уровня речевых навыков и коммуникативной компетенции, что может негативно сказаться на качестве образования. В условиях быстро меняющегося мира, где коммуникация играет ключевую роль, важно разработать эффективные подходы к подготовке педагогов, способных адаптироваться к новым требованиям.

Цель данной работы – исследование коммуникативно-деятельностного подхода как средства формирования профессионально-речевой компетентности у будущих учителей начальных классов, рассмотрение ключевых аспектов этого подхода, его влияния на подготовку педагогов.

Основы деятельностного подхода в психологии заложили такие ученые, как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, которые подчеркивали важность взаимодействия в процессе обучения, что важно для подготовки учителей.

В условиях глобализации и цифровизации образовательного процесса важно, чтобы будущие учителя обладали не только знаниями, но и умениями эффективно взаимодействовать с учениками. Важно то, чтобы у субъектов образовательного процесса было глубокое понимание роли коммуникативно-деятельностного подхода в подготовке будущих учителей начальных классов и его влияния на формирование их профессионально-речевой компетентности. По мнению Л.И. Васильевой, «в процессе коммуникации студенты овладевают и педагогическим тактом, и культурой общения, и этикой взаимоотношений, и, самое главное, способностью строить собственную методическую систему учителя, преподающего русский язык на основе коммуникативно-деятельностного подхода» [2: с. 79].

Важной составляющей профессиональной компетентности педагога являются его коммуникативные способности, профессионально-речевая культура. Эта проблема актуализируется в условиях мобильности субъекта в педагогической деятельности. Учитель готов к гибкому управлению процессом взаимодействия тогда, когда обладает основами коммуникации, когда готов применять коммуникативные технологии, реализация которых содействует взаимопониманию и смысловому взаимопроникновению. Суть педагогической профессии – преобразующая и управляющая деятельность педагога.

Как утверждают ученые и практики, коммуникативно-речевая компетентность является одной из важных конкурентоспособных качеств будущего педагога. Она предполагает наличие у будущего учителя начальных классов определенных качеств: любознательность, живость ума, эмоциональную открытость, эмпатию, саморефлексию, а также «способность осмысления собственного педагогического опыта в контексте решения актуальных задач, рефлексию идентичности в контексте профессионального пути» [1: с. 84]. Педагог, обладающий этими качествами, способен создавать комфортную эмоциональную атмосферу, способствующую эффективному взаимодействию с учащимися. В этом контексте, учитывая тот факт, что профессия учителя начальных классов относится к тем, для кого речь, слово является орудием профессиональной деятельности, можно сделать вывод о том, что коммуникативно-

речевая компетентность будущего педагога совпадает по содержанию с его профессионально-речевой компетентностью.

В Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования подчеркивается, что у специалиста должна быть развита способность реального общения с носителями языка и с источниками информации, а также коммуникативная способность на родном и изучаемом языке, ядро которой составляет коммуникативно-речевая компетенция, а умение пользоваться языком в разных ситуациях общения является базой профессионально-речевой компетентности.

В научных работах коммуникативно-речевая компетентность рассматривается как совокупность знаний, навыков и умений, связанных с вербальными и невербальными средствами, необходимыми для адекватного восприятия и отражения реальности в различных ситуациях общения.

Как подтверждает практика, формирование профессионально-речевой компетентности, требует руководствоваться эффективным методическим инструментарием, который позволяет развивать познавательную активность, мыслительную деятельность студентов, формировать коммуникативную культуру будущего учителя [3]. В учебно-воспитательном процессе, развивая коммуникативные способности студентов, мы используем активные методы обучения: метод групповой дискуссии, деловая игра, интеллектуальные тренинги, метод эвристических вопросов, мозговая атака, дебаты и т. д. Обозначенный инструментарий позволяет включать обучающихся в познавательную профессионально-ориентированную деятельность, что положительно сказывается на развитии их коммуникативных умений.

Для оценки уровня владения профессионально-речевыми навыками и умениями будущих учителей начальных классов были созданы критерии анализа их связных высказываний, сгруппированные по двум основным блокам. Первый блок – логико-содержательный блок, включает параметры, определяющие уровень содержания профессионально-речевых умений и способов деятельностной активности. Второй блок – структурно-композиционный, касающийся оформления содержания с использованием языковых средств, то есть плана речевого выражения.

В рамках первого блока выделены следующие параметры:

а)согласованность речи с коммуникативной задачей, что включает способность ориентироваться в речевой ситуации, осознавать, кто, кому, что и с какой целью говорит или пишет; адекватно реализовывать свои намерения в зависимости от ситуации; эффективно использовать необходимые речевые жанры в профессиональном общении; корректно выбирать стиль общения и тип речи в зависимости от контекста; а также с учетом коммуникативных характеристик научной педагогической речи, таких как объективность, логичность, насыщенность фактической информацией и обобщенность;

б)развернутость содержания выступления подразумевает способность выделять тему и основную идею текста, формировать микротемы; собирать, обрабатывать информацию для высказанного мнения; делать необходимые обобщения и выводы по

рассматриваемой теме; преобразовывать научные данные (сжимать/детализировать); оценивать высказывания как свои, так и чужие с точки зрения логики и содержания.

Второй блок включает следующие аспекты:

а)композиционная структура речи, что означает умение планировать свое выступление (устное или письменное); составлять его структуру; увязывать между собой части высказывания, определять их положение в контексте всего текста; подбирать подходящий для ситуации способ представления материала (индуктивный или дедуктивный);

б)языковая структура, предполагающая навык подбора наиболее точной лексики, соответствующей ситуации общения и типу речи; анализ звучащей речи на предмет ее соответствия литературным нормам; организации синтаксических конструкций согласно ситуации общения и типу изложения; использование форм слов, соответствующих коммуникативным требованиям научной речи; оформление синтаксических связей в зависимости от логики изложения.

Учитывая описанные критерии, мы определили уровни сформированности речевых умений и навыков, необходимых в профессионально-педагогическом общении: высокий, достаточный, средний и низкий. Анализ показал, что учителя начальных классов в недостаточной мере владеют знаниями, умениями и навыками профессионально-речевого общения. Высокий и достаточный уровень владения выделены у 32,6 %, а средний и низкий – у 67,4 % студентов.

Опыт языковой подготовки будущих педагогов начальных классов демонстрирует, что учебно-научный текст по специальности является главной единицей как для обучения, так и для контроля. Он создает единую языковую основу занятия и предоставляет возможность одновременно сосредотачиваться на содержании и форме учебной речевой деятельности обучаемых.

Применение коммуникативно-деятельностного подхода показало, что наиболее эффективной является система обучения, где учебные тексты сгруппированы в тематические циклы, состоящие как минимум из трех материалов. С одной стороны, это соответствует принципам концентризма и оптимально способствует развитию всех типов речевых навыков. С другой стороны, такая система позволяет выйти на смежные научные области, что особенно важно для педагогической аудитории. На базе профильных учебных текстов формируются профессиональные речевые навыки, включая умение строить текст в соответствии с объектом речи и функциональным стилем (в данном случае – научным), корректно использовать языковые элементы в учебно-научной среде, выделять ключевые части высказывания, развивать их через микротемы и адекватно свертывать содержание, сохраняя логико-семантическую целостность текста.

В ходе формирования у будущих педагогов начальной школы профессионально-речевых навыков и умений использовались различные задания, связанные с коммуникацией и языковыми аспектами текста. К ним относятся: 1) анализ содержания текста; 2) денотативно-предикативный разбор; 3) визуализация опорной схемы через языковые конструкты и графику; 4) исследование стилистических особенностей

текста; 5) редактирование и преобразование текста; 6) исследование лексических, грамматических, орфографических и пунктуационных характеристик текста и культура речевого общения; 7) сопоставление текстов на русском и молдавском языках, включая прямой и обратный перевод. Важно подчеркнуть, что использование опорно-логической схемы в работе с текстом помогает акцентировать внимание на ключевых лексических элементах, углубляет понимание высказывания и способствует формированию навыков профессиональной речи, логического мышления, памяти и воображения, а также интегрирует лингвистику с профилирующими предметами. Во время изучения педагогических дисциплин создаются проблемные ситуации, связанные с обучением и развитием учащихся, каждая из которых требует от студентов коммуникативного анализа и поиска решений. Содержание учебных ситуаций связано с разрешением проблемных вопросов в обучении и воспитании студентов. Для их разрешения обучаемым необходимо проанализировать ситуацию, проговорить ее, найти способы ее решения, при этом необходимо соблюдать правила речевого взаимодействия, этические основы отношений, коммуникативный кодекс и т. д. На начальном этапе формирования и закрепления у студентов умений наблюдалось достаточно много речевых недочетов. Продуманная нами система речевых упражнений-заданий постепенно снижали уровень неуверенности и речевых недочетов.

Таким образом, результаты обучения доказывают, что внедрение в учебный процесс коммуникативно-деятельностного подхода в значительной степени способствует языковой подготовке, является средством контроля уровня сформированности профессионально-речевой компетентности будущего учителя начальных классов.

Литература

1.Белякова, Е. Г. Профессиональное самоопределение и профессиональная идентичность студентов-педагогов в условиях индивидуализации образования / Е. Г. Белякова, И. Г. Захарова. // Образование и наука. – 2020. Т. 22. – № 1. – С. 84–112.

2.Васильева, Л.И. Некоторые особенности языкового образования студентов педагогической направленности в Приднестровском университете / Л.И. Васильева. – Текст: электронный // Вестник Приднестровского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – № 1 (76). – С. 77–83. – URL: http://spsu.ru/science/nauchno-izdatelskaya-deyatelnost/vestnik-pgu.

3.Маркова, Н. Г. Формирование коммуникативной компетентности будущего педагога как индикатора успешной профессиональной деятельности / Н. Г. Маркова, А. И. Ишимова. – Текст: непосредственный // Самарский научный вестник. – 2022. Т. 11. – № 2. – С. 296–301. DOI: 10.55355/snv2022112306.

В. И. Глизбург
доктор педагогических наук,
кандидат физ.-мат. наук, доцент;
профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: glizburg@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ПОТЕНЦИАЛА РУССКОГО ЯЗЫКА В ОБРАБОТКЕ ИНФОРМАЦИИ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В работе рассмотрены некоторые аспекты реализации потенциала русского языка с позиции проблемы применения искусственного интеллекта в процессе обработки информации, в частности математической обработки данных. Выделены соответствующие функции русского языка, способствующие облегчить процесс общения с искусственным интеллектом.

Ключевые слова: потенциал русского языка, искусственный интеллект, математическая обработка информации.

Потенциал русского языка многогранен, его реализация в различных областях полностью коррелирует с широким спектром функций, которые он в себе несет.

Можно выделить следующие аспекты потенциала русского языка, как, впрочем, и любого другого языка: педагогический, воспитательный, образовательный, творческий, развивающий, нравственный, поликультурный, прагматический, историко-культурный, духовно-нравственный, лингвометодический, коммуникативно-речевой и другие.

Рассмотрим некоторые аспекты реализации потенциала русского языка при обработке информации с позиции проблемы применения искусственного интеллекта.

Поскольку реализация потенциала русского языка полностью коррелирует с широким спектром его функций, выделим те из них, которые, на наш взгляд, в большей степени участвуют в процессе применения искусственного интеллекта к обработке данных: коммуникативная (информационная); экспрессивная (эмотивная); регулятивная (апеллятивная), метаязыковая; познавательная; эстетическая; фатическая; идентификационная.

Умелое применение перечисленных функций и владение ими позволяет пользователю существенно облегчить процесс общения с искусственным интеллектом и повысить эффективность его использования в работе.

Одним из важных аспектов в работе с искусственным интеллектом, в котором наиболее ярко проявляются возможности реализации потенциала русского языка, является формулировка запросов – промптов для решения задач. Корректность формулировки промпта существенно влияет на результат решения нейросетью поставленной проблемы. В свою очередь, корректность промпта зависит от

компетентности потребителя и его умения реализовать в первую очередь лингвометодический [5] и коммуникативно-речевой потенциалы русского языка.

Необходимо отметить, что именно реализация пользователем потенциала языка в процессе работы с нейросетями позволяет получить корректные решения поставленных им задач, поскольку искусственный интеллект представляет собой некую сложную, способную к самообучению систему обучения и принятия решений.

Таким образом, мы приходим к тому, что владение лингвометодическим и коммуникативно-речевым потенциалом русского языка и умение его реализовать в процессе работы с искусственным интеллектом обеспечивает правильность решения проблемы посредством корректности промптов.

Нами были проанализированы [1] различные базовые промпты представления текстов на различных языках различных стилей: научном, публицистическом, официально-деловом, художественном, разговорном; построения алгоритмов; представления данных в виде таблиц; проектирования моделей на различных языках программирования совместными средствами Python и Matplotlib; представления информации в различных форматах: графики, диаграммы, таблицы.

Проведенный анализ позволил выявить некоторые ошибочные формулировки в решениях заданий, представленных средствами ChatGPT, которые явились результатом не вполне корректных запросов, эти ошибочные формулировки продемонстрированы нами в источнике [1]. Так, например, нейросетью были представлены некорректные ответы на запросы об алгоритмах применения статистического критерия и проверки статистической гипотезы: в обоих случаях нейросеть ошибочно предложила выбрать уровень значимости в начале алгоритмов; не учла наличие статистических критериев-исключений.

Также на занятиях по дисциплинам «Основы математической обработки информации» и «Математико-статистические методы обработки данных» нами применяются различные методы работы с искусственным интеллектом, различные генераторы текста, изображений, музыки, презентаций, такие как Сбер GigaChat, YandexGPT, ChatGPT [2], [3], [4].

В качестве заключения отметим, что процесс обработки информации средствами генеративного искусственного интеллекта, осуществляемый на занятиях по дисциплинам «Основы математической обработки информации», «Основы математической статистики», «Математико-статистические методы обработки данных», позволяет посредством реализации названных выше потенциалов русского языка активизировать когнитивную деятельность пользователя и повысить уровни сформированности его базовых компетенций, к которым мы относим [1] способности посредством генеративного искусственного интеллекта анализировать контекст; извлекать, преобразовывать информацию и ее представления; устанавливать соответствие полученных результатов промптам; оценивать, корректировать данные и применять их в разрешении конкретных задач.

Литература

1.Глизбург В. И. Применение искусственного интеллекта при подготовке бакалавров и магистров педагогического образования // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2024. – № 2 (68). – С. 7-19.

2.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.

3.Любченко О.А., Маринюк А.А., Серебренникова Ю.А. Информационные телекоммуникационные средства обработки больших данных и потоковых мультимедийных данных в учебном процессе начальной школы // Известия института педагогики и психологии образования. – 2023. – № 2. – С. 11-16.

4.Реморенко И.М., Савенков А.И., Романова М.А. Кандидатные подходы и методика использования специализированных систем генеративного искусственного интеллекта при изучении педагогики студентами университета // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2024. – Т. 18. № 3. – С. 76-90.

5.Шаврина Т. О. О методах компьютерной лингвистики в оценке систем искусственного интеллекта // Вопросы языкознания. – 2021. № 6. – С. 117-138.

А.И. Голикова,
кандидат педагогических наук,
доцент института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: golikovaai@mgpu.ru

ПРЕДМЕТНО-ИНТЕГРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассказывается о предметно-языковом интегрированном обучении, его типах, а также о возможностях его применения в начальном обучении русскому языку в российской школе. Представлены виды заданий, которые могут быть использованы при интеграции русского языка в систему занятий по предметам нефилологического профиля.

Ключевые слова: русский язык, предметно-языковая интеграция, CLIL, начальная школа, межпредметная интеграция.

Традиционно методика обучения родному языку противопоставляется методике обучения иностранным языкам. Полагается, что каждая из них использует разные подходы и приемы обучения, нацеленные на разные группы обучающихся. Тем не менее, на наш взгляд, некоторые подходы, используемые в методике обучения иностранным языкам, могут быть также использованы и в обучении русскому языку в российских школах.

Особого внимания заслуживает подход, ставший популярным в зарубежной практике обучения иностранным языкам, в частности английскому, CLIL (Content Language Integrated Learning) [1], что в отечественной методике носит название «интегративного» [2: с. 96] или «интегративного предметно-языкового обучения языку» [3: с. 55].

Сам подход применялся преимущественно в условиях билингвального обучения (например, в Канаде) и в случаях, когда обучающимся требовалась дополнительная практика языка при изучении других дисциплин.

Сама идея предметно-языковой интеграции не является новой и для российских школ. В последние годы в практику школьного образования активно внедряются занятия, направленные на формирование межпредметных связей. Так, в ходе обзора публикаций за последние четыре года в научной электронной библиотеке elibrary нам удалось найти более 100 работ, посвященных этой тематике, что свидетельствует о ее актуальности. Отметим некоторые нюансы.

Во-первых, чаще всего уроки, интегрирующие несколько предметов, носят демонстративный и несистематичный характер: занятия проводятся в рамках каких-либо предметных недель или, например, открытых уроков. Во-вторых, нередко преподаватели предпочитают объединять русский язык с предметами филологического цикла, например, с «Литературным чтением», либо строить интегрированные уроки на базе английского языка (о чем говорится в более 70% найденных публикаций). В-третьих, нельзя не отметить, что подготовка таких занятий требует от учителей значительных энерго- и времязатрат. В-четвертых, значительная часть учителей объединяют учебные предметы интуитивно, без опоры на какие-либо методические рекомендации.

Очевидно, что перечисленные трудности не способствуют увеличению желания учителей проводить такие занятия чаще и на регулярной основе. В связи с этим имеет смысл обратиться к опыту представленного ранее подхода предметно-языкового обучения, в котором в зависимости от конечных целей обучения выделяют несколько типов предметно-языковой интеграции [1]:

Мягкий (soft CLIL) – предполагает небольшую степень интеграции учебной дисциплины в процесс изучения иностранного языка (до 15%).

Сильный (hard CLIL) – обеспечивает высокую степень погружения в изучаемую дисциплину, где основная часть этой дисциплины, например, «Математики», преподается на изучаемом языке и сопровождается дополнительными заданиями по языку.

Модульный (modular CLIL) – представляет собой симбиоз первых двух типов предметно-языковой интеграции и предполагает, что до 50% времени занятий/курса будут посвящены изучению учебного предмета, а оставшаяся часть – изучению иностранного языка.

На наш взгляд, адаптация сильного типа предметно-языковой интеграции могла бы иметь положительный эффект в практике начального обучения русскому языку в русских школах, особенно в условиях поликультурных классов. Так, если в процесс

обучения предметам «Окружающий мир» и «Математика» включить задания, касающиеся предмета «Русский язык», это способствовало бы закреплению ранее полученных знаний, формированию межпредметных связей и метаязыковых умений.

Представим примеры подобных заданий, составленных с учетом содержания Федеральной программы начального общего образования по русскому языку [4] и материалов учебников по предметам «Математика» и «Окружающий мир», входящих в федеральный список учебников [5].

Раздел «Фонетика. Орфоэпия».

Задание 1. Определите количество букв и звуков в выделенных словах. *На **ёлке** было 5 шаров, после того как Коля повесил еще **несколько**, число шаров увеличилось на 7.*

Задание 2. Расставьте ударение в словах: *Чуваши. Башкиры. Мордва.*

Раздел «Лексика».

Задание 1. Объясните своими словами, как вы понимаете значение выражения *рукотворный мир.*

Задание 2. Как по-другому можно назвать *режим дня*?

Задание 3. Как вы думаете, слово *шишка* – это однозначное или многозначное слово? Почему вы так считаете?

Раздел «Орфография. Графика».

Задание 1. Прочитайте задачу и напишите нужные слова с большой буквы: *диме 7 лет, а миша на 2 года его старше. сестра димы- лены на 5 лет младше миши. сколько лет мише? сколько лет лене?*

Задание 2. Вставьте пропущенные буквы. *На ферме было 5 п_тухов, 3 к_ровы, 4 п_росенка и 2 с_баки. Сколько всего животных было на ферме?*

Задание 3. Поставьте между буквами пробел так, чтобы получилось предложение. *Ане6лет,аВерана4годаеёстаршескольколетВере?*

Раздел «Морфемика».

Задание 1. Выделите корень в слове *умножение.* Подберите однокоренные слова.

Раздел «Морфология».

Задание 1. Прочитайте текст. Запишите выделенные слова в форме множественного числа.

*Купайтесь только под присмотром **взрослый** _____.*

*Не плавайте в **незнакомое место** _____.*

*Там **может** быть **опасное подводное течение** _____.*

Раздел «Синтаксис».

Задание 1. Расставьте слова в нужном порядке, чтобы получилось предложение.

утюг, не, включенный, присмотра, чайник, оставляйте, или, без

Раздел «Пунктуация».

Задание 1. Поставьте знаки препинания в конце предложения.

Ане 5 лет, а Вера на 4 года её старше Сколько лет Вере

Раздел «Работа с текстом».

Задание 1. Прочитайте текст параграфа. Разделите параграф на абзацы. Озаглавьте абзацы. Перескажите текст по получившемуся плану.

Задание 2. Напишите в двух-трех предложениях, о чем прочитанный текст.

Не менее значимой является работа по развитию навыка аудирования, который в условиях обучения родному языку выступает как важный метанавык. Приведем пример соответствующего задания.

Задание 3. Прослушайте текст о строении тела человека и вставьте пропущенные слова в тетради.

Таким образом, можно прийти к выводу о важности и нужности включения на регулярной основе предметно-языковой интеграции в процесс обучения предметам не только филологического цикла, что могло бы способствовать закреплению навыков по русскому языку, а также формированию межпредметных и метанавыков. Особую ценность, на наш взгляд, имело бы внедрение такого подхода в условиях обучения в поликультурных классах, как дополнительной возможности языковой практики для детей-инофонов.

Значительную трудность для реализации этого подхода представляет создание учебных материалов. Безусловно, наиболее удобным для учителей было бы наличие учебников по различным предметам, включающих в себя «предметно-языковой» компонент. Поскольку разработка и утверждение учебных пособий может занимать продолжительный период времени, еще одним способом реализации данного подхода могло бы быть взаимодействие методических объединений школ и совместная разработка заданий на платформе МЭШ, что, впрочем, не исключает самостоятельной разработки материалов неравнодушными учителями.

Литература

1.Dale, L. CLIL Activities: A Resource for Subject and Language Teachers / L. Dale, R Tanner, – Cambridge: Cambridge University Press, 2012 – 304 p.

2.Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. – М. Русский язык. Курсы, 2018. – 496 с.

3.Семина, А.И. Предметно-интегративное обучение русскому языку как иностранному в российских вузах (физико-математический модуль) : дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Семина Александра Игоревна. – М.,2020. – 206 с.

4.Федеральная рабочая программа начального общего образования. – Русский язык. – М.: ИНСРО РАО, 2022. – 110 с.

5.Федеральный перечень учебников [Электронный ресурс]. –https://fpu.edu.ru/

С.В. Евтеев,
магистрант института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: EvteevSV@mgpu.ru

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ТЕКСТОЛИНГВИСТИКИ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РАБОТЕ С ТЕКСТОМ

Автор статьи рассматривает сущность некоторых понятий текстолингвистики, которые играют важную роль в организации работы с текстом в начальной школе. Отмечается лингвометодический потенциал овладения школьниками структурными элементами текста в процессе его восприятия.

Ключевые слова: сильные позиции текста, структурирование текста, чтение младших школьников.

Текст давно является важным компонентом методики обучения младших школьников языку и речи. Умение связанно и логично выстраивать текст – один из ключевых навыков, который формируется у младших школьников в процессе обучения. Умение четко выражать свои мысли, создавать целостный текст и доносить основную идею до слушателя – важная составляющая не только учебной, но и повседневной коммуникации.

Однако для многих детей работа с текстом вызывает сложности: они затрудняются в выборе заглавия, не знают, с чего начать и как логично завершить изложение своих мыслей. Заглавие, начало и конец текста – это сильные позиции, играющие большую роль в процессах восприятия текста – в чтении. На уроках русского языка много говорится о тематическом единстве, связности и цельности текстов, но пока мало учебная и методическая работа сосредоточена вокруг сильных позиций текста. Современные методики обучения младших школьников восприятию и продуцированию текстов направлены не просто на понимание содержания текста, но и на его глубокий анализ: с точки зрения словарного запаса, грамматики, стиля и общего смысла. Кроме того, важно уметь интерпретировать текст, улавливать скрытые смыслы, эмоциональные оттенки и ценностные идеи, заложенные в произведении.

В методике начального обучения младших школьников русскому языку и восприятию структурированной последовательности знаков, т.е. текста, требуется не только развитие навыков чтения и письма, но и формирование у учащихся представлений о ключевых элементах композиции текста.

Одним из важнейших аспектов работы с текстом является его структура, где особую роль играют заглавие, начало и завершение. Эти элементы не только организуют текст, но и выполняют функцию привлечения внимания, усиления смысловой нагрузки и эмоционального воздействия. Термин «сильная позиция» появился в отечественной науке благодаря исследованиям И. В. Арнольд в 1970-х годах. В последствии ряд ученых, включая В. А. Кухаренко, предложили рассматривать эти элементы как «рамочный комплекс» текста, без которого текст теряет свою целостность. Исследователи отмечают, что заглавие, первая и последняя фразы текста играют важную роль в его восприятии, запоминаемости и логической завершенности. Исследователи отмечают, что заглавие, первая и последняя фразы

текста играют важную роль в его восприятии, запоминаемости и логической завершенности [3]. Безусловно, указанные структурные элементы текста – его сильные позиции – методически оправданно рассматривать в тесной взаимосвязи и взаимодействии не только друг с другом, но и с самим текстом произведения, потому что функции отдельных элементов тесно связаны в процессах восприятия и продуцирования текстов.

Продемонстрируем это на примере работы с одним из элементов указанных позиций на уроке чтения при восприятии и чтении текста художественного произведения. Рамки статьи не позволяют привести примеры работы со всеми сильными позициями текста. Покажем это на примере работы с заглавием. Третьеклассники приступают к работе над рассказом К.Г. Паустовского «Барсучий нос». При ответе на вопрос учителя «Прочитайте заглавие рассказа. Как вы думаете, о ком мы будем читать?» Ученики включаются в беседу: «Будем читать про барсука. Это зверь такой. Нет, про его нос. Там что-то с его носом случится. Его волк откусит». Один из учащихся предлагает: «Зачем мы спорим? Давайте начнем читать и узнаем».

Описанный пример убеждает нас в том, что специально организованная работы над заглавием позволяет формировать собственно учебно-познавательные мотивы читательской деятельности, а не просто принимать учебную задачу, предложенную учителем. Заметим, что и цель предстоящей читательской деятельности выдвигают сами третьеклассники, что особенно ценно. Стоит отметить, что и при восприятии текста заглавие играет свою роль: оно направляет работу юных читателей, которые читают, чтобы проверить свои версии, т.е. удовлетворить свой собственный читательский интерес. Можно сказать, что здесь с первой прочитанной строчки у юных читателей включаются процессы антиципации, или прогнозирования, направляемые сильной позицией текста, что особенно важно при восприятии читателями младшего школьного возраста крупнообъемных художественных произведений [4]. В данном случае базой антиципации выступает социальный опыт ребенка-читателя, весь текст произведения, что позволяет поддерживать активность читателей младшего школьного возраста на высоком уровне на всем протяжении работы над текстом литературного произведения.

Иногда связь между сильными позициями текста и основным текстом настолько крепка, что без них высказывание теряет свою логичность и смысл. Например, заголовок подсказывает, о чем будет идти речь, а заключение помогает подвести итог и завершить мысль.

Важно показать учащимся роль заголовка не только в перцептивной речевой деятельности (чтении), но в продуцировании текста, в процессе его создания. От того, как сформулируешь заголовок, какие слова для него подберешь, зависит и то, какой текст у тебя получится [5]. Проиллюстрируем это примером из педагогической практики. На уроке русского языка учащиеся 3 класса готовятся писать сочинение про льва. После обсуждения предмета речи – льва – с сопутствующей словарно-лексической работой, чтением небольших текстов об этом животном, учитель предлагает учащимся обсудить заголовки и выбрать один из них для своего будущего

текста: «Лев – царь зверей», «Почему льва считают царем зверей?» При обсуждении заголовков третьеклассники интуитивно почувствовали разницу в характере текстов: «Вот в первом сочинении нужно только описать льва, а во втором случае надо еще доказать, почему его многие считают царем зверей».

Мы показали роль только одной сильной позиции текста в организации работы с учащимися начальных классов на уроках чтения и русского языка. Осознание значимости даже одного заглавия текста помогает младшим школьникам продуктивно читать литературные произведения и создавать собственные логичные тексты.

Литература

1.Арнольд И.В. Значение сильной позиции для интерпретации текста // Иностранные языки в школе. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука изд. – 2002. – 384 с.

2.Валгина Н.С. Теория текста. – Москва: Логос, 2003. – 173 с.

3.Кухаренко, В. А. Интерпретация текста: учебник / В. А. Кухаренко. – 4-е изд., перераб. – Москва: ФЛИНТА, 2019. – 314 с.

4.Сильченкова Л.С. Методика обучения младших школьников чтению крупнообъемных произведений. Автореферат дисс. <…> кандидата педагогических наук. Москва: Московский педагогический государственный университет. –1988. – 16 с.

4.Сильченкова Л.С. Словоцентричный подход к формированию читательских компетенций у младших школьников: монография. – М.: МГПУ, 2024. – 148 с.

А.И. Кострюкова
магистрант института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: KostrukovaA@mail.ru

ТЕАТРАЛЬНЫЙ МЕДИАПРОЕКТ В ШКОЛЕ

В статье обоснована актуальность медиапроектирования, связанного с творческой и театральной деятельностью, выявлены особенности медиапроектов, описаны планирование, этапы реализации медиапроекта, а также – его вариативность. Особое внимание уделяется театральному медиапроекту, его влиянию на воспитание и развитие личности школьников.

Ключевые слова. медиакоммуникации, медиапродукт, медиапроект, театральный медиапроект.

Информатизация общества привела к тому, что сферы коммуникации и информации становятся теперь неотъемлемой частью жизни общества, которую сложно представить без медиакоммуникаций.

Мультимедийная журналистика или медиакоммуникации – это передача и

распространение с помощью электронных устройств специально подготовленной информации, имеющей личную или социальную значимость.

В статье Е.В. Петровой «Функции журналистики в контексте трансформации системы медиа» представлена положительная сторона медиапотребления. По мнению автора, «медиапотребление» помогает человеку справляться с кризисами, стрессом, способствует возможностям расслабиться, освободиться от напряжения и чувствовать себя лучше [4: с. 167]. Сказанное объясняет интерес к медиа со стороны образования.

Основными элементами медиакоммуникаций являются анализ, критика, медиапланирование, создание и производство контента, распространение, потребление и т.д. Рассмотрим названные элементы в интересующем образование аспекте.

Анализ и критика, как элемент медиакоммуникаций, включает в себя оценку и анализ полученной из разных источников медиаинформации разных форматов. Вывод: необходимо проверять информацию, ее источники и ресурсы, доступные ученикам.

Медиапланирование включает в себя разработку планов, ходов, стратегий для эффективной передачи востребованной информации посредством медиаресурсов для реализации коммуникативной цели.

Элемент медиакоммуникаций «создание и производство контента» представляет собой сборники, статьи, фото-, аудио- или видеоматериал, подкасты, группы в социальных сетях, каналы и другие медийные форматы передачи информации.

Распространение созданного контента осуществляется на базе интернет-страниц, различных приложений, социальных сетей, сайтов и других медиаресурсов.

Элемент медиакоммуникаций «потребление»: получение и изучение контента может происходить по-разному. Например, это может быть прослушивание подкастов, аудиопрограмм и радиошоу, чтение новостей, просмотр телеграмм-каналов, телевизионных программ, изучение интернет-обзоров и т. д.

Мультимедийная журналистика закрепилась как отдельное направление, которое имеет специфику создания материалов, своеобразный процесс работы, способы потребления предложенного материала. Цель – эффективно передать запланированную информацию и более удобно преподнести ее определенной аудитории. Существующее медиапространство на данный момент обладает развитой системой СМИ и актуальными медиа-ресурсами.

Одним из основных понятий в данной области является «медиапродукт».

Анализ различных источников показал, что единая трактовка термина «медиапродукт» не сложилось. Например, исследователь Н.Г. Войченко рассматривает два определения понятия «медиапродукт». Так, в узком значении – это информация, обработанная и «упакованная» соответствующим образом. В широком значении медиапродукт – это любая информация [2: с. 48]. Иная трактовка представлена в публикациях О.Н. Степановой, которая медиапродукт описывает как «результат учебной или медиатворческой деятельности человека, доносящий определенную информацию до аудитории» [5: с. 21]. По нашему мнению, данное определение оказывается ближе к образовательному процессу.

Медиапроект – один из жанров медиажурналистики, проект в деятельности средств массовой информации. Это знакомые многим информационные площадки, интернет-страницы, веб-сайты, мобильные приложения, группы и каналы, социальные

сети в просторах информационного пространства.

Исследователь Е.В. Моисеева дает характеристику медиапродукту, отмечает, что возможности цифрового формата передачи содержания медиапродукта позволяет осуществлять распространение информации в различных формах вне зависимости от конкретной индустрии СМИ и технологических платформ [3: с. 2].

Информационная наполненность проектов в области медикоммуникаций может быть различной. Остановимся на определении театрального медиапроекта.

Театральным медиапроектом считается проект, в котором скомбинированы и объединены печатные издания, официальный сайт, различные аудиоматериалы и подкасты, фото и видео, посвящённые театральному направлению. Например, к театральным медиапроектам относится «Театральный журнал». Также к таким проектам можно отнести «Театральные медиа ЗОНГ» или «ARTИСТ».

Воспитание личностных качеств с помощью обращения к искусству – слову, литературе, – рассмотрено в ряде исследований, например, в статье о потенциале работы со словом для духовно-нравственного развития обучающихся [6].

Театральный проект был предложен на реализацию в ГБОУ СОШ № 1416 «Лианозово», так как в этой школе каждый год отмечается День театра и в течение всего года уделяется большое внимание коммуникативно-речевому развитию школьников. Театральный медиапроект было предложено реализовать в 10 «Л» (медиа)классе, поскольку ученики этого класса имеют заинтересованность в развитии коммуникативно-речевых умений, в реализации соответствующего потенциала.

Название медиапроекта – «День Театра».

По замыслу разработчиков, в процессе выполнения проекта ученики (медиа)класса ученики объединят свои усилия с актерами, чтобы продемонстрировать таланты, укрепить сотрудничество между различными творческими направлениями внутри данного учебного заведения. Ученики медиакласса возьмут интервью у актеров, что поможет погрузиться в театральное искусство.

Целевой аудиторией являются ученики школы, педагогический состав и родители учеников, администрация учебного заведения.

Актуальность медиапроекта обусловлена подготовкой к празднику «День театра», он является актуальным и востребованным, так как в школе открыта театральная студия «L.A.M.P.A.».

Цель медиапроекта — вдохновить аудиторию и участников на раскрытие своих лидерских качеств, на реализацию своего коммуникативно-речевого потенциала; предусмотрено знакомство с жанром «репортаж».

Продукт работы — увлекательный и творческий видеоролик, посвященный Дню театра, который будет опубликован в социальных сетях школы. Цель для учителя – развитие лидерских качеств личности и коммуникативно-речевого потенциала учеников через реализацию медиапроекта.

Задачи по реализации проекта таковы: 1) создание списка вопросов, адресованных участникам театральной студии и лицам, относящимся к театральной деятельности; 2) посещение мероприятий, проведение интервью, сбор материала для репортажа; 3) съемка, монтаж и презентация реализуемого медиапродукта.

Новизна проекта обусловлена тем, что он будет разработан лично участниками

медиакласса, будет представляться в формате репортажа «от ученика к ученику».

Театральный медиапроект предполагает: создание медиапродукта в формате видеоролика с элементами репортажа; публикацию материалов, их размещение на таких информационных платформах, как официальный сайт школы, группа в социальной сети «Вконтакте», телеграмм-канал.

В команду медиапроекта, осуществляемого на базе двух структур – ГБОУ города Москвы «Школа № 1416 «Лианозово» и школьной театральной студии «L.A.M.P.A.» – входят ученики 10 класса (список определяется в зависимости от даты съёмок, а персональные данные детей не распространяются без согласия родителей).

Обозначим этапы и краткое содержание работы над медиапроектом на каждом этапе. На подготовительном этапе будет поставлена цель и задачи проекта, составлен сценарий мероприятия, распределены роли участников проекта.

На основном этапе составляется список вопросов интервьюера, подготавливаются аппаратура и площадка для съёмок. Пройдут съёмки репортажа, просмотр и отбор материала, монтаж видео и обработка звука.

На завершающем этапе необходим предпросмотр готового видеоролика, презентация медиапроекта на школьном мероприятии, посвященном Дню театра, и размещение видеоролика на информационных площадках.

Необходимы определенные ресурсы для реализации проекта – как технические, так и организационные, и кадровые. Видеокамера, петличный микрофон (приёмник и передатчик), свет, хромакей, локация съёмки, участники съёмочного процесса с назначенными ролями, интернет.

Следует обозначить возможные риски, это отсутствие ресурсов, форс-мажорные обстоятельства.

Итак, медиапроект в школе – дело, весьма затратное в плане времени, труда и объема подготовленного материала, требующее включенности большого количества участников, предполагающее решение технических задач.

Вместе с тем, медапроект имеет значительный потенциал в плане пробуждения интереса к совместной деятельности, мотивации учеников к совместной работе с интересным продуктом в формате видеоролика в финале работы, общественного признания результатов труда. Заметим: работа по подготовке интервью, создание текстового продукта в виде сценария репортажа и прописывание непосредственного дикторского текста для видеоролика, проговаривание его на публику — все это имеет несомненный потенциал для речевого развития школьника, для его личностного роста.

Литература

1.Боровская, Е.Р. Цифровые ресурсы в речевом развитии младших школьников // Начальная школа. – 2021. – № 11. – С. 37-39.

2.Войченко, Н.Г. Двойственная природа информационных медиапродуктов, их целевое назначение для читателей и для рекламодателей в условиях современного медиарынка / Н.Г. Войченко // Научный журнал байкальского государственного университета экономики и права. – 2014. – № 3. – С. 46–53.

3.Моисеева, Е.В. Проблемы эффективности продвижения медиапродукта [Электронный ресурс] / Е.В. Моисеева. – Режим доступа:

http://www.ksu.ru/conf/mmea2011/bin _files/13.pdf (дата обращения 12.03.2025)

4.Петрова, Е. В. Функции журналистики в контексте трансформации системы медиа (на материале исследования медиапотребления жителей сельской местности) / Е. В. Петрова // 15-я Апрельская международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества: Сборник докладов под ред. Е.Г. Ясина. – М.: НИУ ВШЭ, 2015. – 545 с.

5.Степанова, О. Н. Маркетинг в сфере физической культуры и спорта / О.Н. Степанова. – Москва, 2005. – 256 с.

6.Borovskaya E.R., Kozlova A.G., Semjannikov S.N. The potential of the word for adolescents' spiritual and moral development. VI International forum on teacher education. // Arpha Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. 2020. № 3. С. 247-250.

О.А. Крицына,
магистрант института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: Kritsynaoa@yandex.ru

ИГРОВОЕ ИНТЕРВЬЮ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена теоретическому обоснованию использования интервью как эффективного инструмента развития диалогических умений у младших школьников в контексте современных образовательных задач. Акцент делается на применении игровых приемов. Опираясь на работы ведущих исследователей, интервью рассматривается как жанр журналистики, для которого характерно использование диалогической речи. В связи с этим статье выделяются ключевые диалогические умения, а также аспекты успешного проведения интервью с младшими школьниками.

Ключевые слова: диалог, диалогические умения, интервью, жанр журналистики.

В современном мире, где коммуникация играет ключевую роль, развитие диалогических умений у детей становится важной задачей образования. Современные социокультурные изменения актуализируют проблему диалога и диалогической речи, поскольку возрастает потребность в формировании социально активной личности, владеющей культурой общения, способной эффективно обсуждать спорные вопросы и находить бесконфликтные решения. Долгое время значение диалога в развитии ребенка недооценивалось, однако, как утверждает Л.С. Выготский, именно диалогическая речь является первичной формой общения и ключевым фактором психического развития, определяющим освоение действительности, развитие речи и познание себя и других [2: с. 216].

Одним из эффективных инструментов для достижения этой цели является интервью. Эффективность интервью в формировании коммуникативных навыков признана не только во взрослой журналистике, но и в работе с детьми, однако методический потенциал интервью как средства развития речи младших школьников остается недостаточно изученным. Использование данного жанра способствует активному включению коммуникативных умений ребенка, позволяя ему учиться общаться, задавать и отвечать на вопросы, внимательно слушать собеседника. Данный подход особенно актуален, поскольку интервью моделирует реальное общение, стимулируя активное слушание; развивает умение формулировать вопросы, расширяет словарный запас, формирует эмпатию и позволяет практически применять знания. Эти навыки, необходимые для успешной коммуникации и социализации, часто недостаточно развиваются при использовании традиционных методов обучения.

Интервью в понимании современных исследователей представляет собой диалог, происходящий между журналистом, получающим информацию, и каким-либо носителем информации, при одностороннем участии аудитории [5].

Как подчеркивают Г.В. Кузнецов, В.Л. Цвик, А.Я. Юровский, интервью как жанр журналистики представляет собой прежде всего разговор с социально значимой личностью по актуальным вопросам, где строится обмен мнениями, взглядами, фактами, сведениями [5: с. 8].

Двуадресность жанра интервью отмечают З.С. Смелкова, Л.В. Ассуирова, М.Р. Савова, О.А. Сальникова. В процессе интервьюирования журналист формирует специфическую структуру беседы, ориентированную не только на непосредственного собеседника, но и на восприятие потенциальной аудиторией, создавая, таким образом, своеобразную публицистическую драматургию [7].

В методической литературе по развитию диалогических умений поднимается вопрос о важности обучения диалогу. М.М. Алексеева и В.И. Яшина подчеркивают важность помощи в формировании этих умений у школьников, поскольку участие в диалоге активизирует как процессы говорения, так и понимания речи [4: с. 279].

В контексте обучения школьников интервью для развития диалогических умений необходимо выделить умения, формирующие основу данного процесса. Поскольку интервью обладает диалогичностью, целесообразно обозначить основные диалогические умения, релевантные рассматриваемой деятельности.

Так, А.В. Богданова выделяет комплекс умений, необходимых для эффективного диалога: способность понимать смысл высказываний собеседника, формулировать собственное мнение в ответ, выражать его вербально, поддерживать соответствующую эмоциональную атмосферу, адаптировать тему разговора к ходу мыслей собеседника, следить за правильностью языковых конструкций и соблюдать нормы речи [1: с. 53].

Использование жанра интервью в образовательном процессе позволяет продемонстрировать учащимся, что основным источником журналистской информации является человек – свидетель или участник событий, выражающий свое мнение и дающий оценку. Для получения информации используются вопросы, в том числе игровые (например, «Каким прилагательным вы бы описали персонажа?»).

Эффективными игровыми приемами являются ролевые интервью и игра «Новый персонаж в старой сказке». Эта игра, основанная на социально-коммуникативном моделировании, предполагает введение нового героя в известную сказку и проведение с ним интервью. Игра проводится в командах, которые определяют момент для интервью, разрабатывают вопросы, прогнозируют ответы, разыгрывают сценку и создают газетную публикацию с иллюстрацией [3: с. 6].

Вслед за О.Б. Савинской, определим аспекты успешного построения интервью с ребенком, которых следует придерживаться в интервью с младшим школьником.

1.Длительность интервью и создание комфортной атмосферы. Интервью должно быть непродолжительным (до 40 минут для младших школьников) и, при необходимости, разделено на несколько сеансов. Место для интервью обеспечивает комфортную среду, способствующую равноправному общению.

2.Динамичное ведение интервью с переключением видов деятельности. Необходимо разнообразить формат интервью, чередуя разговор с игровыми элементами, проективными методиками (рисование, ассоциации, коллажи). Важно избегать монотонности и вовлекать ребенка в активную деятельность.

3.Проработка сценария интервью с учетом особенностей возраста. Для младших детей необходимо предусмотреть этапы, где они могут двигаться, перемещаться или выражать свои ответы через язык тела. Использование языка тела может быть более естественным способом выражения мыслей для маленьких детей. Интервьюер также должен оценить словарный запас и речевые навыки собеседника в начале беседы и адаптировать свой язык, используя простые и понятные слова.

4.Включение элементов геймификации и проективных методик в сценарий интервью. Сюжетная линия и проективные методики, задавая смысловое пространство для ассоциаций, упрощают ребенку самовыражение и рефлексию. Если ребенок сам инициирует отход от сюжетной игры и «игра в интервью» дает познавательный эффект, то можно перестроиться на «обычное» интервью [6: с. 98–100].

Использование интервью, подкрепленное игровыми приемами и технологиями, способствует развитию диалогических умений младших школьников, включая их в активный творческий процесс и формируя позитивное отношение к социальным взаимодействиям. Интервью не только удовлетворяет потребность ребенка в признании и самовыражении, но и повышает уверенность в себе, способствуя развитию коммуникативных навыков и более продуктивному творческому рассказыванию, что в целом положительно сказывается на становлении личности.

Литература

1.Богданова, А.В. Обучение младших школьников диалогу: интонационный аспект : Монография / А.В. Богданова. – Москва : Издательство «Экон-Информ», 2014. – 105 с.

2.Головина, О.П. Развитие диалогической речи учащихся младших классов / О.П. Головина // Вестник ТГУ. – 2009. – №7. – С. 216–220.

3.Десяев, С.Н. Дидактическая направленность игровых приемов и технологий в детской журналистике / С.Н. Десяев, Н.Д. Десяева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2. – С. 336.

4.Зиновьева, Т.И. Достижения методической науки в области обучения школьников диалогу: исторический аспект / Т.И. Зиновьева, Т.Н. Антонова // Вестник Университета. – 2013. – №9. – С. 275–283.

5.Кодола, Н.В. Интервью: Методика обучения. Практические советы: Учеб. пособие для студентов вузов / Н.В. Кодола. – 2-е изд., испр., перераб. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2011. – 174 с.

6.Савинская, О.Б. ИНТЕР-энциклопедия: интервью с детьми / О.Б. Савинская // Интеракция. Интервью. Интерпретация. – 2023. – Т. 15, № 1. – С. 95-103.

7.Смелкова, З.С. Риторические основы журналистики. Работа над жанрами газеты : Учебное пособие / З.С. Смелкова, Л.В. Ассуирова, М.Р. Савова, О.А. Сальникова. – Москва: «ФЛИНТА», 2003. – 197 с.

Н.А. Муртазина,
кандидат педагогических наук, доцент;
доцент Московского городского педагогического университета, г. Москва
E-mail: m_na@mail.ru

ОБУЧАЕМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КОММУНИКАТИВНЫМ ДЕЙСТВИЯМ НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ

В статье рассматривается проблема формирования у младших школьников коммуникативных учебных действий на материале текстовых задач. Показаны исторический и методический аспекты развития задач, с точки зрения их функций в обучении. Раскрывается возможность работы с задачей в аспекте формирования коммуникативных действий, связанных с построением устных и письменных высказываний, рассуждений, умением договариваться и др.

Ключевые слова: младший школьник, коммуникативные действия, текстовые задачи, приемы обучения коммуникативным действиям (постановка вопросов, формулировка тезисов, выбор обоснований, объяснения и выводы, условия формирования коммуникативных умений).

Формирование коммуникативных умений у обучающихся является одним из важнейших направлений в образовании. Об этом свидетельствуют образовательные стандарты, а также программы общего образования и современная наука [2]. Исследования последних десятилетий отражают активный поиск путей совершенствования коммуникативных действий у младших школьников. Авторы предлагают формировать у обучающихся способность к коммуникации в условиях

практико-ориентированной деятельности; обучать коммуникативным учебным действиям с учетом индивидуально-типологических особенностей обучающихся; выбирать для формирования коммуникативных действий методы и приемы, привлекательные для детей, обладающие для них определенной ценностью и др.

Как известно, коммуникативная составляющая образования младшего школьника охватывает такие стороны его личности, как способность к общению и участию в совместной деятельности. С учетом специфики процесса обучения математике, особого внимания заслуживает изучение методических возможностей формирования у обучающихся умений, связанных с построением устных и письменных высказываний, рассуждений, а также, умением договариваться, находить компромисс.

Материал текстовых задач можно рассматривать в русле его применения при формировании у обучающихся коммуникативных умений. Задача как текст имеет фрагменты с признаками различных типов речи: описания, повествования, а ход ее решения – признаки рассуждения.

Исторически сложилось так, что методическая работа с задачей, как с вербальной моделью реальной жизненной ситуации, претерпела ряд изменений: от изложения образцов задачи и хода ее решения, до более свободного, творческого отношения к организации деятельности «решающего». К примеру, задачи в старинных учебниках арифметики отражали потребности общества своего времени и носили исключительно прикладной характер. Их функции были достаточно ограниченными: первичная – вооружение обучающихся инструментами для решения практических задач; вторичная – тренировка памяти, формирование умения действовать по образцу, развитие кругозора в плане видов человеческой деятельности и т.п. Но на протяжении продолжительного периода применения задач в обучении круг их функций расширился, и сейчас включает, в том числе, коммуникативное направление [3].

До определенного момента задача представляется обучающимся как словесное, часто незавершенное, описание ситуации из реальной жизни, или графическое ее изображение. Так, например, в ходе математической экскурсии со старшими дошкольниками, первоклассниками, педагог организовывает наблюдения событий, происходящих в текущий момент: анализируется мир вокруг, рассказываются короткие истории: «Кто больше придумает историй?»

В результате получим, например, такие истории: *1. В букет из трех желтых листьев добавили два красных. 2. Из букета, в котором шесть листьев, вытянули три листа. 3. На ветке четыре воробья, улетели два воробья.*

Подобную деятельность можно организовать и при разборе сюжетных картинок. Уже на этой стадии начинает формироваться умение выделять в ситуации объекты, с которыми проистекают события, их характеристики, взаимосвязи, а также последовательность действий. Математическая сущность происходящего будет раскрываться постепенно, по мере накопления опыта наблюдений, приобретаемых знаний и конструирования вербальных моделей [4].

Целесообразно проводить беседу, сосредотачивая внимание обучающихся на основных признаках рассматриваемой ситуации: «О чем будет наша история (рассказ,

ситуация)? Что можно рассказать об участниках истории, или о предметах? Какие события, или особенности, будем описывать?»

Воспользуемся приведенными примерами и представим содержание бесед: «Расскажите об осенних листьях в букете. Опишете, сколько сначала листьев было в букете. Сколько потом листьев добавили в букет». Или: «Расскажите о воробьях. Опишите, сколько было воробьев на ветке, сколько воробьев улетело».

При этом, мы пока не ставим вопросов к ситуации в целом.

Здесь можно вспомнить, что одним из распространенных заданий, когда обучающиеся уже познакомятся с темой, является сочинение задачи. На практике была возможность наблюдать процесс и результаты подобной работы. К сожалению, педагоги не всегда обращают внимание обучающихся на признаки вновь придуманных задач, считая, что они очевидны.

Если говорить об учениках, то нередко они демонстрируют явное непонимание многообразия объектов окружающей действительности, которые можно включить в задачу, необходимости описания их количественных характеристик, или отношений; беспорядочность в изложении последовательности событий, а также бесполезность (или недостаточность) части сведений и др. То есть, если ориентировать свою работу с текстовыми задачами на развитие высокого уровня знания материала (продуктивного), то учитывать указанные факты необходимо уже на подступах к теме.

На первый взгляд анализ, а потом и создание простейших историй, рассказов на основе жизненного опыта не должно предлагаться на протяжении длительного периода, так как параллельно идет процесс формирования навыка осознанного чтения. Но тем не менее, опыт подсказывает, что такую работу следует продолжить. В качестве инструментов для ее усложнения предлагаем применить как увеличение числа объектов и событий в ситуации, так и включение в деятельность обучающихся материала с элементами занимательности (стихов, загадок, пословиц и др.).

При подготовке к школе и в первом классе часто используются так называемые «задачи в стихах». Стихотворная форма привлекает детей мелодичностью, своеобразной игрой со звучащим словом, отвечает их эмоциональной природе [1]. Предложим следующие способы организации деятельности обучающихся при решении «задач в стихах»:

Преобразование: «Прослушай стихотворение, перескажи историю своими словами. Постарайся ответить на вопросы. О чем твоя история? Что можно сказать об участниках истории? Какие события описываются?»

Выбор: «Прослушайте еще две коротких истории. Какая из них составлена по данному стихотворению?»

Моделирование: «Прослушай стихотворение. Выбери подходящий рисунок и составь по нему свой рассказ».

В дальнейшем аналогичную работу можно проводить, предлагая прочитать и рассказать историю, прочитать и сравнить тексты, прочитать и выбрать рисунок к тексту. В любом случае, у обучающихся появится потребность в рассуждениях.

Выделив объекты, о которых идет речь, школьники охарактеризуют их, постараются при необходимости восстановить последовательность событий. Сравнение текстов стихотворения и ситуации (истории) приведут к выражению основной мысли и попыткам ее обоснования. Приведем пример работы.

Педагог читает стихотворение (*На кормушке веселится беспокойная семья, длиннохвостая синица и четыре воробья.)* и предлагает ответить на вопросы: «О чем эта история? Что можно рассказать о ее участниках? Что происходит?»

Далее педагог предлагает прослушать еще три истории и ответить, какая из них соответствует стихотворению? (**На кормушке одна синица и три воробья. **На кормушке четыре воробья, а длиннохвостая синица улетела. ***На кормушке собралась веселая компания: одна синица и четыре воробья*) (придумал виртуальный «помощник» на основе ИИ в ответ на задание: пересказать историю не в стихотворной форме (в прозе)).

Ответ: первая и вторая истории не соответствует стихотворению, потому что….

В случаях, когда перечисляются более многочисленные факты, действия, поможет моделирование, которое позволит сохранить в памяти события, или объекты. В качестве моделей применимы любые предметы, их точные, или абстрактные изображения [5]. Текст читается дважды. В первый раз – для организации целостного восприятия ситуации. По мере слушания во время второго прочтения предлагается выложить (нарисовать, отметить, или раскрасить) в соответствующем порядке модели «героев» истории, а потом рассказать на основе полученной схемы всю историю. В данном случае у обучающегося будет внешняя опора для построения своей речи.

В самом начале подготовительного этапа целесообразно преимущественно выбирать ситуации в стихах, где присутствует какое-то действие (*Десять смелых лягушат у болота мельтешат. Но за кочки, за камыш, ускакал один малыш*.) В дальнейшем, так будет удобнее перейти к задаче, когда она предстанет в завершенном виде, со всеми структурными элементами: условием и вопросом.

При рассмотрении задачи как вербальной модели, построенной с соблюдением определенных правил, приемы преобразования, выбора и моделирования остаются актуальными.

С формированием у обучающихся навыка чтения появляются новые возможности для работы. Знакомство с арифметической задачей, ее композицией и общим планом действий при решении позволяют направить деятельность на выявление задачи из множества других текстов, осознание условия задачи как взаимосвязи величин, а также требования, логически связанного с данными условия.

Педагогам известны такие приемы работы с задачей на этапе осознания условия, как сравнение текстов, соотнесение моделей, конструирование моделей к условию, решение с письменным и устным пояснением каждого действия. Усилить коммуникационную составляющую можно путем использования следующих способов организации деятельности: постановка вопросов, побуждающих к установлению причинно-следственных связей; формулировка тезисов, требующих обоснований;

выбор обоснований; продолжение объяснения и выводы; восстановление пропущенных слов. Приведем примеры:

Пример 1. Петя прочитал задачу и сказал, что вопрос поставлен неправильно. Объясни, почему? Как правильно поставить вопрос?

На первой клумбе – 10 роз. На второй клумбе – столько же, сколько на первой. Сколько тюльпанов на первой клумбе?

Пример 2. При решении этой задачи нам предстоит выполнить 2 действия. Почему?

От проволоки, длиной 8 дм, сначала отрезали 2 дм, а потом еще 10 см. Какова окончательная длина проволоки?

Пример 3. Костя сначала решил данную задачу, а потом составил и решил задачу, обратную данной. Зачем?

У Насти в альбоме было 10 фотографий. Она добавили еще 5 фотографий. Сколько всего фотографий стало у Насти в альбоме?

Пример 4. Как Маша продолжит рассуждения при решении этой задачи?

С одной яблони упало 6 яблок, с другой – 4. Все упавшие яблоки собрали в корзину. Сколько всего яблок в корзине?

Маша (вариант 1): «Яблоки соединили в корзине, их стало в корзине больше, поэтому выбираю действие сложение: 6+4».

Маша (вариант 2): *«*Яблоки упали с яблонь, их стало на яблоне меньше**,** поэтому выбираю действие вычитание: 6-4».

Особое место в формировании коммуникативных умений занимают задания на основе анализа и обсуждения неверных шагов в работе с задачей. При обнаружении неправильного действия, результата вычисления, возникают благоприятные условия для рассуждения, выражения и отстаивания собственного мнения. Работа с недочетами, или просчетами в решении задач имеет занимательный характер, пробуждает эмоции, что помогает удерживать внимание обучающихся к деятельности. Приведем примеры:

Пример 1. Данная задача решена неправильно. Почему это так? Начните со слов: «Задача решена неправильно, потому что…»

У Игоря – 8 машинок. У Васи -? на 5 машинок больше. Сколько у Васи машинок? Решение: 8 + 5 = 14 (м.)

Пример 2. Ученик второго класса утверждает, что записал по- разному одно и то же решение задачи. Как рассуждал ученик?

Длина красной гирлянды – 5 дм, а длина синей гирлянды на 2 дм короче. Какова общая длина красной и синей гирлянд?

Первый вариант записи решения: 1) 5 – 2 = 3 дм; 2) 5 + 3=8 дм.

Второй вариант записи решения: 5 + (5 – 2) = 8 дм.

Пример 3. Катя и Вера высказали свое мнение о том, правильно ли решена задача. Чьи рассуждения вас убедили?

В коробке для рисования красные и синие карандаши, всего 18 штук. Сколько синих карандашей в коробке, если красных - 6 штук?

Решение: 18-6=12 синих карандашей.

Катя: «Я думаю, что задача решена правильно, так как, если из 18 вычесть 6, то получится 12».

Вера: «Я думаю, что задача решена правильно. Потому что общее количество предметов можно рассматривать как целое, а число кисточек и число карандашей – как части. Чтобы найти неизвестную часть, надо из целого вычесть известную. То есть из 18 вычесть 6. Получится 12».

Описанные способы организации деятельности отражают возможности обучения коммуникативным действиям на разных ступенях работы с текстовыми задачами. Необходимо создавать условия, в которых обучающиеся будут высказывать и обосновывать свое мнение, логически рассуждать, воспринимать иную точку зрения и критически ее оценивать. Подходы к методической работе с задачами в первом классе, с учетом коммуникативного направления, применимы и в дальнейшем при обучении решению не только арифметических, но и логических задач.

Литература

1.Бадулина О.И. К проблеме преемственности дошкольного и начального образования // Начальная школа. – 2002. – №1. – С. 101-104.

2.Исторический анализ отраслевого становления педагогической психологии / Е. В. Лукина, Н. М. Семенюк, Д. А. Семенова [и др.] // Вопросы истории. – 2022. – № 2-2. – С. 161-166. – DOI 10.31166/VoprosyIstorii202202Statyi40. – EDN NDCTMP.

3.Муртазина, Н.А. О развитии проблемы обучения младших школьников решению задач / Н.А. Муртазина // Актуальные проблемы обучения математике и информатике в школе и вузе: материалы IV Международной научной конференции в двух частях, Москва, 04–05 декабря 2018 года. Том Часть 1. – Москва: АКФ "Политоп", 2018. – С. 160-164. – EDN YUHGHJ.

4.Муртазина, Н. А. Обучение моделированию как математическому способу познания мира / Н. А. Муртазина // Начальная школа. – 2022. – № 3. – С. 4-8. – EDN JQBHWM.

5.Муртазина, Н. А. Основы применения графического моделирования в обучении младших школьников математике / Н. А. Муртазина // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – № 3. – С. 38-42. – EDN YAPZML.

Д.И. Орешникова,
студент института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: OreshnikovaDI@mgpu.ru
В.Ю. Симанович,
студент института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: SimanovichVY@mgpu.ru

ОБУЧЕНИЕ ГРАМОТЕ ПЕРВОКЛАССНИКОВ НА ОСНОВЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассматриваются игровые технологии, применяемые в период обучения грамоте первоклассников. Предлагаются игры, способствующие закреплению знаний и повышению интереса к обучению.

Ключевые слова: обучение грамоте, игровые технологии, первоклассники.

Обучение грамоте – один из важнейших этапов начального образования. В этот период формируются базовые навыки чтения и письма, необходимые для дальнейшего обучения.

В обучении грамоте выделяются три этапа: подготовительный (добукварный), букварный (основной) и послебукварный. На первом этапе у первоклассников формируются первоначальные представления о речи, происходит ознакомление с понятиями «предложение», «слово», «звук», «слог», «ударение», развивается фонематический слух. На втором – происходит изучение всех букв и непосредственно обучение чтению и письму. На послебукварном же этапе первоклассники знакомятся с писателями и поэтами, осуществляется переход к чтению целыми словами, формируется умение читать про себя. Изучение фонетики, лексики, грамматики и графики идёт параллельно с формированием коммуникативно-речевых умений и навыков.

Обучение грамоте решает множество задач, среди которых ознакомление первоклассников со звуками и их буквенными соответствиями, обучение слоговому чтению, формирование графомоторных умений, развитие слухового и зрительного восприятия, памяти и внимания, а также логического и ассоциативного мышления. Кроме того, у первоклассников развиваются речевые умения, создаётся положительная мотивация к обучению, а также формируется культура речевого общения [1].

Для обеспечения эффективности данного этапа педагогам целесообразно обращаться к использованию игровых технологий. Современная педагогика рассматривает игровые технологии как важный инструмент обучения младших школьников. По Г.К. Селевко они представляют собой совокупность методических приёмов, основанных на использовании различных видов игр в образовательном процессе. В своей работе «Современные образовательные технологии» он выделяет игровые технологии как одну из ключевых методик, способствующих успешному усвоению знаний. Г.К. Селевко подчёркивает, что игра в обучении выполняет несколько функций: мотивационную (увеличивает интерес к учебному процессу), развивающую (стимулирует мыслительную активность, воображение, память) и обучающую (позволяет в игровой форме закрепить знания). Однако при использовании игровых технологий важно учитывать возрастные особенности детей и не допускать перегруженности игровыми заданиями [5].

На раннем этапе обучения грамоте важно не только познакомить детей с буквами, но и помочь им осознать связь между графическим символом и звуком. В учебный процесс вводятся разнообразные игровые формы: анаграммы (перестановка букв для образования новых слов – «кот» – «ток»), метаграммы (изменение одной буквы для получения нового слова – «волк» – «полк»), шарады (составление слов по частям – «под» + «руга» = «подруга»), а также кроссворды, сканворды, филворды (закрепление знаний через разгадывание словесных головоломок), чайнворды (слова, соединённые в цепочку, где конец одного слова является началом следующего) и командные и индивидуальные соревнования, повышающие мотивацию.

Анализ материалов для обучения грамоте современных УМК демонстрирует, что в них представлены игры в ограниченном количестве. Букварь за авторством Т.М. Андриановой (УМК «Планета знаний») содержит достаточно разнообразные задания, среди которых ребусы, игры «Один – много», «Города», проекты, при выполнении которых предлагается изготовить буквы из разных материалов или организовать театр мимики и жеста, и т.д. В «Азбуке» В.Г. Горецкого (УМК «Школа России») игровая составляющая представлена преимущественно ребусами и игрой «Превращение слов». На основании того, что игровые технологии в той или иной степени представлены в различных учебно-методических комплексах, можно сделать вывод, что авторы признают необходимость их использования при обучении первоклассников.

Анализ УМК показывает недостаточное использование игровых технологий, поэтому считаем целесообразным включать в образовательный процесс дополнительные материалы и авторские разработки.

Приведем **примеры игр,** которые могут использоваться педагогами в ходе обучения первоклассников грамоте.

Игра «Алиса в стране букв» направлена на развитие звуко-буквенного анализа и расширение словарного запаса. В ходе игры учащимся предлагается самостоятельно найти в окружающей среде предметы, названия которых начинаются на заданную букву. Это способствует прочному усвоению буквенно-звуковых соответствий и развивает навык анализа речи.

В игре «Буквенный лабиринт» ребёнку предлагается таблица с буквами, в которой необходимо найти спрятанное слово, двигаясь по вертикали, горизонтали или диагонали. Подобное занятие тренирует навык узнавания букв, ориентирования в пространстве письменного текста и аналитико-синтетическую деятельность. Дети находят спрятанные слова в таблице букв, что развивает внимание, зрительное восприятие и способность к прогнозированию в чтении.

В игре «Звуковая радуга» первоклассники получают карточки разного цвета, каждая из которых соответствует определённому звуку. Их задача – поднять нужную карточку, услышав слово с соответствующим звуком. Данная игра способствует развитию фонематического слуха и позволяет лучше осознавать звуковую структуру слова, формируя прочные предпосылки для грамотного письма.

Ещё один эффективный инструмент для обучения грамоте – **кроссворды.** Их решение способствует расширению словарного запаса, формированию зрительного

восприятия и логического мышления, а оно требует анализа лексических единиц и установления звуко-буквенных соответствий, что делает их ценным средством развития орфографической зоркости и аналитико-синтетических навыков.

Для того, чтобы сделать процесс увлекательнее для детей, можно отклониться от классических кроссвордов и использовать их разновидности: например, кроссворды с загадками вместо определений; цветные кроссворды, где при разгадывании дети могут раскрашивать клетки или получать цветные фишки за верные ответы; динамические кроссворды, при решении которых вместо письменного заполнения клеток дети могут выкладывать буквы на специальной доске или собирать кроссворд с помощью магнитных карточек. Включение таких игровых элементов в процесс обучения делает изучение букв и слов не только продуктивным, но и эмоционально привлекательным для детей, способствуя их познавательной активности и устойчивому усвоению материала.

Использование игровых технологий не только способствует продуктивности обучения, но и создаёт комфортную образовательную среду, обеспечивает каждому ребёнку эмоциональное благополучие [3].

Таким образом, игровые технологии представляют собой эффективный инструмент, который необходимо активно использовать в практике обучения грамоте младших школьников для формирования у них устойчивых языковых навыков и развития речи [2; 4].

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. Преемственность в речевом развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в условиях внедрения стандартов третьего поколения. Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов. В год 200-летия со дня рождения К.Д. Ушинского. В рамках университетской научной сессии «ДНИ НАУКИ МГПУ- 2023» / Сост. и отв. редактор Т.И. Зиновьева. – Москва, 2023. – С. 175-179.

3.Бадулина, О.И., Миляева Т.В. Эмоциональное благополучие первоклассников // Актуальные проблемы дошкольного и начального образования. Материалы научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов («Дни науки МГПУ-2015»). Отв. редакторы Н.П. Ходакова; А.В. Калинченко. – Москва: Изд-во Спутник, 2015. – С. 217- 222.

4.Бадулина, О.И. Речевое развитие обучающихся на основе преемственности // Начальная школа. – 2024. – № 1. – С. 16-18.

5.Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. / Г. К. Селевко // Народное образование. – 2005. – Т. 1. – С. 127-133.

К.О. Павлова,
студент института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: PavlovaKO@mgpu.ru

РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ УЧИТЕЛЯ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

Данная статья поднимает вопрос важности речевого поведения учителя в период обучения грамоте первоклассников, рассматривает классификацию коммуникативных стратегий учителя и цели их использования.

Ключевые слова: первоклассники, речевое поведение учителя, стратегии речевого поведения, коммуникативные стратегии.

Обучение грамоте – один из важнейших этапов в становлении личности ребенка. Именно в этот период закладывается фундамент не только для успешного освоения школьной программы, но и для формирования уверенности в себе, позитивного отношения к учебе и способности к самовыражению. Ключевую роль в создании благоприятной атмосферы для обучения грамоте играет учитель, а именно его речевое поведение [1].

Речь педагога, его тон, лексика, используемые коммуникативные стратегии оказывают влияние на эмоциональное состояние детей, определяя их мотивацию, интерес к учебе и, в конечном итоге, успех в освоении грамоты [3].

Рассмотрим понятия «речевое поведение» и «коммуникативная стратегия» более подробно и разберемся, почему это так важно. Наиболее полное освещение данных понятий получило в работах Л.В. Ассуировой, Н.Д. Десяевой, И.А. Зимней, О.С. Иссерс, З.И. Курцевой, И.И. Рыдановой и др.

Речевое поведение – целостная система речевых проявлений языковой личности учителя, характеризующая его культуру речи в общем. Коммуникативная стратегия – это комплекс речевых действий, направленных на достижение глобальной коммуникативной цели, зависящих от личности коммуникантов, отношений между ними и условий коммуникации [2].

Речевое поведение важно, потому что, во-первых, благодаря ему учащиеся формируют свой образ. Дети в начале обучения грамоте особенно восприимчивы к оценке со стороны учителя. Слова одобрения, поддержки, а также конструктивная критика формируют у них положительный образ себя как способного ученика. Напротив, негативные высказывания, критика, унижения могут привести к формированию комплекса неполноценности, страха перед ошибками и, как следствие, к снижению мотивации.

Во-вторых, речевое поведение учителя создает определенную атмосферу в классе. Если педагог использует доброжелательный, поддерживающий тон, поощряет

вопросы и высказывания, то дети чувствуют себя комфортно, не боятся ошибаться и активно участвуют в учебном процессе. В то время как авторитарный стиль общения, использование угроз и наказаний создают атмосферу страха и тревоги, которая препятствует обучению [4].

В-третьих, это влияет на формирование интереса к учебе. Увлеченность учителя, его умение заинтересовать материалом, использовать яркий, образный язык превращают процесс обучения грамоте из рутинного занятия в увлекательное путешествие.

В-четвертых, речевое поведение учителя является образцом для учеников, поэтому следует использовать разнообразные речевые стратегии и создавать ситуации, которые позволяют практиковать коммуникативные навыки.

Существуют разные классификации коммуникативных стратегий речевого поведения, представим достаточно органичные: организующая, объясняющая, контролирующая, оценивающая, мотивирующая, сближающая [5].

Организующая стратегия является неотъемлемой частью каждого урока, поскольку она способствует упорядочению учебного процесса, установлению дисциплины в классе и предотвращению хаотичных действий как со стороны учителя, так и со стороны учащихся.

Реализация данной стратегии осуществляется посредством использования разнообразных языковых средств: 1) этикетные слова: *здравствуйте, пожалуйста, спасибо, до свидания*; это демонстрирует уважительное и вежливое отношение учителя к ученикам; 2) глаголы в повелительном наклонении: *садитесь, зачитайте, не отвлекайся*; они указывают на руководящую роль учителя в учебном процессе; 3) глаголы в форме первого лица множественного числа: *повторяем, сдаем, работаем, начнем*; таким образом подчеркивается коллективный характер учебной деятельности; 4) тематическая лексика, которая отражает специфику учебной деятельности: *задание, проверка, перекличка, журнал, тема, доска*.

Объяснительная коммуникативная стратегия фокусируется на профессиональном и доступном представлении информации ученикам, а также контроле её усвоения. Например:

Давайте разберемся, что помогло нам прийти к этому решению?

Вспомните, какие звуки в русском языке называют гласными?

Скажите, чем буквы отличаются от звуков?

Давайте убедимся, что звук [д] – звонкий.

Что такое диалог?

На какой вопрос отвечают слова, которые называют людей и животных?

Контролирующая стратегия обучения предполагает регулярный мониторинг учителем успеваемости учащихся в усвоении учебного материала и выполнении заданий. Реализация стратегии осуществляется посредством активного использования вопросительных предложений. В речевом арсенале педагога присутствуют глаголы, отражающие готовность ученика к выполнению и вопросительные слова: *Кто готов выйти к доске? Ваня, можешь рассказать нам, какие персонажи есть в сказке*

«Курочка Ряба»? Поднимите руку те, кто уже справился с заданием. Скажите, какую важную мысль хотел передать С. Я. Маршак в своем стихотворении «Автобус номер двадцать шесть»? Оля, как нужно писать «жи-ши»?

Использование ***оценочной стратегии*** предоставляет педагогу возможность сформулировать своё профессиональное суждение о качестве и результатах учебной деятельности учащихся, указать на допущенные ошибки для их последующего исправления, а также критически проанализировать собственную педагогическую практику с целью внесения необходимых коррективов в методику преподавания.

Основным инструментом реализации оценочной стратегии является эмоционально-оценочная лексика, которая может дополняться разговорными выражениями, числительными и существительными, обозначающими числа, что позволяет учителю дать как субъективную, так и объективную оценку деятельности учащихся: *Молодец! Умница! Схватываешь на лету! Отлично! Максим, как красиво написано! Вижу, что ты очень старался. Паша, ты всегда очень хорошо выполняешь задания, но сегодня допустил небольшие ошибки.*

Мотивирующая коммуникативная стратегия направлена на стимулирование учеников к обучению, повышение их учебной мотивации и оказание им психологической поддержки. Например: *Так держать! Несмотря на прошлые неудачи, я верю в тебя! У тебя получится! Я горжусь тобой! В следующий раз будет лучше! Я знала, что ты сможешь это сделать!*

Сближающая коммуникативная стратегия, являющаяся более новым явлением в педагогическом дискурсе и свойственная преимущественно молодым учителям, предполагает использование в речи элементов молодежного сленга, заимствований, языка «интернет-мемов». Это способствует сокращению коммуникативной дистанции между учителем и учеником, придает речи юмористический оттенок.

Например: *Круто! Ты не допустил ни одной ошибки Супер! Здорово! У тебя такой аккуратный почерк! Классно! Ты не перестаешь меня удивлять! Вау! Ты правильно справился с заданием раньше всех!*

Эффективная реализация коммуникативных стратегий является основополагающим фактором успеха в деятельности современного педагога. Понимание особенностей речевого поведения и его воздействия на образовательный процесс даёт учителю возможность не только помочь детям освоить грамоту, но и заложить прочный фундамент для дальнейшего развития успешных и целеустремленных личностей.

Литература

1.Бадулина О.И. Речевое поведение педагога // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в аксиологическом аспекте. Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов / Сост. и отв. редактор Т.И. Зиновьева. – Москва, 2020. – С. 43 - 47.

2.Бадулина, О.И. Речевое поведение педагога в условиях цифровизации // Начальное филологическое образование и подготовка учителя. Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов / Сост. и отв. редактор Т.И. Зиновьева. – Москва, 2021. – С. 173-178.

3.Бадулина, О.И., Миляева Т.В. Эмоциональное благополучие первоклассников. В сборнике: Актуальные проблемы дошкольного и начального образования. Материалы научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов («Дни науки МГПУ-2015»). Ответственные редакторы Н.П. Ходакова; А.В. Калинченко. – 2015. – С. 217- 222.

4.Бадулина, О.И. О готовности будущих педагогов к обеспечению эмоционального благополучия детей в образовательном процессе. В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы X Всероссийской научно-практической конференции. Отв. редактор А.И. Савенков. – Москва, 2023. – С. 57-60.

5.Коваленкова, Д. Н. Реализация коммуникативных стратегий в речевом поведении современного учителя (на материале русского языка) / Д.Н. Коваленкова, Е. Н. Галичкина // Креативная лингвистика: сборник научных статей. – Астрахань: Астраханский государственный университет имени В.Н. Татищева, 2024. – С. 111-116.

Л.Х. Подолян,
преподаватель Приднестровского государственного
университета им. Т.Г. Шевченко,
г. Тирасполь, Приднестровье
ludiki@list.ru

РАЗВИТИЕ SOFT SKILLS У СТУДЕНТОВ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

Изучение классической литературы играет важную роль в развитии soft skills у студентов педагогического колледжа: способствует формированию у обучающихся коммуникативных навыков, критического мышления и эмоционального интеллекта, помогает развивать творческое мышление, содействует личностному и профессиональному росту обучающихся.

Ключевые слова: литература, soft skills, коммуникативные навыки, критическое мышление, эмоциональный интеллект.

Современный рынок труда предъявляет высокие требования к специалистам, ожидая от них не только профессиональных знаний и навыков (hard skills), но и развитых soft skills – гибких компетенций, включающих коммуникацию, командную работу, креативность, критическое мышление, стрессоустойчивость и другие

личностные качества. В системе среднего профессионального образования (СПО) развитие этих навыков особенно важно, так как они напрямую влияют на успешность адаптации молодого специалиста в профессиональной среде, его взаимодействие с коллегами и работодателями.

Хотя soft skills «не привязаны» к конкретной профессии, они востребованы во всех сферах деятельности. Современные работодатели всё чаще оценивают не только профессиональную подготовку соискателей, но и их гибкость, умение работать в команде и адаптироваться к изменениям, что делает развитие soft skills неотъемлемой частью профессионального образования.

Важнейшие из них – это коммуникация, критическое мышление, эмоциональный интеллект и творческое мышление. Значительную роль в формировании этих навыков у студентов СПО играет литература. Эти предметы не только знакомят с литературным наследием, но и становятся мощным инструментом для развития важных личностных качеств. Рассмотрим каждый из них.

1.Коммуникационные навыки.

Изучение русского языка и литературы формирует у студентов способность к точному выражению своих мыслей. На занятиях по литературному анализу студенты учат формулировать аргументы, строить логичные цепочки рассуждений, взаимодействовать с аудиторией. В ходе обсуждения произведений классиков студенты учатся активно участвовать в дискуссии, уважать чужое мнение, овладевают умением выражать свои мысли в корректной и понятной форме.

Например: на уроках литературы студенты обсуждают произведение А.С. Пушкина «Евгений Онегин». Во время обсуждения каждый студент должен представить свою точку зрения относительно мотивации главных героев. В процессе дискуссии они учатся внимательно слушать мнения других, корректно отвечать на вопросы и приводить аргументы.

2.Критическое мышление: способность анализировать и оценивать.

Литературный анализ развивает у студентов критическое восприятие мира и умение делать самостоятельные выводы. Работая с текстами, студенты учат анализировать поведение персонажей, исследовать причины их поступков и делать выводы, которые выходят за рамки поверхностного восприятия. Например, при анализе произведения Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» студенты учатся не просто пересказывать сюжет, а оценивать моральную сторону поступков героев, анализировать их внутренние противоречия и разгадывать философские идеи, заложенные в произведении.

Например: студентам даётся задание: проанализировать поведение главного героя (Раскольникова), высказать своё мнение по поводу его поступков, оценивая их с моральной точки зрения. Это помогает развивать способность критически осмысливать действия персонажей, делать логические выводы и рассматривать ситуацию с разных сторон.

3.Эмоциональный интеллект.

Важным аспектом изучения литературы является развитие способности понимать и интерпретировать эмоциональные переживания как литературных персонажей, так и окружающих людей. Обсуждая произведения, содержащие описание с глубоких эмоциональных конфликтов (например, «Война и мир» Л.Н. Толстого или «Гроза» А.Н. Островского), студенты учатся не только анализировать чувства героев, но и сопереживать им, что способствует развитию эмпатии и эмоциональной зрелости. Такой подход помогает студентам лучше понимать мотивацию людей в реальной жизни, адекватно реагировать на эмоциональные проявления других.

Например: в ходе анализа произведения Л.Н. Толстого «Война и мир» студенты обсуждают внутренний конфликт главной героини (Наташи Ростовой). Обсуждая её чувства и переживания, студенты учат понимать и разделять эмоции персонажей, что способствует развитию эмпатии. Это помогает развивать умение понимать эмоции других людей в реальной жизни.

4.Командная работа и взаимодействие.

Задания по литературному анализу или групповым проектам, например, создание коллективной презентации о творчестве великого русского писателя, предполагают активное взаимодействие студентов. Они учатся работать в группе, распределять роли, учитывать мнение каждого. В таких проектах студенты развивают навыки кооперации, учатся учитывать различные точки зрения, понимать ценность совместных усилий для достижения общей цели.

Например, во время выполнения группового проекта по теме «Базаров и его мир: личность, идеи, эпоха» студенты распределяют роли: один анализирует психологический портрет Базарова, другой – его взаимодействие с другими персонажами (родителями, Аркадием, Одинцовой, Павлом Петровичем), третий – социально-исторический контекст его взглядов. Взаимодействуя друг с другом, они учатся слушать коллег, учитывать их идеи, работать над результатом.

5.Лидерство и организационные способности.

На занятиях по литературе студенты могут заниматься организацией публичных выступлений или подготовкой творческих проектов, где им приходится брать на себя роль лидера. Например, при подготовке к выступлению на тему «Литературное наследие Приднестровья» студентам важно не только распределить задачи, но и контролировать сроки, мотивировать одногруппников, следить за качеством выполнения работы. Такие задания помогают развивать лидерские качества, учат эффективному управлению временем и ресурсами.

Например: студенты готовят публичное выступление о значении классической литературы для формирования национальной идентичности. Один из студентов берёт на себя роль лидера проекта, организуя встречи, распределяя задачи, контролируя сроки выполнения работы. Он также помогает другим подготовиться к выступлению, мотивирует команду.

6.Творческое мышление.

Изучение литературы способствует развитию творческого подхода в решении различных задач. Студенты не только учатся пересказывать сюжет произведений, но и

сами создают альтернативные концовки, а также разрабатывают новые идеи на основе прочитанного.

Например: на уроках литературы студенты предлагают альтернативные концовки для произведения И.А. Бунина «Тёмные аллеи», придумывают новые сюжетные линии, развивают идеи, исходя из предыдущих событий произведения. Это помогает развивать нестандартное мышление, а также учит искать уникальные решения в любых ситуациях.

Эти примеры иллюстрируют, как конкретные задания на занятиях литературы помогают студентам развивать важные soft skills, которые будут полезны не только в учебе, но и в дальнейшей профессиональной жизни.

Литература играет ключевую роль в развитии soft skills у студентов среднего профессионального образования. Чтение художественных произведений способствует формированию критического мышления, развивает эмоциональный интеллект, учит анализировать сложные жизненные ситуации, делать выводы и прогнозировать последствия поступков.

Кроме того, работа с текстами помогает совершенствовать коммуникативные навыки, умение вести диалог, аргументировать свою точку зрения и работать в команде. Обсуждение литературных героев, их поступков и мотивов учит студентов сотрудничеству, эмпатии и толерантности, что особенно важно для будущих профессионалов в любых сферах деятельности.

Литература

1.Гарбузов, И.С., Дуран, Т.В. Реализация тенденции развития soft skills в системе среднего профессионального образования // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. – 2022. – №3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-tendentsii-razvitiya-soft-skills-v-sisteme-srednego-professionalnogo-obrazovaniya (дата обращения: 4.02.2025).

2.Цаликова, И. К. Научные исследования по вопросам формирования soft skills / И. К. Цаликова, С. В. Пахотина. Текст: электронный // Образование и наука. – 2019. – Т. 21, № 8. – С. 187–207.

Д.С. Полякова,
студент института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: polyakovads206@mgpu.ru

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ РЕЧЕВЫХ СТИЛЕЙ: СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД

В статье рассматривается важность интеграции речевых стилей, а также применение системно-деятельностного подхода при развитии коммуникативных способностей обучающихся.

Ключевые слова: коммуникативные способности, речевые стили, системно-деятельностный подход, коммуникативные компетенции.

Развитие коммуникативных способностей учащихся – одна из важнейших задач современного образования. Традиционный подход, фокусирующийся преимущественно на грамматике и орфографии, уже не отвечает современным требованиям. Ученики должны не только грамотно писать и говорить, но и эффективно использовать язык в различных коммуникативных ситуациях, демонстрируя гибкость.

Разнообразие стилей речи – от научного и публицистического до разговорного и художественного – обогащает языковую компетенцию учеников, делая их более гибкими и адаптивными в различных коммуникативных ситуациях. Отметим, что уже дети дошкольного возраста способны анализировать и отбирать языковые средства в соответствии с условиями коммуникативной ситуации [6]. Поэтому интеграция речевых стилей в образование дошкольников развивает их коммуникативные навыки, способствуя социальному взаимодействию и личностному росту. Игры и творческие задания помогают детям освоить элементы разных стилей речи, формируя базу для будущего обучения и адаптации в обществе.

Обсуждая значимость систематического использования различных речевых стилей, важно подчеркнуть, что методологическим фундаментом ФГОС НОО является системно-деятельностный подход, направленный на гармоничное развитие личности обучающихся и формирование гражданской идентичности.

Данная концепция объединяет два взаимодополняющих научных подхода: системный, разработанный такими учёными, как Б. Г. Ананьев и Б. Ф. Ломов, и деятельностный, нашедший отражение в трудах Л.С. Выготского, Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова.

Американский исследователь Джон Дьюи в начале XX века первым предложил идею обучения через деятельность. Он считал важными следующие принципы: учитывать интересы учащихся, обучать через практические действия и размышления, помогать приобретать знания путём решения проблем, поддерживать свободу творчества и сотрудничество [3].

Позже, в 1960–1990-е гг., эту концепцию развивали российские и зарубежные специалисты в области психологии и педагогики, такие как Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев, Д.И. Фельдштейн, Л.М. Фридман, Г.А. Цукерман, Д. Б. Эльконин, К. Ван Паррера, Ж. Карпея, Э. Эриксон, а также методисты-разработчики концепции развивающего обучения, такие как А.Б. Воронцов, А.К. Дусавицкий, В.В. Репкин и другие [1].

Советские учёные А.Н. Сухов и А.Г. Асмолов внесли вклад в объединение системного и деятельностного подходов, создав концепцию, где обучение строится через практическую деятельность школьников [2]. Согласно деятельностной теории,

обучение направлено на формирование способов действий, которые развиваются только через учебную активность, а не через простую передачу знаний [4].

Системно-деятельностный подход предполагает активное участие ученика в учебном процессе. Это не просто пассивное усвоение информации, а активное конструирование знаний через практическую деятельность. В контексте развития коммуникативных навыков это означает, что учащиеся не только изучают теоретические основы разных речевых стилей, но и применяют их на практике, создавая собственные тексты, участвуя в дискуссиях, ролевых играх и презентациях. Подобный подход способствует не поверхностному заучиванию языковых конструкций, а глубокому пониманию и освоению языковых средств. Благодаря этому ученики начинают воспринимать язык как инструмент для самовыражения и решения практических задач.

Интеграция речевых стилей предполагает целенаправленное включение в образовательный процесс элементов научного, публицистического, разговорного и художественного стилей. Каждый из этих стилей обладает уникальными особенностями, которые требуют внимательного изучения и умелого применения.

Так, научный стиль выделяется своей точностью, объективностью и строгой структурой, а также использованием специализированной терминологии. Работа с научными текстами помогает учащимся развивать аналитические способности, строить логически обоснованные умозаключения, тренировать критическое мышление. Учебные задания могут варьироваться от анализа научных публикаций до подготовки собственных рефератов и т.д. Здесь важно показать, как научные знания находят применение в повседневной жизни.

Публицистический стиль, напротив, сосредоточен на воздействии на общественность, убеждении и предоставлении актуальной информации. Он насыщен эмоциями, яркими образами и риторическими приемами. Через работу с публицистическими материалами учащиеся овладевают искусством убеждения и аргументации, а также развивают понимание механизмов взаимодействия с аудиторией. Задания могут включать написание статей для школьной газеты, подготовку тематических презентаций и другое. Важно объяснить, какую роль публицистика играет в формировании общественного мнения и мировоззрения.

Разговорный стиль, свободный и неформальный, широко использует бытовую лексику, сокращения и эмоциональные оттенки. Работая с ним, ученики улучшают навыки спонтанного общения, учатся корректно подбирать языковые средства в зависимости от конкретной ситуации и собеседника, повышая таким образом свою коммуникативную компетенцию. Важно донести мысль, что разговорный стиль — это не просто упрощенная форма языка, а полноценный инструмент для поддержания естественной и эффективной коммуникации.

Наконец, художественный стиль отличается богатством образов, высокой эмоциональностью и широким применением художественных приемов. Работа с литературой стимулирует фантазию, креативное мышление и умение

интерпретировать символы и образы. Задача здесь не только в анализе готового искусства, но и в поощрении самостоятельных творческих экспериментов [5].

Комплексное использование всех этих стилей требует от преподавателя особого мастерства и творческого подхода. Необходимо разрабатывать такие задания, которые стимулируют учащихся использовать соответствующие стили речи в зависимости от поставленных целей и контекста общения.

Кроме того, необходимо уделять внимание развитию метакогнитивных навыков учащихся – способности осознавать свои собственные мыслительные процессы и управлять ими. Учащиеся должны уметь анализировать свою речь, оценивать её эффективность, выбирать наиболее подходящий стиль речи в зависимости от ситуации общения.

В заключении хочется сказать, что интеграция речевых стилей в учебный процесс в рамках системно-деятельностного подхода – это эффективный путь к развитию коммуникативной компетентности учащихся. Это позволяет не только улучшить их языковые навыки, но и сформировать у них критическое мышление, креативность, умение эффективно взаимодействовать с окружающим миром.

Литература

1.Асмолов А.Г. Принципы организации памяти человека. Системно-деятельностный подход к изучению познавательных процессов: Учебно-метод. пособие / А.Г. Асмолов. – М.: МГУ, 1985. – 104 с.

2.Воронцов А.Б. Деятельностный подход к географическому образованию школьников: учебное пособие для учителя / А.Б. Воронцов. – М.: Авторский Клуб, 2017. – 610 с.

3.Джуринский, А.Н. История педагогики: учебное пособие / А.Н. Джуринский. – М.: ВЛАДОС, 2013. – 317 с.

4.Кириллина А.Д. Сущность деятельностного подхода в образовательном процессе. URL: http://xn8sb3aemcew1d.xn--p1ai/sushhnost-deyatelnostnogo-podhoda-v-obrazovatelnom-protsesse/ (дата обращения 16.02.25)

5.Солганик, Г.Я. Современная русская стилистика: проблемы, задачи, перспективы // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. – 2008. – №4. – С. 8-13.

6.Ушакова, О.С., Лаврентьева, А.И. Метаязыковая деятельность в процессе формирования языковой способности дошкольников. Инновационные проекты и программы в образовании. – 2019. – №3 (63). – С. 72-75.

О. Н. Приходько,
студент института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: ShmalkoON333@mgpu.ru

ПОДКАСТЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассмотрены условия использования подкастов на уроке русского языка в начальной школе. Внедрение подкастов в урок позволит обучать школьников восприятию информации, слушанию как виду речевой деятельности, а также позволит разнообразить традиционный урок русского языка. В статье представлены примеры заданий, которые можно использовать на уроках.

Ключевые слова: подкаст, развитие речи, слушание, устная речь.

В последние годы информационно-коммуникационные технологии активно внедряются в образовательную среду, предлагая новые инструменты и методики для улучшения качества обучения. Русский язык, являясь одним из ключевых предметов в школьной программе, требует разнообразных методов подачи материала, чтобы поддерживать интерес учащихся и способствовать усвоению знаний. Одним из таких инновационных средств стали подкасты.

Определение термина *подкаст* рассматривают как в узком, так и в широком смысле. Генри Мортон Стэнли – американский исследователь и журналист трактовал понятие *подкаст* как «опубликованная в интернете аудиозапись, созданная для загрузки и прослушивания на портативном носителе или на компьютере» [1: с. 59]

В широком смысле понятие *подкаст* раскрывают Ю. И. Савостьянова и Ю.Н. Сичинава. Они сформулировали, что *подкастом* является «отдельный звуковой файл (реже видеофайл) или регулярно пополняемая серия таких файлов, публикуемых на специально созданном ресурсе Интернета, с возможностью воспроизведения, загрузки, сохранения и использования в удобное для учащегося время» [2: с. 87]

Таким образом, подкасты – это аудиозапись, которую можно послушать в любое удобное время. Содержание подкастов может быть любым: можно записать как теоретический материал (например, для учеников, которые отсутствовали на уроке), так и практический (текст и задания к нему или другие задания, направленные на развитие умения слушания). Отталкиваясь от планируемого результата, можно выбирать для использования разные подкасты.

Современные ученые (О.М. Осиянова, Ю.В. Киргизова) выделяют **виды подкастов по типу и целевому назначению:** аутентичный (созданный для носителей языка); учебный (созданный для обучения иностранному языку); профессиональный (созданный для обсуждения вопросов методики) [2: с. 88].

На уроках русского языка целесообразно применять именно аутентичные подкасты, поскольку работа в большинстве случаев осуществляется с носителями языка, поэтому задания должны быть направлены на развитие комплексных умений речевой деятельности. По нашему мнению, на уроках следует использовать такие **виды заданий**: 1) задания аналитического характера (в заданиях такого типа обучающимся предлагается проанализировать прослушанный текст); 2) задания творческого характера (в заданиях такого типа после прослушивания подкаста – текста-образца,

обучающимся предлагается самостоятельно разработать и записать подкаст); 3) задания, направленные на совершенствование правильности и выразительности звучащей речи (задания такого типа можно использовать в качестве разминки перед уроком. Например, произношение скороговорки) [3: с. 3, 4].

Опираясь на приведенную классификацию заданий, педагог разрабатывает и использует на уроках русского языка упражнения, направленные на развитие разных речевых умений. Приведем **примеры речевых упражнений:**

Упражнения, направленные на развитие умения слушать и понимать услышанное.

Педагоги-практики констатируют, что информацию на слух школьники воспринимают затрудненно. Для развития умения слушать и понимать услышанное рекомендуем использовать задания с подкастами, построенные на основе коротких рассказов (на разные темы), сказок или диалогов.

Пример формулировки задания:

Прослушайте. Составьте план теста и ответьте на вопросы (вопросы можно написать на доске или раздать обучающимся рабочие листы).

Также можно попросить детей сформулировать основную мысль, тему текста, выписать ключевые слова. С помощью таких упражнений можно осуществлять подготовку к написанию изложения на государственном экзамене в 9 классе.

Упражнения, направленные на совершенствование артикуляции и дикции.

Артикуляционные и дикционные упражнения сегодня особенно актуальны, потому что сегодня количество поликультурных классов в школах увеличивается. Проведение подобных упражнений позволяет ученикам-инофонам услышать речь носителя языка, что способствует развитию отчетливой и понятной речи.

Пример формулировки задания:

Прослушайте аудио и повторите, обращая внимание на четкость произношения каждого слова. Два раза повторяем вместе с диктором, затем произносим самостоятельно (чистоговорки, скороговорки).

Упражнения, направленные на совершенствование интонационных умений.

Интонация весьма значима в устной речи, поэтому обучающиеся должны уметь с помощью интонации делать акценты, произносить восклицательные и вопросительные предложения. Упражнения с подкастами помогают детям понять, как меняется значение фразы в зависимости от интонации.

Пример формулировки задания:

Прослушайте предложение и измените интонацию так, чтобы оно приобрело иное значение (например, утверждение стало вопросом).

Упражнения, направленные на расширение словарного запаса.

Работа с подкастами позволяет ученикам познакомиться с новыми словами и выражениями, которые они могут использовать в своей собственной речи. Это способствует обогащению словарного запаса и повышению речевой культуры обучающихся (особенно актуально для поликультурных классов).

Пример формулировки задания:

Прослушайте текст. Запишите незнакомые слова, которые услышали. Как вы понимаете эти слова? Составьте предложения с данными словами.

Упражнения, направленные на коррекцию речевых ошибок.

Подкасты дают возможность учителям и ученикам отслеживать типичные ошибки в речи и работать над их исправлением, что может касаться как произношения отдельных звуков, слов, так и структуры предложений.

Пример формулировки задания:

Прослушайте запись. Найдите ошибки в произношении, в грамматике. Объясните причины ошибок. Предложите правильный вариант.

Упражнения, направленные на развитие творческого потенциала.

Ученики могут создавать собственные подкасты, что помогает им применять полученные знания на практике. Это также развивает креативность и коммуникативные навыки.

Пример формулировки задания:

Создайте свой собственный подкаст на определенную тему. Продумайте сценарий, запишите аудио и отредактируйте его.

Данные задания способствуют развитию навыка слушания и понимания услышанного, совершенствованию интонационных умений обучающихся, обогащению словарного запаса и развитию творческих способностей.

Таким образом, подкасты представляют собой эффективное средство обучения русскому языку в начальной школе. Их использование позволяет разнообразить учебный процесс, повысить мотивацию учащихся, совершенствовать важные речевые навыки, развивать самостоятельность. Однако следует помнить, что подкасты не должны полностью заменять традиционные методы обучения, а лишь дополнять их, делая образовательный процесс более современным и интересным.

Литература

1.Багинская, И. П. Проблема определения термина подкаст и классификации подкастов / И. П. Багинская, А. Н. Матрусова // Русский язык за рубежом. – 2022. – № 2(291). – С. 58–64.

2.Осиянова, О. М. Дидактический потенциал технологии подкастинга в языковом образовании школьников / О. М. Осиянова, Ю. В. Киргизова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2024. – Т. 13, № 2(47). – С. 85–89. – EDN TPIDQW. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=69067629 (Дата обращения: 27.01.2024)

3.Разумова, А. А.| Создание подкаста как средство совершенствования монологических умений школьников. URL: http://ippo.selfip.com:85/izvestia/a-a-razumova-sozdanie-podskasta-kak-s/ (Дата обращения: 25.01.2025)

К.С. Семёнова,
студент института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: SemenovaKS269@mgpu.ru

РУССКИЕ ПОСЛОВИЦЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

В статье рассматривается проблема формирования у младших школьников универсальных учебных действий в процессе работы с русскими пословицами на уроках литературного чтения в начальной школе. Приведены эффективные приёмы использования пословиц.

Ключевые слова: пословицы, познавательные универсальные учебные действия, начальная школа.

В современном образовательном процессе особое внимание уделяется формированию у младших школьников универсальных учебных действий, что объясняется необходимостью развивать у детей навыки самостоятельного мышления, критического анализа информации, активного познания окружающего мира. Эффективным средством достижения этих целей является работа с русскими пословицами, приобретающая актуальность в условиях поликультурной среды современного образовательного учреждения [1].

В толковом словаре Дмитрия Николаевича Ушакова пословица определяется как «краткое, вошедшее в речевой оборот и имеющее поучительный смысл, ритмически организованное поэтическое изречение, в котором народ на протяжении веков обобщал свой национально-исторический опыт» [4: с. 315]. Эта фольклорная единица в значительной степени способствует формированию основ духовно-нравственного, интеллектуального и речевого развития младших школьников, а также формированию навыка эффективного использования устной и письменной речи. Изучение русских пословиц в начальной школе может осуществляться на всех уроках, но наибольшее внимание им уделяется на уроках русского языка и литературного чтения.

Анализ учебно-методических комплектов по литературному чтению для начальной школы (УМК «Школа России» Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий и УМК «Школа XXI века» Л. А. Ефросинина, М. И. Оморокова) позволил нам сделать вывод о том, что в обоих комплектах представлены задания для формирования следующих познавательных универсальных учебных действий: умение устанавливать причинно-следственные связи; умение проводить анализ, сопоставлять события и действия; умение проводить сравнение; умение строить логическую цепь рассуждений; умение формулировать гипотезы и их обоснование; умение приводить аргументацию и строить доказательство.

Современные исследователи-педагоги (О.А. Нигматулина, И.Г. Конюхова) высказывают определенные ***рекомендации по использованию русских пословиц*** для достижения целей формирования у школьников познавательных универсальных учебных действий. Выделим следующие аспекты [2]:

Понимание значения пословиц обучающимися. Только при осмыслении младшими школьниками значения прочитанной пословицы дальнейшее изучение материала будет наиболее эффективным. Для этого можно использовать наглядные материалы (иллюстрации или рисунки) и ролевые игры (разыгрывание ситуаций, в которых применимы пословицы). Ученикам можно предложить выполнить групповое задание, в котором они должны из предложенного списка выбрать ту пословицу, которая будет подходить к сюжетным иллюстрациям.

Активное использование пословиц в этапах урока. Например, для проверки знаний можно организовать диктанты, основанные на пословицах. В рамках рефлексии обучающиеся могут выбрать одну пословицу, которая наилучшим образом отражает их участие и успехи на уроке. К таким пословицам можно отнести: «Терпение и труд всё перетрут», «Собирай по ягодке — наберёшь кузовок», «Грамоте учиться всегда пригодится», «Без труда не вытащишь рыбку из пруда» и многие другие.

Регулярное обсуждение и возвращение к пословицам для закрепления понимания и запоминания.

Постоянное обновление списка пословиц, как на уроках, так и в самостоятельной работе обучающихся.

Разделение пословиц на категории, смысловые группы с целью развития у обучающихся нравственных черт и организации воспитательных обсуждений.

Опишем некоторые ***приёмы использования русских пословиц*** для формирования познавательных универсальных учебных действий у школьников.

Моделирование: расположение моделей по порядку, определение структурных частей пословицы, сопоставление пословиц из частей, создание иллюстрации к данной части пословицы; соотнесение иллюстраций с пословицами. Например, для пословицы «Гром не грянет — мужик не перекрестится» можно предложить следующую модель: «Человек часто не прибегает к действиям или размышлениям, пока не произойдёт что-то значительное или угрожающее». В процессе подбора примеров можно использовать пословицы, которые отражают схожую идею, такие как: «Без бури нет покоя», что означает, что для достижения спокойствия иногда необходимо столкнуться с трудностями, или «Пока не налетит ветер, не поднимешь паруса», указывающее на необходимость дождаться подходящего момента для действия. В противовес этому, пословица «На всякий случай зови на помощь» явно не вписывается в данную смысловую группу, так как подчеркивает проактивный подход, в отличие от пословицы, которая подразумевает, что действия совершаются только в ответ на внешние воздействия.

Классификация пословиц. Например, классу надо разделить на 3 группы следующие пословицы: «Дерево держится корнями, а человек семьёй»; «В дружной семье и в холод тепло»; «Не пожалеешь трудов — снимешь с гектара двести пудов»;

«Терпение и труд всё перетрут»; «Птицы сильны крыльями, а люди — дружбой»; «Не та дружба сильна, что в словах заведена, а та, что делом скреплена». Обучающиеся должны разделить пословицы на группы: о семье, о труде, о дружбе. На начальном этапе наименование групп можно прописать. Также для этого задания можно написать неподходящую пословицу, тогда нужно будет найти ещё и лишний объект.

Подбор синонимичных пословиц: поиск пословиц с одинаковым значением. Приём может быть реализован разными способами, например: на экране представлены несколько пословиц, среди которых надо найти пословицы с одинаковыми значениями.

Аналогия пословицы и художественного текста: выбор пословицы, отражающей главную мысль прочитанного текста.

ТВИЗ-технологии: модель «Элемент — имя признака — значение признака» используется для анализа компонентов изучаемого явления и их характеристик. Игра «Да-нетка» представляет собой метод сужения области поиска через постановку вопросов, ответом на которые будут только слова «да» или «нет». С помощью этой игры развивается умение формулировать правильные вопросы, которые помогут найти верный ответ. Например, педагог загадывает пословицу о доме, а ученики задают вопросы, на которые он отвечает только «да» или «нет». Цель учеников — внимательно слушать друг друга, продумывать свои вопросы и попытаться угадать пословицу за минимальное количество попыток [3].

«Загадалки» — зашифрованный текст пословицы. В основе лежит модель: «Кто-то сделал что-то, и получилось это», «Кто-то был каким-то, и случилось что-то». Например, «Не за своё дело не берись, а… Суди о людях не по словам, а… Не сиди сложа руки…».

Разноуровневые задания. Например, после изучения русской народной сказки или басен И.А. Крылова, Л.Н. Толстого познакомить обучающихся с пословицей, которая выражала бы мораль, основную мысль произведения.

Для обсуждения можно предложить следующие вопросы: «Приведите примеры из жизни, связанные с содержанием пословицы. Какие выводы можно сделать из сказанного? Как нужно поступать в той или иной ситуации? Как бы вы поступили? Почему?»

Таким образом, работа с русскими пословицами в начальной школе не только способствует формированию познавательных универсальных учебных действий, но и обогащает языковую практику обучающихся, подготавливает их к более комплексному восприятию окружающего мира, основанному на уважении к культуре, языку и традициям своего народа.

Использование эффективных приемов при работе с пословицами с учетом возрастных особенностей и интересов учеников позволит создать более живую и насыщенную образовательную среду, где каждая пословица станет не просто текстом, а настоящим уроком жизни для детей.

Литература

1.Зиновьева, Т.И., Лаврентьева, А.И. Новейшие факторы, определяющие успешность языкового образования детей мигрантов в условиях поликультурной начальной школы города Москвы // Вестник МИРБИС. – 2015. – №4 (4). – С. 61-69.

2.Нигматулина, О.А., Конюхова И.Г. Пословицы и поговорки как средства формирования духовно-нравственной культуры младших школьников на уроках русского языка [Электронный ресурс]: /О.А. Нигматулина, И. Г. Конюхова // Научные исследования XXI века. – 2020. – 5 (7). – С. 183–189. – https://elibrary.ru/item.asp?id=44141387

3.Новичкова, Е. В. Повышение эффективности уроков литературного чтения за счет использования ТРИЗ-технологий / Е. В. Новичкова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2015. — № 1.2 (81.2). — С. 34–37. — https://moluch.ru/archive/81/14736/

4.Ушаков, Д. Н. Толковый словарь современного русского языка / Д. Н. Ушаков. — М.: Аделант, 2013. — 800 с.

М.С. Смирнова,
кандидат педагогических наук, доцент;
доцент института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: smirnovams@mgpu.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ ПРАВИЛ БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

В статье рассматриваются методические аспекты изучения вопросов обеспечения безопасной жизнедеятельности в процессе применения активных методов и приемов обучения, акцентируется внимание на проблеме формирования коммуникативных универсальных учебных действий.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, безопасность жизнедеятельности, предмет «окружающий мир», младшие школьники, методы активного обучения, приемы обучения, интегрированный подход.

Федеральная рабочая программа начального общего образования (ФРП НОО) по предмету «Окружающий мир» предполагает знакомство обучающихся с вопросами обеспечения безопасной жизнедеятельности (ОБЖ). При этом особое внимание уделяется изучению безопасности в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» [1]. Объем изучаемого материала (раздел «Правила безопасной жизнедеятельности»), естественно, постепенно увеличивается от 1 до 4 класса. Однако основные вопросы содержания не претерпевают значительных изменений.

Знакомство младших школьников с указанными вопросами очень важно и актуально. Но изучение состояния вопроса в практике школы показывает, что познавательный интерес обучающихся к изучению проблем безопасной жизнедеятельности весьма незначительный. Мы объясняем это тем, что учителями используются одни и те же традиционные приемы, формы и методы обучения. Подтверждения тому – анализ конспектов уроков, размещенных в Интернете, а также некоторых сценариев уроков в Библиотеке Московской электронной школы (МЭШ). Ресурсы МЭШ позволяют отследить как содержание уроков, так и методические приемы, используемые учителем [5]. Кроме того, отмечается формальный подход учителей к изучению вопросов о правилах безопасной жизнедеятельности.

Вместе с тем, содержание раздела «Правила безопасной жизнедеятельности» позволяет реализовывать и интегрированный подход, и разнообразные по типу игры, и связи с различными вопросами содержания предмета «Окружающий мир». Важно и то, что освоение содержания позволяет, формировать функциональную грамотность обучающихся при работе с практико-ориентированными заданиями, показывающими значение знаний и умений по ОБЖ в реальных, «жизненных» условиях [2].

В ФРП НОО уделяется внимание и вовлечению школьников в совместную деятельность, что способствует формированию коммуникативных учебных действий. Изучение вопросов ОБЖ удачно «вписывается» и в данный контекст.

Рассмотрим примеры, иллюстрирующие возможность реализации внутрипредметных знаний и интеграцию с иными образовательными областями.

При изучении темы «Пожары» можно привлекать знания физики (физических процессов) для объяснения необходимости прекращения доступа кислорода при возгорании. И, наоборот, при демонстрации опыта «горение» обратить внимание обучающихся на правила безопасности при возгорании, что позволит осуществить «связь с жизнью». При изучении экологических проблем можно обсудить вопрос о лесных пожарах, уничтожающих среду обитания животных и растений, и о правилах безопасности. Осваивая знания о царстве грибов, безусловно, необходимо затронуть и вопросы безопасности (какие грибы и где собирать, какова первая медицинская помощь при отравлении и пр.). При изучении природных процессов и явлений можно показать (и объяснить) правила безопасности при их проявлении (молния, оползни, водоемы, камнепады, ураган, ледяной дождь и пр.).

Эффективность изучения вопросов безопасной жизнедеятельности, несомненно, зависит от применяемых форм, приемов и методов обучения. Парная и групповая работа органично «ложится» на использование игр разного типа (игры-путешествия, ролевые игры), анализ конкретных ситуаций (кейсов) [3; 4]. При этом происходит обмен мнениями, школьники учатся выстраивать диалог, выслушивать иную точку зрения, взаимодействовать с одноклассниками.

Приведем пример кейса (конкретной ситуации). Предоставляется описание или иллюстрация (возможно, пакет материалов) безопасного или неправильного поведения (на дороге, в транспорте, в школе, дома, общения в мессенджере). В процессе обсуждения ситуации обучающиеся овладевают и коммуникативными

универсальными учебными действиями, и действиями по работе с информацией, представленной в разном виде. Можно предложить школьникам самостоятельно составить пакет «документов» для изучения ситуации. В него могут войти описания, инструкции, видео- и аудиоматериалы.

В заключении хотелось бы подчеркнуть, что содержание раздела «Правила безопасной жизнедеятельности» недооценено участниками образовательного процесса. Оно обладает потенциалом для формирования и развития широкого спектра знаний и умений, критического мышления и пр., всесторонне развивает школьников, прививает познавательный интерес и расширяет кругозор.

Литература

1.Примерная основная образовательная программа начального общего образования. – Текст: электронный // Реестр примерных основных общеобразовательных программ: официальный сайт. – 2013. – URL: https://fgosreestr.ru/poop/primernaia-osnovnaia-obrazovatelnaia-programma-nachalnogo-obshchego-obrazovaniia-1 (дата обращения: 27.01.2025).

2.Смирнова, М.С. Специфика формирования функциональной грамотности младших школьников в курсе «Окружающий мир» / М. С. Смирнова, Е. Ф. Козина // HOMINUM: электрон. журн. – 2022. – № 2. – С. 87-103. – электронная статья. – URL: http://ippo.selfip.com:85/hominum/wp-content/uploads/2022/07/Smirnova-Kozina-Spetsifika-formirovaniya-funktsional-noy-gramotnosti-mladshikh-shkolnikov-v-kurse-okruzhayushchiy-mir.pdf

3.Смирнова, М.С. Применение игр при изучении экономической и социальной географии: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Моск. пед. гос. ун-т им. В. И. Ленина. - Москва, 1991. – 193 с. : ил.

4.Смирнова, М.С. Кейсы в естественнонаучном образовании: от педвуза до начальной школы // Нижегородское образование. – 2020. – № 2. – С.67-71.

5.Смирнова, М.С. Использование платформы МЭШ в процессе изучения предмета «Окружающий мир» / М.С. Смирнова, Т.С. Лихачева// Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: «Педагогика и психология». – 2020. – № 4 (54) 2020. – С. 74-85. Электронный ресурс: https://resources.mgpu.ru/showlibraryurl.php?docid=517984&foldername=fulltexts&filename=517984.pdf

А.Р. Соколова,
магистрант института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: bezrukovaar366@mgpu.ru

ВОПРОСЫ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ СОТРУДНИЧЕСТВА В ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Статья посвящена проблеме совершенствования процесса дистанционного образования на основе технологии сотрудничества. Рассмотрена трактовка понятия «технология сотрудничества», описаны ее составляющие. Описаны вопросы внедрения технологии сотрудничества, в их числе: методы, принципы, приемы и формы реализации технологии сотрудничества. Особое внимание уделяется вариантам интегрирования технологии сотрудничества в дистанционное обучение.

Ключевые слова: технология сотрудничества, дистанционное образование.

Проблеме использования технологии сотрудничества в условиях дистанционного обучения посвящены труды многих известных ученых, в их числе: Л.А. Антоненко, А.Ю. Карпова, Е.В. Каунова, И.И. Кошевникова и др.

Освещение получили следующие вопросы: компоненты сотрудничества; эффективные формы работы; методы реализации технологии сотрудничества; этапы использования технологии сотрудничества; стадии обучения с использованием технологии сотрудничества; варианты интегрирования технологии сотрудничества в дистанционное обучение; принципы технологии сотрудничества; эффективные приемы использования.

Австралийский совет по вопросам исследований в области образования представляет собственную оригинальную ***структуру сотрудничества***, состоящую из трех составляющих Первый элемент – построение общего понимания. Обучающиеся разрабатывают совместное понимание задач и целей, объединяют усилия для выявления сильных и слабых сторон группы и эффективного распределения обязанностей. Второй элемент – коллективный вклад. После определения целей и задач каждый обучающийся начинает вносить свой вклад и признавать вклад других. Третий элемент – регулирование. Для эффективного выполнения задачи важен непрерывный контроль участников и группы. Необходимо обращать внимание на разногласия и прилагать усилия к их разрешению, обеспечивать равное распределение труда, учитывать индивидуальные особенности каждого участника группы [7: вебсайт].

Выделим ***вопрос о формах работы при реализации технологии сотрудничества***. В трудах Ю.Л. Нетунаевой в статусе эффективных форм работы названы фронтальная, индивидуальная и групповая [4: с. 121].

Фронтальная форма работы подразумевает единое задание для всего класса, в ходе которого обучающиеся сотрудничают под контролем учителя. Индивидуальная работа учитывает интересы и особенности каждого ученика и сопровождается помощью учителя. В групповой форме обучающиеся распределяются по группам, планируют свою работу и распределяют роли. Эта форма работы дает социальную поддержку, необходимую для эффективной работы некоторых учеников [Там же].

Одной из разновидностей групповой работы является работа обучающихся в паре. Пары могут быть динамическими, статическими или вариационными. Статические пары формируются на основе личных предпочтений и выполняют функцию взаимопроверки и взаимоконтроля. Динамические пары состоят из четырех

человек, состав которых меняется в ходе работы. Вариационные пары включают четырех или шести человек, которые обмениваются информацией, прорабатывая ее совместно или индивидуально [Там же].

Педагог А.А. Нехороших предлагает ***методы реализации технологии сотрудничества***, рассматривает достоинства и условия успешной реализации.

Метод «Обучение в команде» характеризуется успехом группы. Цели группы и успех команды зависят от вклада каждого, от совместного анализа проблемы и ее решения. Обучение соблюдает принципы: награда – одна на всех, ответственность индивидуальная, условия работы равные [5: с. 53].

Метод «пилы» включает следующие этапы: разделение материала на составные части, формирование малых групп (3-5 человек), работа в экспертной группе, представление результатов и контрольный опрос [Там же].

Сильные стороны метода: эффективное освоение материала за счет индивидуального вклада, переход от фронтальной работы к исследовательской деятельности, развитие командных навыков, возможность стать источником знаний и повышение мотивации к обучению.

Задачи организатора: создать условия для индивидуальной исследовательской работы, помочь осознать важность вклада каждого в общую работу и организовать эффективное взаимодействие внутри группы [Там же].

В условиях дистанционного обучения важно создать среду для обсуждения результатов и обмена впечатлениями. Для формирования групп можно использовать, самоорганизацию, распределение по успеваемости, выбор лидеров, слепую жеребьевку или определение групп по интересам [Там же].

Группы могут быть формальными (управление регулируется учителем или группой) или неформальными (большая свобода для коммуникации).

Выделим ***вопрос о горизонтальной организации и этапах работы при реализации технологии сотрудничества***. Е.В. Каунова называет следующие этапы работы с разноуровневыми учениками [2: с. 42]:

Организационный этап. Ученики разделяются на группы с учетом уровней подготовки, предпочтений и организации рабочего пространства.

Этап выполнения задания. Определяется учебно-познавательная цель, распределяются роли и задания среди участников группы.

Этап обсуждения заданий. Обработка информации, обмен мнениями, анализ гипотез посредством метода мозгового штурма, синтез решения.

Аргументация. Участники доказывают эффективность выдвинутой точки зрения.

Рефлексия. Обсуждаются результаты работы, трудности, выдвигаются предположения о путях их решения, подводятся итоги.

В науке получил освещение ***вопрос о стадиях обучения с использованием технологии сотрудничества***. Так, И.И. Кошевникова выявляет такие стадии:

1.Индивидуальная работа. Каждый ученик прорабатывает свое задание.

2.Взаимообмен. Участники обмениваются знаниями с партнером по команде в формате учитель-ученик. В данной стадии сокомандники меняются ролями так, чтобы каждый мог выступить в роли слушателя и в роли оратора.

3.Проработка. Каждый фиксирует итог полученной информации и находит себе новую пару. Важно наличие формы, в которой, опираясь на заданную структуру, записывает результат проделанной работы [3: с. 2].

В нашем исследовании рассматривается ***вопрос интеграции технологии сотрудничества в дистанционное обучение***. Е.В. Каунова предлагает использовать онлайн-доску как рабочее пространство для демонстрации фото и видео, фиксации тезисов и редактирования материалов в реальном времени. Эта технология поддерживает взаимодействие «учитель-ученик» и «ученик-ученик», позволяя обучающимся одновременно работать над одним заданием [2: с. 44].

Учитель может использовать доску для вывода теории, вопросов для обсуждения, ссылки на онлайн-тренажеры, викторины, тесты, кроссворды.

А.Ю. Карнова выделяет основные ***принципы реализации технологии сотрудничества в условиях дистанционного урока***: формирование групп учеников в каждой группе должен присутствовать сильный, средний и слабый ученик; все группы должны быть равны по силе; однозначность распределения ролей внутри группы должно четко прослеживаться, несмотря на общее задание; оценка одна у всей группы, при этом оцениваются не только объективные задания, но и уровень старания обучающихся; выбор обучающегося, докладывающего о результатах, остается за учителем, каждый ученик должен быть готов продемонстрировать результаты работы группы, все ученики мотивированы объяснить своим сокомандникам материал [1: с. 3].

Л.А. Антоненко, Е.Ю. Панина предлагаются ***эффективные приемы при обучении с использованием технологии сотрудничества*** [6: с. 202].

1.Think-Pair-Share (TPS) представляет из себя многорежимный цикл обсуждения, в ходе которого слушают материал, имеют возможность самостоятельно проанализировать информацию, обсудить ее в парах, поделиться ответами с другими.

2.Углы. Обучающимся предлагают вопрос с вариантами ответа. Каждый должен выбрать один из вариантов, а затем ответить на ряд вопросов, связанных с их выбором. Затем обучающиеся делятся своими выводами, аргументируя выбранную позицию.

3.Four-Box Synectics Review. Прием выполняется в несколько этапов. Класс делится на команды по 4 человека. Участники рисуют картинку на листе, связанной с темой, и объясняют свой выбор. Затем лист поворачивается, и каждый дополняет чужую картинку своей ассоциацией. После четырех кругов выбирается лучший вариант, который обсуждается и согласовывается.

Литература

1.Карнова, А.Ю. Использование технологии сотрудничества на уроках английского языка в начальной школе // Научное обозрение. 2021. №1.

2.Каунова, Е.В. Технология сотрудничества на уроках русского языка в условиях дистанционного обучения // Известия ВГПУ. 2021. №9 (162).

3.Кошевникова, И.И. Технология коллективного взаимообучения на уроках русского языка и литературы // Учитель – начало всех начал: школа в современной России: материалы Всерос. науч.-практ. конф. междунар. участием 20-21 апр. 2018 г. Липецк, 2018.

4.Нетунаева, Ю.Л. Использование технологии сотрудничества на уроках иностранного языка при реализации ФГОС // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2016. №4 (32).

5.Нехороших, А.А. Технология сотрудничества в контексте онлайн обучения // Sciences of Europe. 2022. №86-2.

6.Панина, Е.Ю., Антоненко, Л.А. Преимущества технологии обучения в сотрудничестве на уроках иностранного языка // Проблемы романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. №19.

7.Scoular, C., Duckworth, D., Heard, J., & Ramalingam, D. (2020). Collaboration: Skill development framework. Australian Council for Educational Research. https://research/acer/edu.au/ar_misc/42

М.В. Соколова
студент института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail:SokolovaMV106@mgpu.ru

СИНОНИМЫ И АНТОНИМЫ КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Статья посвящена поиску эффективных приёмов обогащения словарного запаса младших школьников при обращении к синонимам и антонимам. Предложены дидактические игры и упражнения, направленные на развитие умения использовать синонимы и антонимы с учётом лексического значения слова, что способствует совершенствованию устной и письменной речи школьников.

Ключевые слова: обогащение словарного запаса, синонимы, антонимы, дидактическая игра, младший школьник.

Уроки русского языка, литературы и богаты возможностями обогащения словарного запаса учащихся, поскольку в процессе изучения разных дисциплин происходит активизация новых слов – как специальных по предмету, так и общеупотребительных. Эта система организации ознакомления с новыми словами и их значениями в методике «именуется словарной работой и рассматривается как составная часть системы развития речи учащихся» [5: с. 92]. В процессе организации работы по обогащению словарного запаса школьников очень важно помнить, что это должно быть не только количественное увеличение слов, но и качественное

«совершенствование имеющегося запаса слов, развитие умения пользоваться известными и вновь усвоенными словами» [1: с. 233].

Работа над синонимами и антонимами обеспечивает качественные показатели словаря школьника, потому что именно эти лексические средства выразительности развивают у детей способность понимать оттенки значений слов, что позволяет совершенствовать уровень понимания сложных текстов.

В распоряжении учителя наличествует значительное количество приемов организации работы по обогащению словарного запаса в процессе обращения к синонимам и антонимам.

Одним из таких эффективных приемов является дидактическая игра. Л.С. Выготский отмечал, что «игра – это переработка пережитых впечатлений, построение на их основе новой действительности, которая отвечает запросам и влечениям самого ребенка» [2: с. 240]. В процессе организации дидактической игры создаются оптимальные условия для формирования мышления.

Особую роль играют языковые дидактические игры, направленные «на расширение словарного запаса детей, формирование умения определять значение слова и его оттенки, подбирать к словам синонимы, антонимы, различать омонимы» [3: с. 414].

Словесных игр, или игр со словами, достаточно много, например, «Скажи по-другому», в которой исходную фразу нужно повторять различными способами, сохраняя её смысл: «Построили высокий дом. Воздвигли значительное сооружение …» Важно понимать, что из-за того, что словарный запас ребёнка ограничен, такую игру лучше проводить группами [3: с. 414].

Интересна игра «Перевёртыши», её цель – «закрепить представления школьников об антонимических отношениях в языке» [3: с. 414]. Правила таковы: учитель на карточке пишет фразу, задача учащихся – заменить каждое слово этой фразы на антоним, чтобы получилось новое предложение. Например, *начинается холодный день – заканчивается теплая ночь.*

Важное место в процессе организации подобной работы занимает обращение к синонимическим и антонимическим словарям. В частности, в статье Л.С. Саломатиной «Словари М.Р. Львова и их использование в современной начальной школе» приводится комплекс игр и упражнений, направленный на работу с синонимическими и антонимическими словарями.

Например, игра «Всё наоборот». Цель: образовать слова-антонимы с помощью добавления или изменения приставок. Преимуществом данной игры является то, что она объединяет в себе два раздела русского языка: лексикологию и морфемику, поэтому её можно применять на нескольких уроках. Учитель печатает карточки, на которых написаны слова. Для поиска интересных слов можно использовать «Словарь антонимов русского языка» М.Р. Львова. Словарь содержит более 2000 тысяч пар антонимов, в нём представлено приложение «Словообразовательные элементы антонимического характера», которое помогает организовать работу над антонимическими парами.

Например, детям предлагаются на карточках слова (*завёртывать – развёртывать, закатывать – раскатывать, закручивать – раскручивать, завышать –*

занижать, закрывать – открывать), с помощью которых будет организована дидактическая игра. Игра состоит в том, что один из учащихся берет карточку, подбирает к данному слову антоним, озвучивает классу, а одноклассники должны догадаться, какое слово написано на карточке. Например, ученик, вытянув карточку, сообщает классу о том, что антонимом к данному слову является слово «закрывать». Какое слово в карточке?

В «Словаре антонимов русского языка» М.Р. Львов приводит ряды антонимических пар, которые образованы с учётом лексического значения того или иного слова. Например, *близкий путь – дальний путь, близкие родственники – дальние родственники, близкий путь – далекий путь, близкое будущее - далекое будущее, близкое родство - отдалённое родство* [4: с.45]. У разных значений одного и того же слова могут быть разные антонимы, поэтому следующей дидактической игрой является игра «Найди пару». За основу взято слово *свежий,* которое в каждом предложении имеет свое лексическое значение. Участники получают карточки, на которых выписаны словосочетания. Задача: подобрать пару к словосочетанию, основываясь на лексическом значении. Приведем примеры.

Карточка 1. В словосочетании *свежий ветер* подберите к слову *свежий* пару так, чтобы при замене слова смысл остался верным. Варианты ответов: *ледяной, прохладный, порывистый, злой.*

Карточка 2. В словосочетании *свежий хлеб* подберите к слову *свежий* пару/пары так, чтобы при замене слова смысл остался верным. Варианты ответов: *теплый, холодный, чёрствый, горячий.*

Карточка 3. В словосочетании *свежее бельё* подберите к слову *свежее* пару так, чтобы при замене слова лексический смысл остался верным. Варианты ответов: *затхлое, грязное, чистое, новое.*

Карточка 4. В словосочетании *свежая газет»* подберите к слову свежая пару/пары так, чтобы при замене слова смысл остался верным. Варианты ответов: *новая, старая, чистая, испорченная.*

К каждому новому словосочетанию подберите антоним. Например, *свежий ветер - прохладный ветер* между собой будут синонимами, а *прохладный ветер - теплый ветер* - антонимами.

Такая игра полезна, так как «учащиеся начальных классов мало наблюдают связь синонимии и антонимии, синонимии и многозначности» [6: с. 14].

Еще одним помощником в обогащении словарного запаса являются фразеологизмы, они привлекают внимание детей своей образностью, метафоричностью и неожиданностью. Именно поэтому необходимо использовать задания с фразеологизмами на уроках русского языка, например, предлагается игра «Замени фразеологизм синонимом». Суть игры: на столах лежат карточки с одним-двумя фразеологизмами, ученики по очереди их озвучивают, а те учащиеся, у которых на карточках имеются фразеологизмы-антонимы, должны как можно быстрее среагировать и прочитать свою карточку. Например*: бить баклуши, ворон считать - работать до*

седьмого пота; рукой подать - за тридевять земель; косая сажень в плечах – в чём душа держится; как рыба в воде - не в своей тарелке,

Таким образом, организация дидактической игры с включением синонимов и антонимов способствует и повышению мотивации учеников к изучению родного языка и обогащению словарного запаса.

Литература

1.Методика преподавания русского языка в школе /Баранов М.Т., Ипполитова Н.А., Ладыженская Т.А., Львов М.Р. Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. –М.: Академия, 2001. – 368 с.

2.Выготский Л.С. Психологии развития ребенка. – М. : Издательство Смысл, 2004. – 512 с.

3.Методика обучения русскому языку и литературному чтению : учебник и практикум для вузов / под редакцией Т. И. Зиновьевой. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 468 с.

4.Львов М.Р. Словарь антонимов русского языка. – М.: Издательство «РУССКИЙ ЯЗЫК», 1978.

5.Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. – М.: Просвещение, 1988. – 239 с.

6.Саломатина Л.С. Словари М.Р. Львова и их использование в современной начальной школе // Начальная школа. – 2016. – №2. – С. 10-15.

М. А. Стариченкова,
студент института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: manzura.rita@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ЭТИМОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

В статье рассматривается важность формирования орфографической грамотности младших школьников. Особое внимание уделяется работе с орфограммой «непроверяемая безударная гласная» с использованием этимологического анализа.

Ключевые слова: орфографическая грамотность, младшие школьники, непроверяемая безударная гласная, этимологический анализ.

Орфографическая грамотность представляет собой устойчивый навык безошибочного написания слов в соответствии с действующими орфографическими

нормами языка. Она является важным компонентом общей языковой культуры и способствует эффективному общению. Формирование орфографической грамотности предполагает знание правил правописания, умение применять их на практике и развитое орфографическое чутьё.

Изучением и систематизацией орфографических норм занимались многие выдающиеся лингвисты. Среди них выделяются Я.К. Грот, заложивший основы русской орфографии, и Д.Н. Ушаков, автор фундаментального «Толкового словаря русского языка». Значительный вклад в развитие теории орфографии внесли также В.В. Виноградов, С.И. Ожегов, А.А. Шахматов, их труды оказали существенное влияние на преподавание русского правописания.

Формирование орфографической грамотности у младших школьников является приоритетной задачей начального этапа обучения. Орфографический навык представляет собой сложную когнитивную структуру, формирование которой, согласно Д.Н. Богоявленскому, детерминировано совокупностью элементарных умений и навыков, а также предполагает длительную тренировку.

В рамках этой работы рассмотрим частный аспект орфографии русского языка – написание лексем с непроверяемыми безударными гласными в корне слова.

Изучение непроверяемых безударных гласных, или словарных слов, занимает важное место в школьном курсе русского языка. Основной метод освоения данной орфограммы – запоминание правильного написания слов, поскольку их гласные не поддаются проверке путем подбора однокоренных слов или изменения формы слова.

Для эффективного усвоения словарных слов используются различные приемы: зрительное запоминание, проговаривание по слогам, составление предложений и работа со словарями. Особое внимание уделяется многократному повторению и практическому применению изученных слов в письменных упражнениях, что способствует формированию навыка грамотного письма.

В качестве одного из перспективных методов освоения орфограммы «непроверяемая безударная гласная» предлагается применение этимологического анализа. Этимология как раздел языкознания посвящена изучению происхождения и исторического развития слов. Она стремится восстановить первоначальную форму, значение и пути изменения слова во времени, а также установить его связи с другими языковыми элементами. Этимологический анализ слова представляет собой методику, направленную на выявление его конкретной истории. Этот анализ предполагает сопоставление слова с родственными формами, исследование его семантической эволюции и определение возможных источников заимствования. Процесс этимологического анализа опирается на данные различных языков, исторические свидетельства и лингвистические законы, позволяя реконструировать прошлое слова и его место в языковой системе.

В контексте обучения орфографии этимологический анализ обеспечивает повышение осознанности процесса запоминания орфографически сложных слов, что способствует закреплению правильного написания. Несмотря на ограниченное

применение данного метода в современной педагогической практике, целесообразно рассмотреть его потенциал в контексте формирования орфографической грамотности.

Есть несколько основных шагов, которые можно использовать для этимологического анализа. Первое, что стоит сделать– задать вопрос: «Почему слово называется именно так, а не иначе?». Необходимо начать с мотивации, чтобы развить интерес младших школьников. Погрузить их в небольшое историческое путешествие, где они узнают, например, что словом *посуда* в старину называли небольшую лодку или судно. Степень мотивации должна быть высокой, однако качество проведения столь важного этапа зависит полностью от человека, непосредственно передающего данные знания, то есть учителя. Именно он должен быть в высокой степени мотивирован проводить этот вид работы и передавать интерес к ней посредством личного примера [1].

В ходе проведения с детьми этимологического анализа слова стоит учитывать некоторые тонкости. Данный вид деятельности предполагает объёмную предварительную работу педагога. Начиная с выбора правильного и понятного для детского ума этимологического словаря, до подбора красочных иллюстраций, сопровождающих данный вид работы, для визуального подкрепления изученного.

Рассмотрим **этимологический анализ слова «воскресенье».**

Определение. Воскресенье — седьмой день недели, следующий за субботой, традиционно являющийся выходным днём и днём религиозного почитания, связанным с празднованием воскресения Иисуса Христа.

Этимологический корень: слово «воскресенье» является производным от глагола «воскреснуть», образованного от праславянского *vъskrěsnǫti*. В свою очередь, глагол восходит к сочетанию приставки *vъz-* (вос-, воз-) со значением обратного или направленного вверх движения и корня *krěs-* (крес-), связанного с идеей «подниматься, оживать».

Структурный анализ. Слово «воскресенье» морфологически анализируется следующим образом: корень *–воскрес--*, суффикс *-ень-* и окончание *-е*. Корень *воскрес-* является основой слова и указывает на его семантическую связь с воскресением, возрождением, пробуждением.

Исторический контекст. Слово «воскресенье» сформировалось в древнерусском языке в связи с принятием христианства. Оно заменило собой более ранние названия этого дня недели, отражая значимость религиозного праздника — воскресения Иисуса Христа из мертвых, являющегося центральным событием христианской веры.

Сравнительно-сопоставительный анализ. В других славянских языках наблюдаются аналогичные процессы в формировании названий этого дня недели. Например, в украинском языке — «неділя», что означает «не делать, не работать», а в белорусском — «нядзеля», что также указывает на день отдыха. В некоторых других языках, таких как английский (“Sunday” - день Солнца) или немецкий (“Sonntag” - день Солнца) название дня связано с астрономическими объектами, не отражая религиозного значения.

Эволюция значения. Первоначально слово “воскресенье” имело исключительно религиозное значение, ассоциируясь с празднованием воскресения Христова и временем для посещения церкви. В дальнейшем, с течением времени, это значение расширилось и стало обозначать выходной день для большинства людей, независимо от их вероисповедания.

Современное употребление. В современном русском языке слово «воскресенье» используется для обозначения как дня недели, так и, в более широком смысле, выходного дня, времени отдыха и досуга. Оно также сохраняет свою связь с религиозной традицией, оставаясь важным днём для верующих.

Этимологический анализ представляет собой эффективный метод, способствующий повышению грамотности при изучении слов с непроверяемой гласной.

Понимание этимологии слова, его происхождения и исторического развития позволяет сформировать более глубокое представление о его значении и структуре. Такой подход раскрывает логику написания, выявляя закономерности, которые могут быть скрыты при простом заучивании. Установление связей с другими словами, в том числе однокоренными, расширяет словарный запас, способствует развитию орфографической зоркости и развитию лингвистического мышления.

Таким образом, этимологический анализ облегчает запоминание, повышает мотивацию к изучению языка и способствует предотвращению орфографических ошибок, тем самым способствует созданию комфортной образовательной среды [2; 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. Эмоциональное благополучие детей в образовательном процессе. Ребёнок в образовательном пространстве мегаполиса: сборник материалов II межрегиональной научно-практической конференции, 14-15 апреля 2015 г. – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2015. – 504 с. – С. 445-449.

3.Бадулина, О.И. О готовности будущих педагогов к обеспечению эмоционального благополучия детей в образовательном процессе. В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы X Всероссийской научно-практической конференции. Отв. редактор А.И. Савенков. Москва, 2023. С. 57 - 60.

4.Богоявленский, Д.Н. Психология усвоения орфографии / Д.Н. Богоявленский. 2-е изд., перераб. и доп. - М.: 1966. – 300 с.

5.Криворотова, Э.В. Практика формирования лингвистического мышления учащихся как условия их интеллектуального развития на уроках русского языка Практическое пособие. – Ярославль: Ремдер, 2007. – 171 с.

М.П. Тарасова,
магистрант Московского городского педагогического университета, г. Москва
E-mail: tarasovamp452@mgpu.ru

НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ СЛУШАНИЮ КАК ВИДУ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена актуальному вопросу обучения слушанию как виду речевой деятельности: отмечено отражение аспекта во ФГОС НОО, показаны социальная значимость проблемы и внимание к ней методистов. Особое внимание уделяется психолингвистическим основам методики обучения слушанию как виду речевой деятельности в поликультурной начальной школе.

Ключевые слова: психолингвистика, слушание как вид речевой деятельности, поликультурная начальная школа.

В современном обществе, где межкультурная коммуникация становится все более важной, умение слушать и понимать речь других людей приобретает особую значимость. Данный навык является неотъемлемой частью успешного общения, особенно релевантный для обучающихся поликультурных школ, представляющих разные культурные и языковые традиции. В условиях глобализации навыки слушания в значительной степени способствуют формированию толерантности, уважения и понимания между людьми разных национальностей, языков, культур [5; 6].

Согласно Федеральным государственным образовательным стандартам начального общего образования (далее – ФГОС НОО), умения слушания, восприятия информации входят в состав метапредметных умений, формирование которых является одной из ключевых задач образования, поскольку они необходимы для успешного обучения и социализации в поликультурном социуме.

Методическая наука в области обучения слушанию сегодня имеет прочные теоретические основы, кои составлены работами известных учёных – психологов, психолингвистов, в их числе: А.А. Леонтьев, Н.Д. Гальскова, И. А. Зимняя, Д. Уилсон.

Исследователи-методисты проблем обучения слушанию в начальном курсе русского языка (Е. Г. Бегунова, Л. Н. Вьюшкова, Т. И. Зиновьева, Т. А. Ладыженская и др.) освещают следующие вопросы в области обучения слушанию как виду речевой деятельности: перечень знаний и умений обучающихся в области слушанию; способы преодоления помех при восприятии звучащей речи; виды слушания в образовательном процессе; эффективные приемы обучения слушанию; недостатки умений детей в области слушания как вида речевой деятельности.

Особую актуальность проблема обучения слушанию как виду речевой деятельности приобретает в условиях поликультурной начальной школы столичного мегаполиса, контингент которой, более 15% составляют иноэтнические учащиеся,

владеющие русским языком на уровне недостаточном, чтобы он стал языком обучения в школе. Эта часть школьников представлена детьми мигрантов, которых принимают в национальную российскую школу без учета уровня знания русского языка [3].

Мы согласны с исследователями-методистами, которые считают, что для учеников, не являющихся носителями русского языка, школьное коммуникативное пространство является подчас единственным, где он овладевает русским языком. Сказанное объясняет активизацию внимания методистов и учителей не только к конкретным вопросам обучения слушанию в поликультурной начальной школе, но и теоретическим основам этой работы [4].

Анализ психологической и психолингвистической литературы позволил определить научные основы методики обучения слушанию. Выделим следующие вопросы: понятие «слушание как вид речевой деятельности», психологическая характеристика слушания, структура процесса смыслового восприятия, психофизиологические механизмы слушания, функции слушания.

Понятие «слушание как вид речевой деятельности» освещено в трудах психологов, лингвистов, психолингвистов, методистов. Слушание трактуется как процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком и обусловливаемого ситуацией общения приема речевого сообщения во взаимодействии людей между собой. Слушание характеризуется как самостоятельный вид речевой деятельности, представляющий собой рецептивный, реактивный, внешне не выраженный, но внутренне активный процесс слухового и смыслового восприятия звучащей речи, вызванный необходимостью формирования и формулирования заданного извне смыслового содержания. Требует внимания тот факт, что внутренний характер активности порождает трудности овладения слушанием, заключающиеся в том, что объективно не наблюдаемый исполнительный компонент слушания трудно поддается непосредственному контролю и управлению со стороны педагога [2].

Психологическая характеристика слушания. В основе слушания (аудирования) лежит активный мыслительный процесс: слушающий одновременно воспринимает звучащий текст и производит смысловую обработку. Объектом слушания выступает высказывание другого человека, предметом — смысловое содержание этого высказывания; в качестве продукта слушания могут быть суждения, умозаключения, к которым приходит слушающий в результате аудирования, а также — представления и эмоциональные состояния, вызванные принятым сообщением. Результатом слушания является понимание услышанного, установление и раскрытие связей и отношений между фактами, явлениями, событиями, о которых идет речь в тексте. Однако в той ситуации, когда осмысление услышанного текста не привело к пониманию, результат смысловой обработки воспринятого отрицательный [1].

Для разработки методики обучения слушанию целесообразно опираться на взгляды И. А. Зимней, которая трактует понятие «слушание» как процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком и обусловливаемого ситуацией общения приема речевого сообщения во взаимодействии людей.

Целенаправленность процесса слушания в полной мере обуславливает его результативность: чем яснее человек осознает цель слушания в конкретной ситуации общения, тем результативнее процесс слушания. Выделены следующие ***функции слушания***: познавательная, регулятивная, реагирующая, эстетическая. Так, познавательная функция обеспечивает получение человеком новой информации, расширение его знаний об окружающей действительности. Регулятивная функция связана с приобретением знаний о способах той или иной деятельности. Реагирующая функция актуализируется в ситуации необходимости реагировать на услышанное: ответить на вопрос, совершить поступок. Эстетическая функция предусматривает возможность получения эстетического наслаждения.

Педагог должен знать, как протекает процесс слушания, какова ***структура процесса смыслового восприятия*** звучащего текста, каковы составляющие его этапы, их последовательность, содержание. Наличие у учителя достоверной информации об особенностях деятельности слушания на каждом его этапе обеспечивают, во-первых, осознанность педагогом собственного речевого поведения, во-вторых, — грамотность методических решений, эффективное управление процессом развития умений слушания у школьников. Так, на побудительно-мотивационном этапе участник общения осознает цель слушания, конкретные задачи, которые предстоит решить в процессе восприятия речевого потока. Осознание коммуникативного намерения обеспечивает установку на слушание, ориентирует на определенный вид слушания, позволяет наметить общую программу деятельности. Установка на восприятие текста стимулирует деятельность слушающего, помогает осознать ее конечную цель. Внимание слушающего распределяется между смыслом высказывания и его языковой формой. Цель слушания (понять, понять и запомнить, понять и оценить, понять и сделать) учитель должен уметь сформулировать для учеников в виде установки, например: «Послушайте высказывание и скажите, согласны ли вы с автором высказывания». Важность установки на восприятие звучащего текста трудно переоценить: отсутствие установки лишает процесс слушания результативности; положительная установка наделяет собеседника откровенностью и восприимчивостью; отрицательная установка нередко придает восприятию неоправданную критичность или вовсе его блокирует. На аналитико-синтетическом этапе происходит процесс восстановления мысли автора: узнавание, отбор, сличение и понимание лексических, грамматических структур. На исполнительном этапе завершается прием звучащей информации, формируется отношение слушающего к воспринятому высказыванию. Перципиент одновременно и воссоздает мысль говорящего, и по мере сформированности у него умения контролировать передачу услышанной информации осуществляет этот контроль. Формирование на этом этапе у школьников умения слушать включает отработку действий контроля и процесса, и результата восприятия звучащей информации [2].

Целостное восприятие речи на каждом этапе слушания обеспечивается работой ***психофизиологических механизмов слушания***: слуховой памяти, прогнозирования, выделения смысловых опорных пунктов. Механизм слуховой памяти позволяет

слушающему удерживать в сознании воспринятые отрезки речи, что способствует успешной переработке заключенной в ней информации, постижению смысловых и логических связей между частями текста. Посредством механизма прогнозирования перципиент предвидит будущее развитие событий, прогнозирует содержание высказывания, предугадывает смысл определенной части прослушиваемого высказывания, предвосхищает идею, замысел автора. Способность предугадывать содержание высказывания основывается на механизме выделения смысловых опорных пунктов, которые формируются в процессе сжатия содержания прослушанного отрезка речи, выделения в нем центрального понятия, на базе которого осознается смысл сказанного, осуществляется последующее восприятие информации. Механизм выделения смысловых опорных пунктов помогает слушающему в сжатом виде понять содержание услышанного, осознать перспективу развития мысли автора, идею высказывания. Знание особенностей работы психофизиологических механизмов слушания позволяет учителю решать задачи управления процессами восприятия и понимания звучащей информации [1].

Отметим, что опора на данные психолингвистической науки позволяет методистам находить эффективные пути и способы обучения слушанию как виду речевой деятельности в поликультурной начальной школе.

Сказанное позволяет определить ***общие подходы к обучению слушанию***: 1) необходимо обеспечивать активность учащихся в процессе слушания, т.е. осмысление, переработку поступающей информации; 2) следует содействовать тому, чтобы процесс слушания имел цель, которую на ранних этапах обучения ставит учитель, в дальнейшем – сам ученик; 3) целесообразно учитывать тот факт, что процесс слушания внешне не выражен, трудно поддается контролю, управлению, поэтому требует особого педагогического внимания; 4) необходимо обеспечивать осознание учащимися обусловленность слушания ситуацией общения; 5) следует содействовать тому, чтобы школьники овладели потенциалом невербальных средств общения.

Литература

1.Глухов, В.П. Психолингвистика: учебник и практикум для академического бакалавриата / В.П. Глухов 4-е изд. – М.: Юрайт, 2019. – 361 с.

2.Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. – 4-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. – 432 с.

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

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

5.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.

6.Модернизация комплексной системы обучения русскому языку детей мигрантов на начальной ступени образования: коллективная монография / Науч. ред.: Т.И. Зиновьева. – М.: Издательство «Перо», 2016. – 205 с.

О.Н. Шумкина,
кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры начального образования
Государственного университета просвещения, г. Москва
shon_04@mail.ru

МЕЖЪЯЗЫКОВЫЕ СОПОСТАВЛЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье показана возможность применения метода межъязыковых сопоставлений на уроках английского и русского языка в начальной школе. Интегративный подход к обучению способствует усвоению лексико-грамматических конструкций и пониманию стилеобразующих признаков текста.

Ключевые слова: интеграция уроков, стилистические умения, моделирование ситуаций, межъязыковое сопоставление.

В обучении английскому и русскому языку ключевую роль играет применение сопоставительного метода, суть которого заключается в сопоставлении (сравнении) систем двух языков с целью выявления сходства и расхождения. Он соответствует требованиям современного образования для сознательного овладения языками. Выявление различий в родном и иностранном языках способствует формированию языковой, культуроведческой, социокультурной компетенций учащихся, обеспечивает общее развитие когнитивных способностей учащихся, речи, мышления, памяти.

Применение метода межъязыковых сопоставлений в начальной школе рассматривается с точки зрения интегративного подхода. Сопоставление лексических и грамматических единиц изучаемого иностранного и родного языка дает возможность для более глубокого понимания особенностей родного языка, осознания значений языковых явлений и способов их применения в речи, понимания стилеобразующих признаков текста.

Согласимся с позицией С.Г. Макеевой, Е.Н. Мартыновой, что «при всех возможностях формирования у младших школьников элементарной иноязычной компетенции учебно-предметные предпочтения в интегрировании языкового образования должны отдаваться родному русскому языку». [1].

Сопоставление может осуществляться на уровне слов, а также языковых речевых моделей, речевых конструкций, что будет способствовать развитию системного мышления. Понимание языка как системы позволит учителю

разнообразить приемы обучения и стимулировать лингвистическое мышление, интерес к изучению основ языкознания. [2].

Межъязыковые сопоставления способствуют развитию познавательного интереса учащихся, воспитанию стремления к самостоятельному изучению иностранного языка на основе приобретенного опыта. Низкая мотивация к изучению языков в начальной школе обусловлена не только трудностью материала, но и разрывом в программном содержании.

Изучение иностранного языка начинается с грамматических понятий, которые еще не изучались в курсе русского языка. Учащиеся слышат от учителя английского языка объяснение грамматических конструкций, но не знакомы с грамматическими категориями лица, числа, времени глагола. Второклассники еще не изучали местоимение [3]. С другой стороны, есть возможность для наблюдения и пропедевтического изучения русского языка, при условии объяснении стилистических понятий на уроках английского языка, формирования коммуникативных умений младших школьников на основе моделирования ситуаций межъязыковых сопоставлений.

Рассмотрим на примере темы «Обращение». Эта тема изучается на уроках русского языка в 3 классе. Дети уже имеют представления об этом понятии, умеют употреблять обращения в разговорной речи, могут читать выразительно предложения с обращениями (выделяют интонацией), находить его в художественном тексте с диалогами, определять, кто спрашивает, кто отвечает. Эти представления были углублены на уроках английского языка, когда читали диалоговые тексты.

Термин *обращение* относится к мотивированным терминам. Он трактуется как *называние лиц или предметов, к которым обращена речь*. Пунктуационное правило объясняет выделение обращения на письме запятой или восклицательным знаком. В русском и английском языке в роли обращений выступают существительные, местоимения, субстантивированные прилагательные и другие части речи, а также словосочетания, эквивалентные этим словам.

При анализе учебников Spotlight для 3 и 4 класса, авт.: Быкова Н.И., Дули Дж. и др.). были выделены следующие примеры для сопоставления. Обращения используются при употреблении этикетных форм приветствия, прощания. *Hello, Larry! (Привет, Ларри!). Hi, Paco. This is Lulu. (Привет, Пако. Это Лулу.). Bye, Lulu! Bye, Larry! (Пока, Лулу! Пока, Ларри!).*

Распространенной формой являются обращения по имени, с указанием степени родства: You've got a lot of pets, *Uncle Harry*! У тебя много домашних животных, *дядя Гарри*!

Обращение к животным (питомцам) в русском языке называется клички животных от слова «кликать» (звать), также употребляется в английском языке: This is my pet, Chuckles. Это мой питомец, Чаклз. // Oh, Chuckles! - О, Чаклз! // - *Hello, Chuckles! Привет, Чаклз!.* Такие выражения характерны для разговорной речи. Если обращение относится к животному, то перед нами художественный текст: *He asked, «Mouse, what do you do in winter to keep warm?»* (Beverly J. Letchworth).

Воздействие, межъязыковая интерференция, увеличивается в силу различий в иностранном и родном языке. Между английским и русским языком в обращениях наблюдаются различия. Учитель обращает внимание детей, что в английском языке принято обращение *мистер, мисс, миссис*: What's the time, *Mr Wolf?* - Который час, *мистер Вульф?;* говорит о переводах *господин, госпожа, сударыня,* но сохранении в художественном тексте для детей примеров стилизованной разговорной речи с сокращенными формами mæm от madam; нейтральные Mr для мужчины и Ms и Mrs. К незнакомому человеку принято обращаться вежливым *Excuse me.*

Приведем также примеры по выявлению и оцениванию стилистически окрашенных языковых средств речи; выполнение анализа художественного текста с явлениями, присущими разговорному языку.

Разговорный язык в художественном стиле обуславливает воспроизведение естественной речи. В английском языке они определяются как специфические черты обычного разговорного и низкого разговорного, фамильярно-разговорного и просторечия (Familiar-Colloquial style and Slang). Для разговорного стиля характерны сокращенные формы слов, например, такие как: *didn't, shoudn't, isn't*, спонтанная речь с повторениями и фразеологизмами; лишние слова: *so, well* и т.д.; выражения, свойственные детской речи: «*beddy beys»* обозначает *«time for bed» (время для сна)* или *«daddy and mommy» (папочка и мамочка).*

Пример языковой ситуации на уроке английского языка:

диалог «The toy Soldier»:

Daddy: Here's a toy for my little boy. A toy soldier for you and his jacket is blue!

William: Thank you, Daddy! He's very nice – he's got dark hair and big brown eyes!

Диалог «Chit-Chat»

A: My name is Joyce. That's J-O-Y-C-E.

B: Hi, Joyce. What's your phone number?

Коммуникативная цель обучения английскому и русскому языку достигается через разнообразие упражнений и текстов разговорного и художественного стилей. Если в учебных текстах содержится информация о родной культуре учащихся и учитывается их родной язык, то формируется речевая, социокультурная, языковая, познавательная и компенсаторная компетенции. Больше внимания уделяется представлениям школьникам о русском и английском языке как сопоставимых системах. В практику входят интегрированные уроки и использование межпредметных связей.

Литература

1.Макеева С.Г. Формирование языковой компетенции младших школьников в условиях интеграции образования / С. Г. Макеева, Е. Н. Мартынова // Филологический класс. – 2020. – Т. 25, № 3. – С. 219-231.

2.Мацкивская Ю.Г. Межъязыковые сопоставления на уроках русского языка как средство развития лингвистических способностей учащихся: на материале русского и английского языков. – Дисс. … канд. пед. наук. – М., 2003.

3.Шумкина О.Н. Имена и местоимения на первых уроках русского языка в начальной школе // Начальное филологическое образование и подготовка учителя: формирование гражданской идентичности: Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов (Москва, 29 февраля 2024 г.) / Сост. и отв. ред.: Т.И. Зиновьева. – Москва: Известия Института педагогики и психологии образования, 2024. – С. 254-258.

Н.Н. Антонов,
студент Московского городского педагогического университета, г. Москва
E-mail: Antonovnn396@mgpu.ru
Е.И. Федотова,
студент Московского городского педагогического университета, г. Москва
E-mail: FedotovaEI932@mgpu.ru

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ДЛЯ РАБОТЫ С МНОГОНАЦИОНАЛЬНЫМИ ГРУППАМИ В МЛАДШЕЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются эффективные коммуникативные стратегии для работы с многонациональными группами в младшей школе. В этой статье мы проанализируем основные трудности, с которыми сталкиваются дети и педагоги в условиях языкового и культурного многообразия, а также предложим пути решения этих трудностей.

Ключевые слова: многонациональный класс, начальная школа, межкультурное взаимодействие, адаптация, языковой барьер.

Современная школа все чаще становится местом пересечения различных культур, языков и традиций. В многонациональных классах обучаются дети из разных этнических и языковых групп, что создает как новые возможности для межкультурного общения, так и некоторые трудности. Каждый обучающийся приходит в начальную школу с уникальным культурным багажом. Для одних школа может ассоциироваться взаимодействием и творчеством, для других – с дисциплиной и строгостью. Эти различия могут повлиять на адаптацию, поведение на уроках и взаимодействие со сверстниками.

Еще один важный аспект – уровень владения языком обучения. В одном классе могут оказаться дети, для которых язык обучения является родным, вторым или вовсе незнакомым. Это влияет на их способность понимать задания, выражать свои мысли и участвовать в учебной деятельности.

Учитель сталкивается с задачей объяснять материал таким образом, чтобы его понимали все ученики, независимо от уровня языковой подготовки. Здесь особенно важно использовать: визуальные опоры (карточки, схемы, картинки); простые и повторяющиеся языковые конструкции; методы включения невербальной

коммуникации (жесты, мимика, наглядные демонстрации). Если языковой барьер не преодолен, это может привести к снижению учебной мотивации и социальной изоляции. Педагог должен не только обучать, но и помогать ребенку чувствовать себя уверенно в новой языковой среде. Личностно – ориентированное обучение, как указывает Ю.И. Апарина, способствует усилению продуктивности учебного процесса [1: с. 35].

Инклюзивное образование предполагает создание комфортной образовательной среды для всех обучающихся, независимо от их индивидуальных особенностей. В контексте многонационального класса это означает: уважение к культурному разнообразию и его использование в образовательном процессе; поддержку учеников с разным уровнем владения языком обучения; создание атмосферы взаимопонимания и сотрудничества.

Учитель играет ключевую роль в формировании инклюзивной среды. Его задача – не только адаптировать учебные материалы, но и воспитывать у детей толерантность, эмпатию и интерес к разным культурам. Эффективные методы включают совместные проекты, праздники народов мира, рассказы о традициях и практику многокультурного общения в классе.

Таким образом, работа в многонациональных группах требует от педагога гибкости, креативного подхода и осознания культурных различий. Создание комфортной и безопасной среды поможет каждому ребенку чувствовать себя частью единого школьного коллектива, независимо от его национальности и уровня владения языком.

Коммуникация в многонациональном классе –это сложный процесс, который зависит от множества факторов, например, уровня владения языком, культурных традиций общения, восприятия учителя и так далее. В многонациональных группах младшей школы могут возникать трудности, которые мешают эффективному взаимодействию и требуют от преподавателя особого подхода.

Одной из главных проблем в многонациональных классах является разный уровень владения языком, на котором ведется обучение у детей. Некоторые ученики могут совсем не говорить на языке страны, в которой учатся, в то время как другие частично его понимают, но испытывают трудности в выражении своих мыслей. Это приводит к нескольким последствиям: ребенок может терять интерес к учебе из-за того, что не понимает объяснения учителя; ему сложно выполнять задания и участвовать в обсуждениях; возникают трудности в социализации, так как он не может полноценно взаимодействовать со сверстниками. Педагогу важно использовать адаптированные методики, например, визуальную.

Способы общения могут существенно отличаться в зависимости от национальных традиций. В некоторых культурах дети воспитаны в уважении к взрослым, что проявляется в молчаливом слушании учителя. В других – активное участие в обсуждениях и вопросы воспринимаются как норма. В одних семьях принято выражать эмоции открыто, в других – сдержанно. Это может создавать впечатление, что ребенок либо слишком эмоционален, либо не проявляет интереса. То же можно

сказать и про жесты и мимику. Они в разных культурах могут иметь разные значения. Педагогу важно учитывать эти различия и объяснять детям, что существует множество моделей общения, каждая из которых заслуживает уважения.

Дети, недавно переехавшие в страну, могут испытывать стресс из-за смены обстановки, новой языковой среды и отсутствия друзей. Им сложно сразу стать частью класса, особенно если их культура привычки и иноязычная речь [4: с. 94] сильно отличаются от местных.

Эффективная коммуникация между учителем и учениками играет ключевую роль в многонациональных классах. Педагогическая деятельность учителя, как известно, может осуществляться в разных формах [4: с. 164], педагог должен использовать различные стратегии, чтобы создать комфортную образовательную среду и помочь каждому ребенку успешно адаптироваться. Рассмотрим наиболее полезные методы работы с разными языковыми группами.

Создание в классе дружелюбной и поддерживающей атмосферы, где все дети-почувствуют себя принятыми, смогут ошибаться без страха быть осмеянными, и столкнуться с непониманием сверстников. Для этого можно провести специальный классный час и выделить пять минут урока. Учитель коротко рассказывает детям об истории, культуры и особенностях страны, откуда приехали дети, говорящие на другом языке. А.С. Павлова предлагает использовать технологию виртуальных туров для ознакомления с культурными традициями других народов [3].

Можно стимулировать общение между детьми-мигрантами и их одноклассниками на уроках, в кружках и секциях. Например, в театральном кружке можно поставить спектакль, где сыграют все ученики, а в художественном – нарисовать общий плакат. Заслуживает интерес авторская методика А.Н. Апариной «Кинопроект», предусматривающая активную включенность обучающихся в учебный процесс [2: с. 30].

Необходимо поддерживать в освоении заданий и поручений, например, давать ребенку простые индивидуальные задачи или те, что он сможет выполнять вместе с другими учениками. Помогать тем, кто испытывает трудности с русским языком, например, при помощи иллюстраций и жестов. Важно научить ребенка уточняющим вопросам, чтобы он мог уверенно понимать собеседника; содействовать в освоении наиболее необходимых социальных навыков для приспособления к новому коллективу; объяснить традиции, которые сложились в школе и классе, например, рассказать о правилах дежурств в кабинете. Особое внимание стоит уделить работе с родителями. Они играют важную роль в адаптации детей к школе. Установление контакта с семьями помогает учителю лучше понять культурные особенности учеников. Беседы с родителями – проведение встреч и анкетирование помогает выяснить, какие языки ребенок использует дома, какие традиции важны для семьи. Привлечение носителей разных языков – родители, говорящие на языке своих детей, могут участвовать в школьных мероприятиях. Они могут помогать объяснять сложные темы или проводить мастер-классы.

Работа с многонациональными группами в младшей школе требует от педагога особой гибкости, эмпатии, готовности использовать разнообразные коммуникативные стратегии и комплексного подхода. В ходе статьи были рассмотрены ключевые аспекты взаимодействия с детьми из разных культур, включая особенности их адаптации, основные трудности в коммуникации и эффективные методы работы.

Литература

1.Апарина, Ю. И. Личностно-ориентированная технология обучения на уроках иностранного языка / Ю.И. Апарина, О.В. Кузьмина // Известия института педагогики и психологии образования. – 2021. – № 4. – С. 33-37. – EDN XRMYIR.

2.Апарина, А. Н. Кинопроект как технология формирования ценностной ориентации «вместе» у современной молодежи / А.Н. Апарина // Известия института педагогики и психологии образования. – 2023. – № 1. – С. 32-38. – EDN LSGJJS

3.Павлова А.С. Виртуальные туры по музеям как эффективное средство обучения иностранным языкам / А.С. Павлова // Письма в Эмиссия. Оффлайн. Электронный научный журнал. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. – № 11. – С. 2894.

4.Зимняя И.А., Психология обучения иностранным языкам в школе. – Москва : Просвещение, 1991. – С. 157-165.

5.Зайцев В.С., Современные педагогические технологии: учебное пособие. – В 2-х книгах. – Книга 1 // Челябинск : ЧГПУ, 2012. – С. 93-95.

А.В. Богданова,
кандидат педагогических наук, доцент;
доцент Московского городского педагогического университета, г. Москва
E-mail: 2891photina@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИСПАНОГОВОРЯЩИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Статья посвящена анализу и описанию языковых трудностей, с которыми сталкиваются школьники с родным испанским языком, изучающие русский язык. В статье автором систематизированы и представлены основные языковые и некоторые коммуникативные особенности, возникающие у испаноговорящих обучающихся при изучении русского языка.

Ключевые слова: русский язык, испаноговорящие школьники, интерференция.

Сложная социально-политическая ситуация последних лет вызывает обеспокоенность и в плане отношения к русскому языку в мире, что является показателем положение страны среди других стран. В настоящее время именно интерес

к государственному языку Российской Федерации со стороны граждан других стран, количество человек, говорящих на нем, изучающих его, получающих на нем образование, является свидетельством значимости России. По данным ГИРЯ им. А.С. Пушкина, с 2020 года ежегодно проводящего исследование положения русского языка в мире, индекс глобальной конкурентоспособности языка показывает, что русский язык сохраняет свою позицию и продолжает оставаться на 5-ом месте [https://sn.ria.ru/20241225/obrazovanie-1991143856.html]. Индекс включает различные критерии, ведущими среди которых являются следующие: распространенность в мире, количество международных организаций, в которых язык является официальным или рабочим, количество научных публикаций в международных базах данных, использование в цифровой среде.

Обучение, действующие образовательные программы на русском языке, количество иностранцев, их осваивающих, также отражают распространенность и популярность языка в мире. Российское образование, от школьного до высшего, всегда привлекало и привлекает иностранных граждан своей основательностью, качеством, уровнем подготовки, педагогическими кадрами, возможностями, которые открывает школьникам в выборе профессии и жизненной траектории, студентам – в карьере и профессиональном развитии.

В российских школах сегодня учатся представители разных национальностей, культур, разных языковых групп, носители разных языков: европейских, восточных, азиатских и пр. В том числе и испаноязычные школьники – носители второго по распространенности языка в мире. Согласно данным Института Сервантеса в 2024 году [5], испанский язык являлся родным для почти полмиллиарда жителей нашей планеты (более 498 млн человек), почти 78 млн человек владеют им частично, более 24 млн человек изучают его как иностранный, общее количество говорящих на нем людей составляет более 600 млн человек, то есть практически 1/8 (7,5%) часть населения планеты. Эксперты Института прогнозируют, что данная тенденция продолжится и к 2068 году эта цифра достигнет значения 724 млн человек [5].

Однако в нашей стране носители испанского языка учатся на иностранном для них языке – на русском языке, которым они сначала должны овладеть, хотя бы на базовом уровне. На процесс освоения русского языка иностранцами оказывает влияние множество факторов: лингвистических, социальных, культурологических, личностных и других. Важным и сильным фактором является лингвистический – фактор родного языка, через «призму» которого обучающийся рассматривает другой язык. В научной лингвистической литературе данное явление – наложение двух языковых систем и их взаимное влияние друг на друга – получило название интерференции.

Изучение любого иностранного языка связано с рядом трудностей. В первую очередь они вызваны явлением языковой интерференции. В научной литературе лингвистическая интерференция рассматривается в широком и узком смысле (В.Е. Абрамов, В.В. Алимов, В.И. Болотов, Г.М. Вишневская, В.А. Виноградов, А.А. Метлюк, Н.Б. Мечковская, В.Ю. Розенцвейг, Г.Н. Чиршева, Т.Г. Шишкина и др.). В первом случае под данным явлением понимается взаимовлияние двух

контактирующих языков, в результате которого происходят изменения в системе и норме каждого из них. Относительно процесса изучения иностранного языка, в частности, русского, мы считаем целесообразным рассматривать интерференцию в узком смысле как «взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося … при освоении неродного языка», что «проявляется в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного» [3: с. 57].

Интерференция возникает в устной и письменной речи, на языковом и речевом уровне. Ученые, исследователи разных областей, занимающиеся изучением данного явления, выделяют различные виды интерференции (В.В. Алимов, У. Вайнрайх, А.А. Метлюк, А.М. Молодкин, С.В. Семчинский, А.В. Теренин, М.Б. Успенский и др.): внешнюю и внутреннюю, прямую и косвенную, явную и скрытую, грубую, умеренную и мягкую, экстенсивную, интенсивную и пермутационную, конструктивную и деструктивную, внутриязыковую и межъязыковую.

Кроме того, выделяют интерференцию перцептивную (при восприятии речи) и продуктивную (при создании собственных высказываний). Формирование иноязычной коммуникативной компетенции включает «овладение умениями как слушать, понимать устные и письменные высказывания, речь других людей, … так и самим создавать тексты, … устные и письменные, в диалогической и монологической формах» [2: с. 16].

Сила интерферирующего воздействия зависит от объективных и личностных факторов, а также их взаимодействия. Среди объективных факторов особое значение имеет отнесение родного и иностранного языков к языковым семьям и группам, что оказывает влияние на степень сходства между языками.

Языковая интерференция, проявляющаяся в межкультурной коммуникации на иностранном языке, В.В. Алимовым была классифицирована следующим образом [1]: звуковая (фонетическая, фонологическая, звуковая-репродукционная), орфографическая, грамматическая (морфологическая, синтаксическая, пунктуационная), лексическая, семантическая (смысловая), стилистическая, внутриязыковая.

Представим **основные ошибки в русской речи школьников**, обусловленные влиянием родного испанского языка, проявляющиеся на всех языковых уровнях, и опишем их причины.

На фонетическом уровне. Значимость фонетических навыков для развития речевых умений и успешности коммуникации у изучающих русский язык на любом уровне не вызывает сомнений.

В произнесении звуков и слов основные сложности обучающихся связаны с отсутствием данных фонетических явлений в испанском языке, с наличием похожих звуков, но имеющих иное качество в родном языке, с переносом правил произношения из родного языка на русский язык, со сходством графического начертания русских букв с испанскими буквами, обозначающими другие звуки.

Так, учащиеся неверно произносят звуки, отсутствующие в их родном языке: шипящие звуки [ш], [щ], [ч], звуки [ц], [ы]. В их произношении наблюдается

подстановка гласного звука [э] в начале слов, которые в русском языке начинаются на [с], [з], [ш]: *студент, структура, школа, здесь, знать* и др. Часто это связано с тем, что в испанском языке такие слова имеют начальный гласный [ə]: *студент* (**e**studiante), *школа* (**e**scuela), *структура* (**e**structura), *статуя* (**e**statua) и др.

Испаноговорящие школьники отождествляют русские буквы *Рр*, *Сс* с испанскими буквами **Pp**, **Cc** и прочитывают их так же: [п] и [к]; русскую букву *Вв* с английской буквой **Ww** и произносят, как [w]. В русском алфавите путают букву *Дд* с буквой *Бб*; букву *Пп* – с буквой *Нн*.

Обучающиеся-носители испанского языка также испытывают сложности при редуцировании гласных, смягчении и оглушении согласных: *тетрадь, портфель, Вы хорошо говорите по-русски? Мой родной город Хауха находится в горах на высоте 3080 метров. Этот хлеб свежий? В Лиме есть метро, автобус, такси, велосипед, аэропорт.* В их родном языке гласные в словах не редуцируются и произносятся так же, как и в ударной позиции; все согласные твердые и вне зависимости от положения в слове или фразе произносятся всегда одинаково.

У данных учащихся наблюдается и такая фонетическая особенность, как объединение буквосочетаний ***ие***, ***иа***, ***ия*** в один слог и произнесение наподобие испанских дифтонгов: *учение, здание, собрание, специальный, официальный, вариант, специалист, студия, день рождения*. Им трудно дается и чтение сочетаний трех и более согласных в слове: *Москва, обёртка, взрыв, администратор, морской, вакантный, отчество, «Курская», «Чкаловская», сплю, шестьдесят, здравствуйте.*

На морфологическом уровне. Несмотря на то, что в испанском языке род как грамматический признак существует, изучение данной категории связано с рядом трудностей. Ориентируясь на правила родного языка, обучающиеся чаще относят существительные на **-о** и **-е** к мужскому роду: *небо, море, фото, упражнение, задание, солнце, слово, Отечество, посольство, министерство, мужество*. Опираясь на изученные в русском языке грамматические признаки женского рода, ученики начинают относить слова с окончанием на **-а**/**-я**, обозначающие лиц мужского пола *(папа, дедушка, дядя, мужчина, юноша, Костя, Петя, судья)*, к женскому роду.

Еще одной причиной морфологических интерференционных ошибок является несовпадение рода в русском и родном языках: *стол* (la mesa – ж.р.), *стул* (la silla – ж.р.), *задание* (la tarea – ж.р.), *квартира* (el piso – м.р.), *дом* (la casa – ж.р.), *группа* (el grupo – м.р.), *страна* (el país – м.р.), *город* (la ciudad – ж.р.), *адрес* (la dirección – ж.р.), *окно* (la ventana – ж.р.), *завтрак* (el desayuno – м.р.), *праздник* (la fiesta – ж.р.), *человек* (la persona), *бумага* (el papel – м.р.).

При изучении названий профессий, рода занятий, должностей обучающимся сложно дается понимание того, что в русском языке для обозначения женщин часто используются слова мужского рода: *врач, преподаватель, президент, дипломат, министр, судья, секретарь, учёный, директор, завуч, повар, водитель, юрист* и др. В словосочетаниях и предложениях с данными словами прилагательные в русском языке нужно согласовывать с существительным по роду, а глагол и местоимение – по полу.

Ошибочное определение рода имен существительных влечет за собой постановку неверных окончаний у имен прилагательных, порядковых числительных и глаголов в прошедшем времени.

Изучение категории числа, а именно, множественное число, в основном не вызывает трудностей, поскольку в испанском языке она также существует. Неверно число определяется в случаях несовпадения у слова данной грамматической категории в испанском и русском языке: *люди* (la gente), *деньги* (el dinero), *часы* (el reloj), *войско* (las tropas), *брюки* (el pantalón), *отпуск* (las vacaciones).

Из существительных с трудом понимаются субстантивированные существительные: *учёный, военный, столовая, гостиная, ванная, командующий*. По формальным признакам ученики относят их к прилагательным.

Числительные в русском языке представляют сложную тему для всех школьников и во всех видах речевой деятельности. Наиболее типичные ошибки в количественных числительных для носителей испанского языка таковы: путают числительные 9 и 10, 16 и 17, 12 и 19, 12 и 20, 13 и 30, 60 и 70; в числительных 200 – 900 вторую часть произносят как «сто». Труднее запоминаются слова *сорок, девяносто, пятьдесят, тысяча* и порядковые числительные.

Изучение видов глагола, использование глаголов движения являются одними из самых трудных тем для учащихся с родным испанским языком, как и у всех детей-инофонов, ввиду отсутствия данных явлений в их родном языке.

На синтаксическом уровне. В области синтаксиса у испаноговорящих обучающихся наблюдаются такие интерференционные ошибки, как обратный порядок слов в словосочетаниях с прилагательными, порядковыми числительными, смешение значений союзов ***а*** и ***и***, ***а*** и ***но***, «потеря» подлежащего, выраженного местоимением. В сочетании прилагательного с существительным, порядкового числительного с существительным обучающиеся, согласно правилам родного языка, на первом месте ставят существительное, а прилагательное или числительное – на втором: *интересная книга* (un libre interesante), *весёлый студент* (un estudiante alegre), *умный человек* (una persona intelligente), *легкое задание* (un tarea facil), *трудная работа* (un trabajo dificil), *военная служба* (un servicio militar).

Для соединения и противопоставления в испанском языке используется союз ***и*** (**y**): *Я пишу письмо,* ***а*** *Хорхе слушает музыку* (“Yo escribo una carta **y** Jorge escucha música”), *Это сапёрный взвод,* ***а*** *это сапёрная рота* (“Este es un pelotón de zapadores, **y** esta es una compañía de zapadores”), ***А*** *ты?* (“¿**Y** tú?”). Противительным союзом также является и союз **pero**, который по функциям близок к русскому союзу ***но***: *Я бы тебе помог,* ***но*** *у меня с собой нет документов* (“Te ayudaría, **pero** no tengo documentos”).

В приведенных примерах в испанском языке отсутствует подлежащее, так как оно уже присутствует в форме глагола, поэтому в русском языке обучающиеся забывают поставить местоимение.

Самой распространенной интерференционной ошибкой учащихся-носителей испанского языка в процессе коммуникации является нарушение норм русского речевого этикета: обращение на «ты» в ситуациях официального общения, обращение

ко взрослым по имени – в учебном общении с учителем, в официальном общении со взрослыми, со старшими, с незнакомыми людьми в ситуациях бытового общения (на улице, в магазине, в музее, в кино, в транспорте и т.п.). Связано это с тем, что в испанской культуре в подобных ситуациях принято общаться на «ты» (**tú**), даже с малознакомыми и незнакомыми людьми. Общепринятой формой обращения к человеку является называние по имени, при обращении ко взрослому перед именем или фамилией добавляют профессию, должность, звание человека, местоимение «мой» или слова «господин», «сеньор», «госпожа», «сеньора».

Таким образом, мы рассмотрели основные трудности в освоении русского языка, возникающие у испаноговорящих школьников. Т.Г. Шишкина отмечает, что наиболее типичные ошибки, характерные для группы людей одной национальности, «могут быть экстраполированы на всю их языковую общность, вступающую в контакт с иностранным языком» [4: с. 127]. Понимание причин появления типичных ошибок, связанных с влиянием родного языка, а также знание сходств русского и испанского языков позволяет учителю предвидеть сложности, с которыми могут столкнуться обучающиеся, опираться на конструктивную интерференцию и находить более эффективные и понятные носителям этого языка приемы объяснения материала.

Литература

1.Алимов, В.В. Интерференция в переводе: автореферат дис. … докт. фил. наук. – М, 2004. – 40 с.

2.Богданова, А.В. Обучение текстовой деятельности на этапе довузовской подготовки (на примере учебника «Русский язык как иностранный») // Русский язык в военном вузе. – 2021. №3. – С. 15-26.

3.Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. 2-е изд., доп. – М., 2002. – 709 с.

4.Шишкина, Т.Г. «Русский акцент» в английской письменной речи // материалы Второй научно-практической конференции «Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания». Т.1 / Отв. ред. Д.А. Крячков – М.: МГИМО-Университет, 2015. – С. 126-130.

5.El Español en el mundo 2024: Anuario del Instituto Cervantes. – Madrid, 2024. – 655 p.

М.А. Беспоместных,
студент Московского городского педагогического университета, г. Москва
E-mail: bespomestnykhma616@mgpu.ru
Е.С. Дорошина,
студент Московского городского педагогического университета, г. Москва
E-mail: DoroshinaES@mgpu.ru

МОДАЛЬНОСТЬ РЕЧИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ВЛИЯНИЕ ИНТОНАЦИИ И АКЦЕНТА НА ВОСПРИЯТИЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

В данной статье исследуется вопрос о том, как грамотное использование интонации и ударения учителем иностранного языка может способствовать повышению уровня вовлеченности учащихся начальной школы в учебный процесс.

Ключевые слова: модальность, интонация, акцент, образовательный процесс, младшие школьники.

Издавна межличностная коммуникация является деятельностью, с которой сталкивается каждый человек ежедневно. Современный мир, безусловно внёс корректировки в коммуникацию людей. Именно поэтому «общение» стало важный объектом многочисленных исследований в педагогических, филологических и психологических науках. Каждый учебный предмет диктует свой способ общения. По мнению А.А. Леонтьева, изучение иностранных языков занимает важную позицию в современной образовательной системе, особенно в начальной школе, так как именно в младшем школьном возрасте закладываются базовые языковые компетенции.

Важнейшими аспектами успешного обучения является интонация и акцент учителя, которые значительно влияют на восприятие и понимание материала младшими школьниками. Неправильное произношение со стороны учителя может привести к закреплению ошибок у обучающихся, что в дальнейшем затруднит их коммуникацию на иностранном языке. Важно отметить, что младшие школьники, находясь на этапе активного овладения речевыми навыками и умениями, чувствительны к фонетическим особенностям языка.

Рассмотрим три ключевых термина, которые имеют значительное влияние на восприятие и усвоение языка обучающимися: модальность, интонация и акцент. Модальность – языковая категория, выражающая различные виды отношения высказывания к действительности, а также отношение говорящего к сообщению [4: с. 145]. В контексте изучения иностранного языка она может проявляться через использование различных грамматических структур и лексических единиц, которые указывают на возможность, необходимость или желательность действия. Для младших школьников понимание модальности является важным аспектом, так как она помогает формировать более точные и выразительные высказывания.

Интонация представляет собой ритмико-мелодическую сторону речи, чередование повышений и понижений голоса, служащих для выражения смысловых и эмоциональных различий высказываний [4: с.87]. В процессе обучения иностранному языку она помогает обучающимся правильно воспринимать смысл сказанного, а также формировать собственную речь. Например, восходящая интонация в вопросительных предложениях может сигнализировать о запросе информации, тогда как нисходящая интонация часто используется в утвердительных предложениях.

Акцент в языке – совокупность фонетических особенностей, присущих речи человека, говорящего на иностранном языке, для которого он не является родным. Данные особенности возникают под воздействием правил произношения родного языка и являются следствием языковой интерференции. Акцент может быть фонетическим (например, акцент на определенном слоге слова) или диалектным (различия в произношении между носителями одного языка из разных регионов). В контексте обучения иностранному языку акцент играет важную роль, он влияет на понимание речи и восприятие говорящего.

В настоящее время важная цель овладения иностранным языком – приобщение к иноязычной культуре и участие в межкультурной коммуникации. Речь учителя – одно из важнейших средств, при помощи которого можно приобщить младших школьников к общению между языковыми культурами. Как указывает Ю.И. Апарина в своем исследовании, адаптивная речь учителя является продуктивным средством по созданию на уроке взаимодействия между педагогом и обучающимися, а также является эталоном для подражания, обладая таким качеством как аутентичность [1: с. 21-37]. Основные задачи, которые выполняются за счет четкого и правильного произношения учителя: необходимость постановки ученика в центр учебного процесса, а также как активного субъекта учебной деятельности, организации его взаимодействия с другими обучающимися, придание образовательному процессу реальной практической направленности.

Однако существуют риски, которые могут помешать достижению поставленных задач. Неправильный акцент со стороны учителя может привести к путанице и недопониманию со стороны учеников. Отметим, что за счет монотонности в речи учителя, у обучающихся пропадает интерес к изучению предмета. Чтобы не допустить этого, учителю необходимо улучшить свою интонацию и акцент следующими способами: 1) записывать и анализировать свою речь на наличие фонетических ошибок; 2) посетить специальные курсы по улучшению произношения; 3) запрашивать обратную связь от коллег.

Учителю и обучающимся следует целенаправленно заниматься интонационной стороной своей речи, при этом методики и технологии могут быть самыми разнообразными. Заслуживает интерес авторская методика А.Н. Апариной «Кинопроект», предусматривающая самостоятельность и активную включенность обучающихся в учебный процесс [3: с. 30].

Таким образом, интонация и акцент учителя иностранных языков представляют собой важные факторы, которые влияют на восприятие учебного материала младшими школьниками. Понимание этих аспектов может помочь педагогам оптимизировать свои методы преподавания и создать условия для успешного обучения иностранному языку.

Литература

1.Апарина, Ю.И. Педагогические условия формирования адаптивной речи студентов - будущих учителей начальных классов и иностранного языка :

специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Апарина Юлия Игоревна. – Москва, 2006. – 205 с. – EDN NOCVJF

2.Апарина Ю.И. Адаптивная речь учителя как средство дидактического коммуникативного воздействия на младших школьников // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки – 2007. – №1. – С. 238-240.

3.Апарина, А.Н. Реализация технологии «кинопроект» как средство воздействия на англоязычных обучающихся с особыми образовательными потребностями / А.Н. Апарина // Актуальные вопросы англистики и методики преподавания русского языка как иностранного : Сборник научных статей. Том Выпуск 2. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2023. – С. 22-31. – EDN QNJHUZ.

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

5.Тимонина К.А. Дидактическая речь на уроке иностранного языка как средство управления речевой деятельностью младших школьников // Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. – СПб.: 2015. – С. 167-170.

А.Е. Варнаева,
кандидат филологических наук, доцент,
заведующая кафедрой теории и методики начального
образования СмолГУ, г. Смоленск
E-mail: anna6772@mail.ru

ОСВОЕНИЕ РУССКОЙ МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ-ИНОФОНАМИ

В статье анализируются наиболее важные особенности и основные трудности овладения русской морфологией иноязычными учащимися начальной школы. Эти знания позволят учителю эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность в поликультурной образовательной среде.

Ключевые слова: дети-инофоны, языковая картина мира, сукцессивный билингвизм, морфология, грамматическая категория.

Одной из наиболее острых проблем российского образования последних лет является резкое увеличение количества учащихся-инофонов. Это дети, которые оказались в чуждой для них языковой среде в результате переселения их семей в Россию в основном из бывших республик Советского Союза. Они владеют только своим родным языком, на котором общаются дома, а русский язык в лучшем случае знают на пороговом уровне, но чаще не знают совсем. Трудность положения этих детей

связана с тем, что они не только не могут поддерживать коммуникацию со своими сверстниками и окружающими взрослыми, которые являются носителями русского языка, но и, поступив в школу, не способны осваивать программу, так как вынуждены направлять все свои усилия на понимание чужой для них речи, которая предстает в виде непрерывного звукового потока, не расчлененного на какие-либо сегменты.

В связи с этим современный учитель, осуществляя свою профессиональную деятельность в мультикультурной среде, должен уметь уже на начальной ступени образования организовать грамотное лингвометодическое сопровождение иноязычных школьников, целью которого является эффективное освоение ими русского языка: его фонетики, лексики и грамматики. При этом необходимо учитывать, что инофония как проявление билингвизма представляет собой сложное, системное внутриличностное образование, которое включает в себя не только новую языковую систему и умение ею пользоваться в общении, но и общекультурные представления и в целом другую языковую картину мира.

И как раз наибольшую сложность в овладении вторым языком составляет усвоение содержащейся в нем национально специфичной модели мира. Здесь нужно иметь в виду, что язык является доминирующим средством выражения и формирования образа мира его носителей, представляя для них систему ориентиров в материальной и нематериальной действительности. При этом каждый язык содержит и транслирует свою, особую, модель мира, о чем первым в мировой лингвистике заявил основатель общего языкознания В. фон Гумбольдт: «Разные языки – это не различные обозначения одного и того же предмета, а разные видения его» [1: с. 9].

В связи с этим иноязычный ребенок воспринимает и понимает мир так, как подсказывает ему его родной язык. При встрече же с новым языком ему требуется перестраивать свое языковое сознание, то есть обращать внимание на те явления действительности и их особенности, которые не обозначались в его языке и, как следствие, не находились в светлом поле сознания.

В целом проблемы в овладении русским языком детьми-инофонами обусловлены сукцессивным характером их билингвизма: они конструируют собственную вторичную языковую систему тогда, когда уже построены основы их первичной языковой системы, которая не может не оказывать своего на влияния на данный процесс. «При последовательном усвоении языков индивид должен преодолевать глобальную доминантность родного языка, поскольку все его речевые действия постоянно оформлялись только средствами этого родного языка» [4: с. 78].

Одним из наиболее трудных для усвоения иноязычными детьми модулей русской языковой системы является морфология. Это объясняется как тем, что она отличается богатством и сложностью, так и тем, что характеризуется выраженной национальной специфичностью. «Различия в наборе грамматических категорий – может быть, самые яркие и самые глубокие из различий между естественными языками» [2: с. 109]. Именно поэтому учителю необходимо знать особенности и трудности освоения системы частей речи русского языка детьми-инофонами, то есть, в целом, представлять, как организована их ментальная грамматика.

Отличительной характеристикой русской речи иноязычных школьников является ее аграмматичность, которая состоит в неверном выборе морфологических форм, отсутствии или неправильном употреблении служебных слов, пропуске необходимых компонентов предложения. При этом при усвоении русского языка как второго синтаксис всегда значительно обгоняет морфологию и выбор лексем может быть вполне верным.

На начальном этапе овладения русским языком в активном словаре ребенка-инофона отмечается абсолютное преобладание имен существительных, причем используются они преимущественно в начальной форме – форме именительного падежа единственного числа, которая должна быть определена как замороженная форма. Это связано с тем, что она не является носителем закрепленных за ней в языке грамматических значений, а представляет всю соответствующую лексему в целом, выполняя только функцию номинации предмета. Например: *кашу есть ложка*; *это сделано из стекло*.

Что касается освоения грамматических категорий имени существительного, как и других частей речи, иноязычными школьниками, то здесь их ошибки вызваны прежде всего таким важнейшим свойством морфологической категории, как обязательность выражения определенного значения при каждом употреблении формы. «Если то или иное грамматическое значение является обязательным для выражения во втором языке, но не было обязательным в первом, то человек, овладевающий новым языком, неминуемо сталкивается с проблемами» [3: с. 46].

Именно необходимость другого взгляда на действительность при ее описании, то есть освоение содержательной стороны грамматической категории, и овладение средствами выражения соответствующего грамматического значения, то есть усвоение ее формальной стороны, представляют значительную трудность для инофона любого возраста, в том числе ребенка.

Сложность разграничения шести падежных форм, каждая из которых имеет множество обобщенных значений, а сами эти значения выражаются не только различными окончаниями, но и предлогами, приводит к большому количеству грамматических ошибок типа: *он волка сказал*; *мы были на Парке Победу*. Серьезную трудность представляет для иноязычных детей и категория рода, так как во многих языках она отсутствует, а в тех из них, в которых она есть, родовая отнесенность нередко базируется на других основаниях. Кроме этого, ввиду того, что различие между формами рода выявляется прежде всего в согласовании, для определения данного грамматического значения у имени существительного требуется внимание к формальным связям слов в речевой цепи, владение схемами согласования, то есть в целом синтагматичность языкового сознания. Она не может быть свойственна ребенку-инофону, если в его родном языке синтагматика не имеет такого существенного значения, как в русском языке. В результате категория рода усваивается иноязычными учащимися поздно, а их ошибки типа: *красивый кукла, мой сестра* – имеют стойкий характер.

Имена прилагательные в русской речи младших школьников-инофонов в количественном отношении значительно уступают именам существительным, но частотность их является достаточно высокой. Ввиду отмеченного выше отсутствия у этих детей владения согласовательными моделями форма имени прилагательного выбирается, как правило, произвольно.

Небольшим по объему является и словарь глаголов. Среди наиболее характерных особенностей освоения слов данной части речи иноязычными учениками следует отметить эллипсис глаголов во многих высказываниях («предикативные дырки») и отсутствие базовой формы, которая берет на себя семантические функции всех других форм. У русскоязычных детей в этой роли выступает инфинитив, а у детей-инофонов почти любая глагольная форма может стать для лексемы основной, что определяется степенью употребительности данной формы в речи.

Иноязычные школьники испытывают сложности при овладении различными грамматическими признаками глагола, но одной из труднейших для них является категория вида, так как они не привыкли характеризовать действие по отношению к его внутреннему пределу и не видят различий между значениями глаголов совершенного и несовершенного вида. Такая нейтрализация в видовых парах приводит к тому, что выбирается тот их член, который прочнее закрепился в ментальном лексиконе.

Знание всех особенностей формирования вторичной языковой системы и учет типичных ошибок иноязычных школьников позволят учителю организовать эффективное овладение ими русским языком и будут способствовать их успешной адаптации в российском обществе.

Литература

1.Гумбольдт, В. Избранные труды по языкознанию / перевод с немецкого языка под ред. Г.В. Рамишвили. – М.: Прогресс, 1984. – 397 с.

2.Плунгян, В.А. Общая морфология. – М.: УРСС, 2003. – 384 с.

3.Цейтлин, С.Н. Грамматические ошибки в освоении русского языка как первого и как второго // Вопросы психолингвистики. – 2009. – № 9. – С. 43–53.

4.Цейтлин, С.Н., Чиршева, Г.Н., Кузьмина, Т.В. Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия: научная монография. – СПб.: Златоуст, 2014. – 140 с.

Т.В. Воеводина,
учитель иностранного языка, г. Москва
e-mail: tatiana.voevodina.2017@mail.ru

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

В современном образовательном пространстве начальной школы все активнее используются электронные ресурсы в рамках смешанного обучения. В данной статье рассматриваются возможности платформ, которые дополнят образовательную программу и будут способствовать развитию умений аудирования.

Ключевые слова: английский язык, аудирование, платформы.

С целью иллюстрации актуальности изучаемой темы следует обратить внимание на современные УМК по английскому языку начальной школы базового и повышенного уровней изучения языка: «Spotlight 4» и «CityStars 4».

Начнем со Spotlight - первое задание на аудирование появляется только в 9 модуле, а второй раз в 14. Другими словами, отсутствует систематическое выполнение заданий, направленных на развитие умений аудирования. Форматные задания отсутствуют. Обучающимся предоставляется аудио для прослушивания новых слов и / или диалогов, которые потом следует повторить, тем не менее такого рода упражнения не предполагают выполнения заданий, только прослушивание.

В сравнении со «Spotlight», в «CityStars» объем заданий на аудирование больше (5 штук), однако «CityStars» - учебник повышенного уровня сложности и рассчитан на 4-5 часов в неделю.

Таким образом, в УМК наблюдается недостаток упражнений, которые способствовали бы развитию умений аудирования. Соответственно, в целях совершенствования образовательного процесса, необходимо дополнять программу, в том числе средствами электронных ресурсов в рамках смешанного обучения на уроках английского языка в начальной школе.

Вот как определяет аудирование Н.Д. Гальскова: «сложная рецептивная мыслительно-мнемическая деятельность, связанная с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащийся в устном речевом сообщении» [4: с. 161].

«Смешанное обучение – технология организации образовательного процесса, в основе которого лежит концепция объединения технологий традиционной классно-урочной системы и технологий электронного обучения» (Л. А. Амирова, Т. А. Седых, Г. Ф. Галикеева и др.)

В процессе смешанного обучения возможно дополнение образовательной программы аутентичными материалами с помощью электронных образовательных ресурсов. [Воробьева, Лебедева]. Благодаря этому есть возможности обеспечивать: повышение уровня познавательного интереса обучающихся; учет индивидуальных образовательных потребностей; оптимизация темпа и ритма освоения образовательной программы; развитие восприятия информации на слух (Л. А. Амирова и др.).

Ниже представлены примеры платформ и заданий, которые можно использовать в образовательном процессе для программы Spotlight 4.

Платформа, которая является отличным ресурсом для педагогов – «British Council», а именно LearnEnglish Kids. На этом сайте есть несколько разделов, в данному случае нам интересен «Listen and watch». Например, предложить обучающимся видео,

которое дублируется субтитрами. Видео могут быть продолжительностью от 1 минуты до 4. Однако отметим, что видео не разбиты по уровням, что потребует дополнительной подготовки и времени для подбора материалов с учетом уровня развития умений аудирования обучающихся. В видеофрагменте «My favourite clothes» будет незнакомая лексика по теме «Одежда», при этом будет затронута грамматическая тема – Past Simple, поэтому это можно использовать в модуле 6 «Tell the tale!», где начинается знакомство с этим временем. Платформа предлагает начать работу с этапа pre-listening, а именно с проработки лексики, которая будет в видео, с помощью интерактивного задания (соединение лексических единиц с описывающими их картинками). Помимо этого, для закрепления этой лексики можно предложить обучающимся составить свои предложения. В процессе просмотра видео необходимо выполнить интерактивное задание-игру – заполнить пропуски в предложениях данными фразами из списка. Далее есть возможность поработать со скриптом – заполнить пропуски словами для закрепления лексики. Следующий этап – задание на говорение по теме «favourite clothes», что будет способствовать развитию монологической речи, также можно воспользоваться и печатной версией в виде worksheets.

Или, «Rong-Chang» – платформа, на которой предлагаются несколько категорий, но больше всего нас интересует категория «English for children», где присутствует деление по уровням. Например, в процессе изучения Present Simple в модуле 4а «Work and play!» можно воспользоваться таким небольшим аудированием и в работе со скриптом предложить ученикам найти все глагольные формы в этом времени. Можно дать скрипт с ошибками – чтобы обучающиеся нашли и исправили их, но уже после прослушивания. В разделе vocabulary дается та лексика, которая будет звучать в аудировании. Если подобрать картинки-ассоциации, то обучающиеся сами бы догадывались о значении слов, а после этого составляли с ними предложения. При чем даже это можно сделать интерактивно. Например, воспользоваться классификациями в LeaningApps и Wheel-online, который случайным образом определит последовательность ответов учеников, что добавит игровой элемент. Раздел cloze – интерактивный, где необходимо вписать те слова, которые пропущены, а после этого можно закрепить пройденную лексику с помощью кроссворда. При этом слова даны в контексте, что позволит еще раз увидеть их смысловую ценность и возможности использования. Интересный формат – диктант, где даются аудио отдельных фраз и предложений, которые необходимо на слух написать. Таким образом, эта платформа дает много разноформатных заданий, главное – найти тему, которая дополнит образовательную программу.

Таким образом, задания, созданные с помощью электронных образовательных ресурсов, обладают огромным потенциалом, так как могут использоваться на каждом уроке, при этом есть возможность использовать хотя бы по одному из этих заданий, не затрачивая на это много времени, тем самым темп усвоения программы не изменится, а результат развития умений аудирования улучшится.

Литература

1.Spotlight 4. Английский язык. 4 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений в 2 частях / [Быкова Н.И., Дули Д., Поспелова М.Д. и др.]. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2023.

2.CityStars 4. Английский язык. 4 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений в 2 частях / [Мильруд Р.П., Дули Д., Эванс В. и др.]. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2018.

3.Воробьева, П.А. Электронно-образовательные ресурсы для младших школьников / П.А. Воробьева, Т.Н. Лебедева // Методика преподавания математических и естественнонаучных дисциплин: современные проблемы и тенденции развития: Материалы VI Всероссийской научно–практической конференции, Омск, 04 июля 2019 года / Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского; ответственный редактор А.А. Романова. – Омск: Омский государственный технический университет, 2019. – С. 234–238.

4.Гальскова, И.Д., Гез, И.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов лингвистических ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. / И.Д. Гальскова, И.И. Гез. – М.: Академия, 2007. – 336 с.

А.С. Гамагин,
студент Московского городского педагогического университета, г. Москва
E-mail: gamaginas228@mgpu.ru

ХАРАКТЕРИСТИКА ПОЛИКУЛЬТУРНОГО СОСТАВА СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье представлены результаты исследования поликультурного состава современной начальной школы мегаполиса. Полученные данные сравниваются с результатами исследования поликультурных школ г. Москвы, проведенного в 2013-2015 гг. Сделаны выводы об устойчивых тенденциях и об особенностях ситуации в современных школах столицы.

Ключевые слова: поликультурная школа, поликультурные классы, дети мигрантов, учащиеся-инофоны.

В современных условиях глобализации и культурного разнообразия общества поликультурное образование становится все более значимым компонентом системы образования на всех ступенях. Особую актуальность оно имеет в образовательных организациях крупных городов, где в последние 10 лет вопрос обучения школьников с разным родным языком и разной степенью владения русским языком, обучающихся в одном классе, требует новых решений.

В 2013-2015 гг. исследователями-методистами – преподавателями кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета – было проведено обширное исследование поликультурного состава школ города Москвы, включавшее образовательные организации всех на тот момент 9 округов столицы. В ходе исследования были выявлены следующие тенденции [1; 2]. Первая – расположение школ с большим количеством учащихся-инофонов на юге (ЮАО, ЮВАО), севере (САО, СВАО, северной части СЗАО) и востоке (ВАО) Москвы и практически отсутствие на западе (ЗАО, ЮЗАО) и в центре (ЦАО) города. Вторая тенденция – «концентрация в одном классе детей мигрантов, имеющих трудности и в освоении языка, и в социокультурной адаптации, и рассредоточенность по разным классам детей мигрантов, не имеющих трудностей ни в освоении языка, ни в социокультурной адаптации» [2: с. 68]. Следующая тенденция –поликультурные школьники встречаются в основном в общеобразовательных школах и редко – в школах с углубленным изучением предметов, в гимназиях, лицеях. Еще одна тенденция – «существенное сокращение количества детей мигрантов в средней школе» [1: с. 44].

Общее количество национальностей поликультурных учащихся составило 29 этносов (по уменьшению): азербайджанцы, киргизы, таджики, армяне, узбеки, дагестанцы, грузины и др. [1].

Национальный состав классов в школе и сегодня продолжает оставаться разнообразным. Вместе обучаются представители славянских народов (русские, белорусы, украинцы, молдаване, чехи, словаки и др.), европейцев (англичане, итальянцы, французы, немцы и т.д.), тюркских народов (башкиры, татары, азербайджанцы, узбеки, киргизы, казахи и пр.), народов Кавказа (чеченцы, дагестанцы, адыги, абхазы, лезгины, грузины и др.), представители индоевропейской группы народов (армяне, таджики и др.), азиатских народов (китайцы, корейцы), арабы (сирийцы, палестинцы), евреи, американцы. Для большинства из них русский язык является неродным или иностранным.

С целью выявления изменений, произошедших в поликультурной среде школ мегаполисов за 10 лет (в том числе – в тенденциях), в 2025 году нами было проведено исследование поликультурного состава классов школ города Москвы начальной, основной и средней ступеней образования. Из каждого округа, кроме севера, в случайном порядке было выбрано по 1 школе: Школа №1501 (ЦАО), Школа №998 (ЮАО), Школа №1569 (ЮАО), Школа №1543 (ЮЗАО), Школа №2070 (НАО), Школа №9020 (ВАО), Школа №1498 (ЗАО). Данных по северным округам получить не удалось.

Минимальное количество учащихся-инофонов в начальной школе – 3-4%, в основной школе – 4%, в средней – 4%; максимальное количество – 29-30%, 29% и 9%, соответственно. Самые часто встречающиеся в классах средние значения– 10-11% в начальной школе, 9-10% – в основной и 6% – в средней школе. Эти данные показывают, что распределение поликультурных детей по классам в начальной и основной школе

примерно одинаковое, а в 10-11 классах заметно сокращается. На средней ступени образования также наибольшее количество классов (40%), в которых вовсе нет поликультурных учащихся. Данная ситуация вполне объяснима, так как среднее общее образование в России не является обязательным и его получают школьники, которые планируют поступать в вузы.

Сравнение полученных нами данных с выводами, сделанными исследователями в 2015 году, позволяет утверждать, что первые три тенденции, выявленные 10 лет назад, устойчиво сохраняются. Классы с наибольшей долей детей мигрантов нами обнаружены в школах, расположенных на юге и юго-востоке Москвы: в НАО (30%, 21%), ЮАО (22%). При этом в школе ЗАО таких классов вовсе нет.

Сосредоточение в одном классе обучающихся, имеющих трудности с русским языком и с социокультурной адаптацией, продолжает оставаться в школах с большой долей поликультурных классов. Часто вместе (по 2-4 человека) учатся дагестанцы, чеченцы, татары, молдаване, азербайджанцы, армяне, грузины. В школах же с невысокой долей учащихся-инофонов наблюдается иная ситуация. Такие обучающиеся не сосредоточены группами в определенных классах, а распределены по разным классам достаточно равномерно. Это как школьники названных национальностей, так и узбеки, арабы, китайцы, корейцы.

Третья тенденция также сохраняется. Гимназий и лицеев сейчас в Москве уже нет, но в школах, которые являются их «наследниками», количество поликультурных классов в последние годы увеличивается, однако общая доля из всех учеников меньше, чем в бывших общеобразовательных школах.

Последняя тенденция изменилась: процент учащихся-инофонов в классах основной школы стал примерно таким же, что и в начальной школе.

Итак, помимо тенденций, выявленных в середине 2010-х гг., поликультурные школы мегаполиса сегодня характеризуются следующими особенностями. Увеличивается количество детей мигрантов в центральном округе, в бывших гимназиях и школах с углубленным изучением предметов.

Расширяется разнообразие стран и национальностей учащихся-инофонов: из кавказских республик, из Абхазии, из Грузии, из стран Азии (Китай, Корея), из арабских стран (Сирия, Палестина), из стран Европы (Англия, Италия, Франция, Германия), США. В поликультурных школах учащиеся распределяются по классам группами, в школах с невысокой долей детей-инофонов, наоборот, по разным классам. Доля поликультурных учащихся в классах основной школы выросла до показателей начальной школы.

Для большинства таких школьников русский язык является не неродным, а иностранным. Эффективное решение задач социальной адаптации учащихся-инофонов и обучения русскому языку возможно «при сочетании традиционных и инновационных форм обучения на уроке, а также во внеурочных и внешкольных мероприятиях лингвокультурной направленности» [3: с. 63; 4].

Литература

1.Зиновьева, Т.И. Поликультурная школа современного российского мегаполиса // Известия ИППО. – 2020. – №1. – С. 38-47.

2.Зиновьева, Т.И., Афанасьева, Ж.В. Исследование поликультурного состава современной начальной школы города Москвы // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2015. – №1 (31). – С. 65-70.

3.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.

4.Модернизация комплексной системы обучения русскому языку детей мигрантов на начальной ступени образования: коллективная монография / Науч. ред.: Т.И. Зиновьева. – М.: Издательство «Перо», 2016. – 205 с.

А.Н. Гаспарян,
студент Московского городского педагогического университета, г. Москва
E-mail: gasparyanan@mgpu.ru

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Статья посвящена применению современных методов обучения межкультурной коммуникации в образовательном процессе. В статье анализируются способы развития межкультурной компетенции среди учащихся, а также влияние межкультурной коммуникации на образовательный процесс.

Ключевые слова: поликультурная среда, межкультурная коммуникация

Благодаря быстро растущим международным связям межкультурная коммуникация становится неотъемлемой частью жизни каждого из нас. Успешная социализация подразумевает под собой грамотное владение средствами коммуникации с представителями любой национальности, страны и т.д. Поскольку в задачи образовательных учреждений входит не только передачи предметных знаний, но и воспитание обучающихся, то образовательные организации должны обеспечить фундаментальную базу, обещающую высокий уровень толерантности и умение коммуницировать со всеми участниками общества вне зависимости от их социального статуса, религии или национальности. Однако несмотря на очевидный рост межнациональных связей на постоянной основе, не все учителя справляются с подбором правильных подходов, методов и стратегий в работе по выстраиванию толерантного и уважительного общества.

Межкультурная коммуникация – это процесс взаимодействия представителей разных культур путем обмена информацией, погружения в нормы, принципы, обычаи и культурные различия друг друга. В силу того, что наше государство –

поликультурная среда, каждому жителю страны необходимо уметь наладить контакт вне зависимости от личных предубеждений или различий в мировоззрении. Важно отметить, что поликультурная среда – это социальное окружение, в котором происходит взаимодействие меду людьми разных культур. Именно поэтому важно, чтобы люди понимали степень важности межкультурной коммуникации и осведомленности о ней.

В образовательном контексте обучение межкультурной коммуникации направлено на формирование у учащихся умений комфортно ощущать себя в многокультурной среде, а также не ограничиваться стереотипами или предубеждениями, которые могут помешать выстраивать эффективные связи. Это и является основной целью внедрения методик межкультурной коммуникации в образовательный процесс, а именно сформировать человека, способного к активному и качественному взаимодействию в многонациональном обществе.

Современные образовательные стандарты не стоят на месте, развиваются и подчеркивают важность межкультурного подхода в обучении. Это можно проследить в федеральном законе № 273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012, в котором упоминаются обучающиеся с ООП, в ряд которых входят обучающиеся-мигранты. В статье прописано, что дети имеют право на образование, а, следовательно, образовательные учреждения, педагоги должны выстроить для них и для обучающихся без ООП одинаково комфортную обстановку для обучения. Это требует от педагогов использования инновационных методов.

В статье рассматриваются ***эффективные методы обучения межкультурной коммуникации,*** которые могут быть применены в классе. Методы и средства дидактического воздействия, как отмечает в своем исследовании Ю.И. Апарина, должны варьироваться в соответствии с индивидуальными потребностями обучающихся [3: с. 263].

Проектную деятельность можно считать одной из эффективных методик, так как она позволяет обучающимся погрузиться в знакомство с разными культурами, не ограничиваясь академическими часами. В процессе данной деятельности обучающиеся могут самостоятельно познакомиться с культурными особенностями других стран. В свою очередь обучающиеся, которые являются представителями других стран, могут представить проекты о своей исторической родине, рассказав о культуре и особенностях своей страны, что также поможет получше познакомиться одноклассникам между собой

Применение цифровых технологий. В эпоху цифровизации образования, различные платформы могут применяться не только для отработки предметных знаний, но и для расширения представлений о том, как живут представители других национальностей. Цифровые технологии, как указывает в своем исследовании А.Н. Апарина, являются средством преодоления барьеров при межкультурной коммуникации [1: с. 11-14]. Для создания на уроке условий для межкультурной коммуникации можно применять такую платформу, как “Tandem”. Данное приложение может отлично применяться на уроках иностранных языков. Обучающиеся могут

тренировать язык, который они изучают в спокойной для них обстановке, неограниченной кабинетом школы. Цифровые технологии, в особенности данную платформу, можно применить в проектной деятельности, во время которой обучающиеся поставят гипотезу, которую можно будет доказать, пообщавшись с представителями разных национальностей. При этом необходимо быть готовым к активному слушанию и наблюдению [4: с. 286].

Ролевые игры являются эффективным методом для развития эмпатии и понимания культурных различий. Этот метод можно применять для розыгрыша межкультурной коммуникации. Учащиеся могут разыгрывать ситуации, в которых они сталкиваются с культурными конфликтами, и искать пути их разрешения. Это помогает им лучше понять чувства и мотивацию представителей других культур. Технология «Кинопроект», как утверждает ее автор А.Н. Апарина, является продуктивным средством по созданию толерантной обстановки в коллективе в процессе межкультурной коммуникации [2: с. 40-43].

Интеграция образовательного учреждения с другими институтами общества. Так как образовательные учреждения постоянно связаны с внешними факторами нашего общества, школы могут обратиться к представителям разных культур для проведения мероприятий по знакомству с другими культурами и их особенностями. В силу развития информационных технологий образовательные учреждения могут выстраивать коммуникацию между школьниками разных городов и стран дистанционно. Таким образом будут оттачиваться умения межкультурной коммуникации и предметные компетенции

Обучение межкультурной коммуникации в классе является важным аспектом современного образования. Использование таких методов, как проектная деятельность, цифровые технологии и ролевые игры позволят эффективно развивать у учащихся межкультурную компетенцию. Педагогам необходимо активно внедрять вышеперечисленные методы в образовательный процесс для создания толерантной обстановки, которая позволит достичь больших академических и социальных успехов.

Литература

1.Апарина, А. Н. Использование цифровых технологий на уроках иностранного языка в начальной школе при смешанном формате обучения / А. Н. Апарина // Иноязычное образование в эпоху перемен: проблемы и перспективы : Материалы научно-практической студенческой конференции, Москва, 27–28 февраля 2023 года. – Москва: Известия института педагогики и психологии образования государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет», 2023. – С. 11-14. – EDN AKEAWT.

2.Апарина, А. Н. Методическая разработка Кинопроекта (фильм о фильме) на примере киноленты В. Рогова «Офицеры» / А. Н. Апарина // Лента памяти : Сборник методических разработок победителей, призеров и финалистов Всероссийского

фестиваля по кинопедагогике, Москва, 17 ноября 2023 года. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2023. – С. 40-43. – EDN WUSXSA.

3.Апарина, Ю. И. Адаптация методов и средств дидактического воздействия как условие профессиональной подготовки студентов двойного профиля подготовки в педагогическом вузе / Ю. И. Апарина // Большая конференция МГПУ: сборник тезисов. В 3 т., Москва, 28–30 июня 2023 года. Том 3. – Москва: Издательство ПАРАДИГМА, 2023. – С. 258-264.

4.Землинская Т. Е., Ферсман Н. Г. Некоторые аспекты применения метода проектов в контексте обучения межкультурной коммуникации // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. №20. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-aspekty-primeneniya-metoda-proektov-v-kontekste-obucheniya-mezhkulturnoy-kommunikatsii (дата обращения: 18.02.2025).

5.Оганян Л. Г. Методы развития навыков межкультурной коммуникации // Вестник науки. 2023. №6 (63). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metody-razvitiya-navykov-mezhkulturnoy-kommunikatsii (дата обращения: 18.02.2025).

А.Е. Горленко,
студент Московского городского педагогического университета, г. Москва
E-mail: gorlenkoAE@mgpu.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КУЛИНАРНЫХ ТРАДИЦИЙ ДЛЯ УКРЕПЛЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОПОНИМАНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Статья посвящена роли кулинарных традиций в укреплении межкультурного взаимодействия в поликультурной образовательной среде России. Рассмотрены практические методы интеграции кулинарного многообразия в учебный процесс, такие как мастер-классы, проектная деятельность и фестивали.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, кулинарные традиции, поликультурная образовательная среда, толерантность, фестиваль культур.

Россия – огромное, многонациональное государство с богатыми культурными традициями. С каждым годом население России увеличивается, в том числе, за счет миграции граждан из других стран. Достаточно распространена ситуация миграции полными семьями, что делает образовательные учреждения важным пространством межкультурного взаимодействия. Однако, существуют ситуации, когда культурные различия становятся причиной конфликтов и недопониманий. В связи с этим возникает вопрос: как сделать многообразие культур точкой роста и развития, а не источником межнациональных конфликтов? Одним из возможных инструментов для решения данного вопроса могут стать кулинарные традиции разных народов. Кулинария – это

универсальный язык, который понимает каждый. С помощью кулинарии различных народов, мы можем не только узнать об их традициях и истории, но и разделить эмоции от приема пищи, что оставит за собой яркие и приятные впечатления о межкультурном взаимодействии в новом формате. В образовательной среде интеграция кулинарного многообразия может стать почвой для развития толерантности, уважения к культурным различиям и формированию навыков межкультурной коммуникации. В России, где проживает порядка 190 народов [1], этот вопрос будет особенно актуальным из-за наличия уникальных кулинарных традиций каждой из областей, что служит не только предметом гордости, но и основой диалога культур. Данная статья предлагает практические решения для создания поликультурной среды, где представитель каждой культуры сможет почувствовать себя значимым. В данной ситуации, использование кулинарных традиций не только обогащает образовательный процесс, но и способствует укреплению межнационального согласия в обществе.

Кулинарные традиции – не только способ приготовления пищи, но и важная часть культурного кода нашего народа. С помощью блюд национальной кухни можно узнать о традициях, истории, а также о климатических условиях данного региона. Также здесь могут прослеживаться отношения к семье, гостям, природе и даже религиозные мотивы. Яркими примерами кухонь разных народностей России могут послужить следующие блюда: чак-чак из Татарстана, который символизирует счастье и сплоченность татарского народа. Бурятские позы или буузы, по одной из легенд, символизируют бурятские юрты, в которых также сверху находилось отверстие для выхода дыма, что отсылает на климатические условия данного региона. Казахское национальное блюдо – бешбармак – в дословном переводе означает «пять пальцев», что отсылает нас к мысли о том, что ели его исключительно руками. Подобных примеров существует множество, однако приведенные выше уже помогают нам понять то, что еда является не только инструментом закрытия естественных потребностей, но и культурным наследием. Изучая и углубляясь в кулинарные традиции, мы сможем понять образ жизни разных народов, что положительным образом скажется на формировании поликультурной образовательной среды.

В условиях большого количества национальностей России, где в одном классе могут учится представители разных народов, понимание культурных особенностей становится ключевым элементом взаимодействия. Однако, часто стереотипы и предубеждения становятся основой для конфликтов. Стоит отметить, обычно они возникают из-за недостатка знания о другой культуре. Кулинарные традиции, как часть культурного наследия, позволяют разрушить эти барьеры. Когда обучающиеся вместе изучают, готовят и пробуют блюда разных народов, они начинают видеть в представителях других культур не «чужих», а людей с богатой историей и уникальными традициями. Именно поэтому рассмотрение кулинарных традиций как способа укрепления взаимопонимания в поликультурной образовательной среде является оптимальным и простым вариантом в данном вопросе.

Говоря об успешном практическом применении кулинарии в решении межкультурных вопросов, мы можем отсылаться на кулинарную дипломатию.

Кулинарная дипломатия – разновидность культурной дипломатии, которая, в свою очередь, является подвидом публичной дипломатии. Ее замысел можно передать следующими словами: «самый простой способ завоевать сердца и умы - через желудок». В качестве примера можно привести банкет 1972 года в Большом народном зале по случаю визита Ричарда Никсона в Китайскую Народную Республику. Данное мероприятие было показано по американскому телевидению, что привело к ажиотажу данного события. По этому случаю, журнал «The New York Times» выпустил полноценную статью с рецептами праздничного стола, чтобы заинтересованные граждане смогли воссоздать блюда [5].

Примером создания безопасной поликультурной среды в образовании может служить «Фестиваль культур», который проходит в Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте Российской федерации (РАНХиГС). Как сказано на официальном сайте приемной комиссии, ежегодно в президентской академии обучаются 2700 студентов из более 60 стран. Данный фестиваль включает в себя дегустацию блюд различных кухонь мира, демонстрацию национальных костюмов и предметов быта, а завершается программа праздничным концертом с выступлением разных народностей России с их национальным фольклором.

Учитывая то, что кулинария способна создавать прочные дипломатические отношения, можно сделать вывод, что применение данной методики для создания поликультурного образовательного пространства в школе может оказаться не только успешным, но и увлекательным.

Рассмотрим ***примеры внедрения кулинарии разных народов России в образовательный процесс***.

Интеграция в учебный план. Уроки истории, географии и обществознания напрямую могут касаться культуры народов России. В данной ситуации, для создания продуктивного диалога культур, при изучении культуры страны, представители которой есть в классе, можно предложить обучающимся сделать небольшое информационное сообщение о еде и кулинарных традициях их родины. Также обучающиеся могут принести на занятие готовую еду, чтобы одноклассники могли ее продегустировать. Данный способ поможет не только разнообразить занятие интерактивным мероприятием, но и повысить мотивацию обучающихся к изучению различных культур.

Кулинарные мастер-классы. Во внеучебное время можно организовать мероприятие, связанное с приготовлением национальных блюд различных народностей. Данное мероприятие может собирать вокруг себя не только обучающихся, но и их родителей. Это способствует сплочению не только школьного коллектива, но и созданием почвы для межкультурного диалога разных поколений. Совместное приготовление еды поможет создать позитивную атмосферу в многонациональном коллективе, а также развеять стереотипы. А.С. Будник отмечает, что «Еще одним эффективным средством формирования коммуникативных навыков школьников в рамках дистанционного обучения могут выступать виртуальные туры по

музеям» [4: с. 2894]. Аналогичные виртуальные туры могут быть организованы для обучающихся с целью ознакомления их с культурными традициями разных народов, в частности в кулинарными.

Проектная деятельность. В исследовании Ю.И. Апариной представлена проектная деятельность как продуктивное средство достижения учебных целей [3: с. 264-266]. В том случае, если приготовление блюд не представляется возможным, изучение кулинарных традиций другого народа можно провести с помощью исследования. Например, совместно с обучающимися, можно создать «Кулинарную карту России». Проект может поспособствовать не только углублению в знание различных культур, но и повысить познавательный интерес обучающихся. Частным случаем проектной деятельности, служащей цели объединения представителей многонационального государства, может служить технология кинопроекта, предлагаемая ее автором А.Н. Апариной [2: с. 36-38].

Подводя итог, можно сказать, что кулинарные традиции – это не только часть культурного наследия, но и мощный инструмент для создания межкультурного взаимодействия в образовательной среде. Изучение различных блюд помогает ученикам избежать стереотипов о других народностях, понять ценности и их историю.

Дипломатический опыт и опыт Российских образовательных учреждений доказывает, что использование данного способа не только увлекательно, но и эффективно. Таким образом, кулинария становится не только способом познания мира, но и мостом, который объединяет людей разных культур, делая образовательный процесс более ярким, насыщенным и значимым.

Литература

1.Национальный состав России // Википедия. [2025]. Дата обновления: 09.02.2025. URL: https://ru.wikipedia.org/?curid=706482&oldid=143273091 (дата обращения: 09.02.2025).

2.Апарина, А. Н. Кинопроект как технология формирования ценностной ориентации «вместе» у современной молодежи / А. Н. Апарина // Известия института педагогики и психологии образования. – 2023. – № 1. – С. 32-38. – EDN LSGJJS

3.Апарина, Ю. И. Дидактическая речь как средство реализации проектного метода в условиях инклюзивного образования / Ю. И. Апарина // Мир образования - образование в мире. – 2021. – № 4(84). – С. 261-266. – EDN MUTCSJ.

4.Будник, А. С. Виртуальные туры по музеям как эффективное средство обучения иностранным языкам / А. С. Будник // Письма в Эмиссия.Оффлайн. – 2020. – № 11. – С. 2894.

5.Culinary diplomacy [Internet]. Wikipedia, The Free Encyclopedia; 2024 Aug 7, 00:39 UTC [cited 2025 Feb 9]. Available from: https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Culinary_diplomacy&oldid=1239034757

А.А. Едрёнкина,
студент Московского городского педагогического университета, г. Москва
E-mail: edrenkinaA@mgpu.ru

ПРОБЛЕМЫ И СТРАТЕГИИ ЭФФЕКТИВНОГО ОБЩЕНИЯ МЕЖДУ ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ РАЗНЫХ КУЛЬТУР В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Современная образовательная среда характеризуется высокой степенью интернационализации, что приводит к необходимости эффективного межкультурного общения между представителями различных национальностей и этнических групп. Однако данный процесс сопряжен с рядом проблем, связанных с языковыми барьерами, различиями в культурных ценностях, менталитете и стилях общения. В статье рассматриваются основные проблемы межкультурной коммуникации в образовании, а также предлагаются стратегии их преодоления с целью повышения эффективности образовательного взаимодействия в условиях глобализации.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, образовательная среда, глобализация, языковые барьеры, культурные различия, стратегии общения.

Современная образовательная среда становится всё более межкультурной, что обусловлено активной глобализацией и международной академической мобильностью студентов и преподавателей. Университеты и школы по всему миру принимают обучающихся из разных стран, создавая условия для межкультурного взаимодействия. Однако успешное взаимодействие между представителями различных культур требует осознания ряда проблем и разработки эффективных стратегий их преодоления.

Одной из ключевых проблем межкультурного общения в образовательной среде является языковой барьер [3]. Незнание или недостаточное владение языком обучения может затруднять не только учебный процесс, но и повседневную коммуникацию между студентами и преподавателями. Даже при достаточном уровне владения иностранным языком возможны ошибки в интерпретации смысла сказанного из-за различий в восприятии и употреблении языковых конструкций. Например, в английском языке распространено использование косвенного выражения мыслей, тогда как в ряде восточных культур коммуникативная стратегия может включать обходные формулировки, что создает потенциальную почву для недопонимания.

Также серьезной проблемой межкультурного общения в образовательной среде является адаптация студентов к новому культурному контексту. Этот процесс может сопровождаться определенными трудностями, связанными с психологическими факторами, такими как тревожность, чувство изоляции и культурный шок [3].

Культурный шок — это распространенное явление, возникающее у студентов, попадающих в новую социокультурную среду. Он может проявляться в виде

дезориентации, стресса, трудностей в понимании культурных норм и ценностей принимающей стороны. Для минимизации негативных последствий культурного шока важно применять адаптационные стратегии, такие как программы наставничества, где более опытные студенты помогают новичкам интегрироваться в новую среду. Личностно ориентированные технологии, утверждает Ю.И. Апарина, способствуют индивидуализации учебного процесса [1: с. 33-35].

Важную роль играет поддержка со стороны преподавателей, которые могут учитывать культурные различия в образовательном процессе, например, адаптируя методы преподавания, используя больше визуального и интерактивного материала, а также проводя дополнительные консультации для иностранных студентов [5].

Еще одной значимой проблемой является различие культурных норм и ценностей [4]. Культурные различия проявляются в манере общения, восприятии иерархии, отношении к времени и пространству. Например, в некоторых культурах принято строгое следование субординации в образовательном процессе, в то время как в других студенты воспринимают преподавателя скорее как наставника, а не авторитетную фигуру. Такие различия могут вызывать недоразумения и затруднения в учебном процессе.

Кроме того, важной проблемой являются стереотипизация и предвзятость. Люди склонны опираться на стереотипы при взаимодействии с представителями других культур, что может приводить к недопониманию и конфликтам [5]. Например, студенты из стран с коллективистской культурой могут восприниматься как менее инициативные по сравнению с представителями индивидуалистических культур, хотя на самом деле их коммуникативное поведение обусловлено культурными традициями.

Для эффективного преодоления указанных проблем необходимо применять стратегии, направленные на улучшение межкультурного общения. Одной из таких стратегий является развитие межкультурной компетентности, которая предполагает осознание различий в культурных ценностях и нормах, умение адаптироваться к особенностям межкультурного взаимодействия и выстраивать эффективную коммуникацию с представителями различных культур [3].

Еще одной важной стратегией является использование двуязычного и мультиязычного обучения, что позволяет студентам легче адаптироваться к образовательной среде. Университеты всё чаще разрабатывают специальные курсы, направленные на обучение академическому языку и развитию навыков общения в межкультурном контексте [4]. Профессиональная подготовка будущих педагогов, как отмечает Ю.И. Апарина, включает в себя интерактивные технологии, что способствует ее максимальной продуктивности [2: с. 527-529].

Применение цифровых технологий также способствует улучшению межкультурного общения в образовании. Онлайн-платформы, позволяющие студентам участвовать в международных проектах и общаться с носителями языка, помогают им лучше адаптироваться и развивать навыки эффективной коммуникации. Например, программы, такие как виртуальные обмены, позволяют студентам взаимодействовать с представителями различных культур, не покидая своей страны [5].

Создание инклюзивной образовательной среды, основанной на принципах уважения к культурному разнообразию, также является важным аспектом повышения эффективности межкультурного общения. Организация межкультурных мероприятий, создание клубов по интересам, работа наставников и консультантов способствуют формированию комфортной атмосферы, в которой студенты чувствуют себя уверенно и могут свободно выражать свои мысли [4].

Таким образом, межкультурное общение в образовательной среде сопряжено с рядом вызовов, однако их преодоление возможно при комплексном подходе, включающем развитие межкультурной компетентности, использование мультиязычных образовательных технологий, цифровых инструментов и формирование инклюзивной среды. Современная система образования должна адаптироваться к условиям глобализации, создавая благоприятные условия для межкультурного взаимодействия, что будет способствовать не только обучению, но и развитию толерантности и уважения к различным культурам.

Литература

1.Апарина, Ю.И. Личностно-ориентированная технология обучения на уроках иностранного языка / Ю.И. Апарина, О.В. Кузьмина // Известия института педагогики и психологии образования. – 2021. – № 4. – С. 33-37. – EDN XRMYIR.

2.Апарина, Ю. И. Интерактивное фасилитативное обучение как неотъемлемая часть профессиональной подготовки магистров / Ю. И. Апарина // Педагогическое образование на стыке эпох: инновации и традиции в сфере образовательных технологий: Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, Москва, 05–06 апреля 2017 года / Институт социально-гуманитарных технологий. – М.: ВАШ ФОРМАТ, 2017. – С. 527-530.

3.Приходько А. И. Межкультурная коммуникация в условиях глобализации // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2011. – №13. – С. 163-166.

4.Дуйшеева А. Ж. Межкультурная коммуникация в условиях изменяющегося мира // Постсоветские исследования. – 2022. – №2. – С. 181-187.

5.Корякина А.А., Пудова А.В. Межкультурная коммуникация в образовании // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №76-1. – С. 181-183.

О.Д. Жагина,
студент Московского городского педагогического университета, г. Москва
E-mail: ZhaginaOD@mgpu.ru

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ БИЛИНГВИАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

В современном глобализированном мире межкультурная коммуникация в образовательной среде приобретает особое значение. Поликультурные образовательные учреждения требуют особого подхода к организации взаимодействия участников образовательного процесса. Одним из способов реализации данной задачи является внедрение билингвиального обучения. В статье будут рассмотрены особенности поликультурной образовательной среды в современном мире, а также билингвиальное обучение как компонент формирования толерантности в образовании и тенденции его развития.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, поликультурная образовательная среда, билингвальное обучение, тенденции развития, культурное взаимодействие.

Поликультурная образовательная среда представляет собой коммуникативное взаимодействие представителей разных культур и характеризуется наличием обучающихся с различным культурным фоном. Эта среда предполагает, что на всех участников образовательного процесса налагаются определенные правила и требования в отношении их речевого поведения, включая вербальный, невербальный и паравербальный компоненты. Отмечается, что «знание принципов межкультурной коммуникации, понимание ее механизмов и особенностей необходимо для личностного развития» [3: с. 13].

Важным условием реализации межкультурной коммуникации является осознание её участниками того, что каждая культура имеет свои нормы и ценности и предполагает уважительное отношение к ним. Этот аспект, в свою очередь, может значительно влиять на учебный процесс и процесс межличностной коммуникации. В данном контексте уместна концепция культурной компетентности, которая подразумевает способность эффективно взаимодействовать с представителями различных культур, принимая во внимание их уникальные особенности. Эта концепция тесно связана со сформированностью эмоционального интеллекта, которые заключаются в умении распознавать и воспринимать эмоции, намерения, мотивации и желания как свои собственные, так и окружающих. Эмоциональный интеллект позволяет наиболее эффективно выстраивать межличностные отношения, в частности и в поликультурном пространстве. «Культурно компетентный человек в состоянии определить, какие свойства конкретного человека характерны для всех людей, какие — только для него и какие не являются ни универсальными, ни уникальными», отмечают К. Эрли и Э. Мосаковски [5].

Одним из способов организации межкультурной коммуникации в образовательной среде является внедрение билингвиального обучения, актуальность которого значительно возросла в последние десятилетия, в особенности в странах с многоязычным населением. Билингвальное обучение — это изучение школьных дисциплин сразу на двух языках. Чаще всего в российских школах можно встретить модель билингвального обучения с применением русского и английского языков. Билингвальное обучение способствует не только языковому развитию учащихся, но и

погружению в культурную среду единомышленников. Как отмечает Л. Л. Салехова, «ценность билингвального образования заключается в философско-педагогических основаниях: терпимости к инакомыслию, отказе от сложившихся стереотипов, стремлении к обмену ценностями и идеями, диалогу культур, интеграции в единое культурно-образовательное пространство» [4: с. 32].

Билингвальное обучение включает в себя процесс обучения на двух языках, при этом оба языка функционируют не как объект изучения, а как средство для получения знаний. В таком ключе билингвизм, или двуязычие, охватывает не только изучение иностранного языка, но и погружение в культуру другой страны, что способствует восприятию её норм и ценностей. В этом контексте особенно явно проявляется развитие межкультурной компетенции учащихся в образовательном процессе.

Одним из явных преимуществ билингвиального обучения является то, что оно способствует формированию толерантного мышления и уважения к другим культурам. Важность данного аспекта подчеркивает Г. М. Вишневская, определяя билингвальное образование как «целенаправленный процесс приобщения к мировой культуре средствами родного и иностранного языков, когда иностранный язык выступает в качестве способа постижения мира специальных знаний, усвоения культурно-исторического и социального опыта различных стран и народов» [3]. Также, двуязычное обучение способствует развитию критического мышления, многозадачности и навыка решения проблем, что востребовано в контексте обучения, в условиях повседневной жизни.

Говоря о тенденциях развития в области билингвиального обучения, следует отметить активное внедрение интерактивных и информационно-коммуникационных технологий, интеграцию культурологии в учебные программы, использование проектного обучения. Однако не стоит забывать и о личностно-ориентированном обучении, позволяющем, как утверждает Ю.И. Апарина, находить индивидуальный подход к каждому обучающемуся [1: с. 36].

Интерактивные технологии позволяют создать динамичную образовательную среду, в которой учащиеся активно взаимодействуют друг с другом. К ним относятся такие формы обучения, как мозговой штурм, ролевая игра, решение кейсов и др. Это развивает их коммуникативные навыки и способствует более глубокому осмыслению культурных различий. Информационно-коммуникационные технологии, в свою очередь, делают доступным более широкий спектр ситуаций взаимодействия и культурного обмена. Кинопроект, как актуальная интерактивная технология, по мнению ее автора А.Н. Апариной способствует продуктивному обучению школьников вне зависимости от культурных особенностей и различий [2: с.10].

Кроме того, интеграция культурологии в учебные программы позволяет обучающимся лучше понимать контекст, в котором они изучают язык, ведь «словесное и смысловое разнообразие языка помогает понимать чужую культуру» [4: с. 20]. Изучая культурные ценности и особенности другой станы, учащиеся непроизвольно погружаются в ситуацию культурного взаимодействия и проникаются интересом и уважением к ним.

Проектное обучение также становится все более популярным в рамках билингвального образования. Работая в группах, учащиеся создают проекты, которые требуют от них применения языковых навыков и культурных знаний, что способствует развитию навыков сотрудничества и критического мышления. Преодолевая языковой барьер, они находят различные пути решения проблемной ситуации для достижения общего результата. Это положительно влияет на поддержание и развитие межкультурной коммуникации.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что межкультурная коммуникация в поликультурной образовательной среде является важным аспектом современного образования. Одним из более эффективных способов её реализации является билингвиальное обучение, представляющее собой эффективный инструмент, который не только способствует языковому развитию, но и формированию культурной компетентности учащихся. Посредством внедрения методик проектного обучения и использования информационно-коммуникационных технологий создаются необходимые условия для эффективного межкультурного взаимодействия.

Литература

1.Апарина, Ю. И. Личностно-ориентированная технология обучения на уроках иностранного языка / Ю. И. Апарина, О. В. Кузьмина // Известия института педагогики и психологии образования. – 2021. – № 4. – С. 33-37. – EDN XRMYIR

2.Апарина, А. Н. Кинопрект как средство продуктивной работы в условиях инклюзивного образования / А. Н. Апарина // Лингвометодическое обеспечение инклюзивного иноязычного образования, Москва, 20 апреля 2021 года. – Москва: Белый Ветер, 2021. – С. 4-11. – EDN CLGFBX

3.Вишневская, Г. М. Билингвизм и его аспекты : Учеб. пособие / Г. М. Вишневская; Иван. гос. ун-т. – Иваново : ИвГУ, 1997. – 98, [1] с.; 21 см.

4.Салехова, Л.Л. Билингвальное обучение и двуязычие для развития мышления и коммуникаций / Л.Л. Салехова, Д.М. Шакирова; науч. ред. Д.М. Шакирова. – Казань: ГАОУ ДПО ИРО РТ, 2022. – Вып. 2(11). – 122 с. – (Серия «Методология. Технологии. Инновации»).

5.Earley PC, Mosakowski E. Cultural intelligence. Harv Bus Rev. 2004 Oct;82(10):139-46, 158.

М.Н. Зорина,
магистрант института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: ZorinaMN@mgpu.ru

ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ МЕЖЪЯЗЫКОВЫМ СОПОСТАВЛЕНИЯМ

В статье рассматриваются основные принципы геймификации и ее роль в учебном процессе. Особое внимание уделяется использованию игровых технологий для повышения познавательного интереса школьников, стимулирования их вовлеченности в познавательно-игровой процесс и формирования понимания связи языковых средств и культурных контекстов.

Ключевые слова: геймификация, межъязыковые сопоставления, эффективное обучение, принципы геймификации, игровые технологии, формулы речевого этикета.

Игровыми технологиями в педагогике занимались многие ученые такие, как Ф. Фребель**,** Л.С. Выготский**,** Н.Я. Михайленко**,** Д.Б. Эльконин**,** С.Ф. Занько и другие. Термин геймификация в науке появился после публикации монографий американских педагогов М. Поренски и К. Каппа. Согласно, К. Каппу, геймификация есть «внедрение игровых технологий в неигровые процессы, в том числе в образование» [1: с. 10].

Л.Д. Цирулева и Н.Е. Щербакова дают следующее определение геймификации – это применение игровых элементов и механик в процессе обучения для достижения максимальной мотивации и вовлеченности обучающихся [4: с. 13]. Данная технология повышает мотивацию, улучшает вовлеченность учащихся, развивает критическое мышление и создает позитивную учебную среду.

Технологии геймификации разнообразны, что дает возможность персонализировать обучение и дифференцировать задание под конкретную группу обучающихся, что способствует улучшению восприятия информации.

Л.С. Выготский отмечал, что игра для ребенка – это не просто развлечение, а непосредственный источник развития. Игры помогают тренировать логическое мышление, память, фантазию и изучить свойства предметов. Более того, ученый считал, что все обучение должно быть подобием игры для большей эффективности [2].

Важно помнить, что любая игра должна сопровождаться методическими рекомендациями, чтобы качество обучения повысилось. На сегодняшний день существует различные приемы: применение онлайн-квестов, видеоигр для решения практических задач; использование веб-сервисов для изучения дисциплин; применение настольных и ролевых игр и др. В процессе игры все участники взаимодействуют друг с другом, что способствует укреплению связей в коллективе, здоровой конкуренции.

Эффективность ролевой игры обеспечивается овладением знаниями и навыками обучающегося, при условии принятия определенной социальной роли. Суть геймификации заключается в аналогичном подходе. Играя в компьютерную или настольную игру, мы часто примеряем на себя различные роли персонажей игры. Погружаясь в атмосферу персонажа игры, обучающийся погружается и в процесс обучения, он становится более бдительным и сосредоточенным [3: с. 61]. Задача учителя, применяя игровые технологии, поставить задачу учащимся и представить систему оценивания. Это мотивирует обучающихся к активному участию в игре.

Наша область исследования сфокусирована на приеме межъязыковых сопоставлений, который поможет учащимся овладеть иностранными языками. Прием межъязыковых сопоставлений заключается в сравнении двух или более языков с целью

выявления сходств и различий между ними. Этот прием может быть использован для развития речи школьников, так как он помогает им лучше понимать структуру языка и научиться правильно использовать языковые средства.

Прием межъязыковых сопоставлений применяется в обучении анализу текстов на разных языках и выявления в них сходства и различия. Это может включать в себя сравнение грамматических структур, лексических единиц и стилистических приемов.

Для практики межъязыковых сопоставлений мы предлагаем учащимся задание, которое можно сделать любой онлайн платформе, например, на LearningApps, Wardwall, Wizer, Online Test Pad, МЭШ и другие.

Целью данного упражнения является подготовить младших школьников к созданию диалога с использованием средств речевого этикета на русском и английском языках. Дети знакомятся с формулами речевого этикета на русском и английском языках. Учащимся предлагается заполнить таблицу, задание может быть дифференцировано под любой уровень. Для начального уровня рекомендуется взять пять формул русского речевого этикета и перевести их на английский. Данные формулы написаны в первом столбце таблицы. Второй столбец таблицы ученикам нужно будет заполнить самостоятельно на английском языке.

Для более высокого уровня учащихся можно скомбинировать технологию: оставить в первом столбике несколько формул русского речевого этикета и несколько формул английского РЭ во втором столбце. Таким образом, ученики будут практиковать не только русско-английский перевод, но и англо-русский. Прилагаем примеры заполненных таблиц.

Таблица 1. Формулы приветствия

Здравствуйте!	Hello! How do you do?
Привет!	Hi! Hello!
Доброе утро, добрый вечер/день, доброй ночи!	Good morning/afternoon/evening/night!
Рад Вас видеть!	Hice to see you!
Мое почтение!	My respects to you!
Здорово!	Hi!
Приятно познакомиться!	Nice to meet you!
Добро пожаловать!	Welcome!

Таблица 2. Формулы прощания

До свидания!	Goodbye!
Пока!	Bye!
До встречи!	See you later/soon!
Прощайте!	Goodbye!

Всего доброго!	All the best!
До скорой встречи!	See you later/soon!

Второе задание направлено на составление диалога с целью эффективной коммуникации с использованием средств речевого этикета русского и английского языков. В ходе данного задания у учеников сформируются навыки использования средств речевого этикета в конкретной речевой ситуации и составления диалогов.

Для задания предлагаются речевые ситуации. Задача учеников состоит в том, чтобы составить диалог, соблюдая нормы речевого этикета. Задание групповое, одна пара составляет диалог на русском языке, а другая пара переводит данный диалог на английский язык. Затем следует представить диалог на английском языке перед классом. Предлагаем варианты карточек:

Карточка 1. Буратино увидел красивую девочку с голубыми волосами и захотел с ней познакомиться. Он искал новых друзей. Помоги Буратино познакомиться и узнать информацию о девочке (где она живет; много ли у нее друзей; не хочет ли она пойти погулять).

Карточка 2. Вовочка не понимает задачу по математике. Только Наталья Петровна может помочь ему разобраться с ней. Составь диалог учителя и ученика, который поможет Вовочке узнать ход решения задачи.

Карточка 3. В городе появился летающий человек. Все его боятся и закрывают окна, чтобы нежданные гости не залетели в квартиру. Но Малыш забыл закрыть окно. И вот Малыш сидит и делает уроки, как вдруг на подоконнике появляется ОН. Помоги Малышу, узнать, кто это, для чего он прилетел, опасен ли этот летающий человек.

Карточка 4. Мальвина ждет Буратино на занятие. Буратино опаздывает. Составь диалог героев, в котором Буратино рассказывает причину опоздания.

Карточка 5. Наталья Петровна недовольна успеваемостью Вовочки. Она приглашает его на беседу. Помоги Наталье Петровне разобраться, почему Вовочка не выполняет домашнее задание и решить данную ситуацию.

Карточка 6. Малыш и Карлсон собрались полетать по крышам, но не могут договориться о времени. Помоги героям подобрать договориться и не поссориться.

Данное задание развивает креативность, критическое мышление, поможет раскрепоститься и развить театральность учащихся. Ролевая игра сделает процесс обучения увлекательным, интересным и поможет погрузиться в языковую культуру русского и английского языков.

Таким образом, геймификация становится важным инструментом для современного образования, способствуя формированию навыков, необходимых в многоязычном мире.

Литература

1.Kapp K. The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. John Wiley & Sons, 2012. – 336 с.

2.Глаголева, К.С. Л.С. Выготский о роли игры в психическом развитии ребенка / К.С. Глаголева. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 4 (138). – С. 324-326. – URL: https://moluch.ru/archive/138/38773/ (дата обращения: 27.02.2025).

3.Гордеева Т.О. Мотивация школьников XXI века: советы. Методическое пособие. – М.: Благотворительный фонд «Вклад в будущее», 2022. – 135 с.

4.Цирулева Лада Дмитриевна, Щербакова Наталья Евгеньевна Геймификация в обучении: сущность, содержание, пути реализации технологии // Вестник ПензГУ. 2023. №3 (43). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-obuchenii-suschnost-soderzhanie-puti-realizatsii-tehnologii (дата обращения: 28.02.2025).

Н.П. Игнатюк,
магистрант Московского городского
педагогического университета, г. Москва
E-mail: ignatyuknp083@mgpu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО И ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена актуальной проблеме формирования языковой личности обучающихся при изучении русского и иностранного языка. Автором описан феномен языковой личности, проанализированы содержание обучения младших школьников русскому языку и иностранному языку относительно структуры языковой личности Ю.Н. Караулова, приведены примеры заданий из учебника УМК 'Spotlight' для начальной школы.

Ключевые слова: языковая личность, первичная языковая личность, вторичная языковая личность, русский язык, иностранный язык.

В наши дни для личностного развития, для карьерного роста человека все более важное значение приобретают речевые умения, умения общения, межкультурная компетенция, умение взаимодействовать с другими людьми не только на родном, но и на иностранном языке и многое другое, что в научной литературе описывается понятием «языковая личность».

Феномен языковой личности является предметом интереса разных гуманитарных наук и научных направлений: лингвистики, психолингвистики, антрополингвистики, лингвокультурологии, лингводидактики, коммуникативистики и др. Впервые данное понятие в отечественной науке встречается в работе В.В. Виноградова «О художественной прозе» (1930 г.). Концепция языковой личности разрабатывалась такими учеными, как А.Н. Баранов, Г.И. Богин, С.Г. Воркачев, В.И. Карасик, Ю.Н. Караулов, В.В. Красных, В.А. Маслова, А.М. Шахнарович и др.

Под языковой личностью понимается «человек как носитель языка, взятый со стороны его способности к речевой деятельности», то есть в совокупности его

психофизиологических характеристик [2: с. 64–72]. Данное явление представляет собой сложную, иерархически организованную динамическую систему и отражает способность индивида не только использовать языковые средства, но и осуществлять креативное взаимодействие с окружающей действительностью в процессе речевой деятельности (Е.В. Барсукова).

Первичная языковая личность формируется с момента рождения под воздействием родного языка и культуры. «Целенаправленным этот процесс становится в школе, где особая роль отводится предметам филологического цикла, в первую очередь – русскому языку» [1: с. 59].

При изучении иностранного языка начинает складываться вторичная языковая личность, осознание сходств и различий между родной и другой культурой, мировоззрениями. Подчеркнем, что вторичная языковая личность не заменяет первичную, а вступает с ней во взаимодействие, чему способствуют межъязыковые и межкультурные сопоставления, позволяющие осознать различия между родным русским и иностранным языком, родной русской и иной культурой, избежать коммуникативных ошибок. Например, русское слово «дом» означает как «здание», так и «домашний очаг», в то время как в английском языке эти понятия разделены на *house* («здание») и *home* («домашний очаг»), в русской речи действия, выполняемые пальцами руки или всей рукой, не разделяются и обозначаются одним словом «рука», но в английском языке они конкретизируются и выражаются в использовании слова *arm* («рука») или *hand* («кисть»), настенные и наручные часы переводятся разными английскими словами *clock* («настенные часы») и *watch* («наручные часы»). Между тем, в русском языке существуют отдельные слова для обозначения голубого и синего цветов, тогда как в английском языке оба этих цвета называются одним словом *blue*, «приятель» и «друг» в английском языке имеют один перевод – *friend*, глаголы «говорить» и «сказать» передаются одним глаголом *say*, русские слова «строение» и «здание» – словом *building*.

Интеграция первичной и вторичной языковой личности образует сам феномен языковой личности. В ее структуре Ю.Н. Карауловым выделено три уровня: вербально-семантический, когнитивный и прагматический [3: с. 238].

Вербально-семантический – базовый уровень, элементами выступают лексические единицы, организованные в ассоциативно-смысловые группы. На этом этапе формируются навыки работы со структурно-языковыми закономерностями, осваивается системообразующая функция языка, обеспечивающая решение коммуникативных задач.

Когнитивный – второй уровень, основными элементами являются идеи и понятия, формирующие индивидуальную картину мира и ценности личности.

Прагматический – третий уровень, единицы связаны с практическим применением личностью языка в определенных ситуациях общения и зависят от ее коммуникативных потребностей в конкретной ситуации.

Рассмотрим, какие компоненты языковой личности формируются у младших школьников на уроках русского языка и на уроках иностранного языка.

С базовым уровнем языковой личности, обеспечивающим владение языковой системой, связано, например, освоение младшими школьниками правил русского правописания [4: с. 8], в английском языке – «распознавание и употребление в устной и письменной речи не менее 200 лексических единиц» [5: с. 8], изучение структуры предложений во времени *Present Simple Tense* [5: с. 9].

В английском языке учащиеся, например, осваивают лексику по темам «Семья» (*mother, father, brother, sister*), «Животные» (*horse, bird, fish, whale, elephant*), лексику для ситуаций приветствия, прощания: «Поприветствуй одноклассников, как показано в образце – *Hello, Anna. How are you today? Fine, thanks!*» (2 класс, ч. 1, стр. 5); «Теперь представь себя и своего друга классу. Класс поприветствует вас. – *Hello, I'm ... . And this is my friend … . – Hello, ... Hello, ...* (2 класс, ч. 1, стр. 20). В учебниках даются задания на освоение грамматических конструкций и времен: «Mrs Ellis is talking to Kim. Read and complete. Use *have to* or *don't have to*. … Now, ask and answer: *A: Does Kim have to wash the dishes? B: Yes, she does.*» (4 класс, ч. 1, стр. 32).

Ко второму, когнитивному уровню языковой личности относится, в частности, изучение русских фразеологических оборотов, «наблюдение за их использованием в речи» [4: с. 20], рассмотрение сходств и различий между Россией и англоязычными странами (столицы, достопримечательности, интересные факты, праздники и пр.) [5: с. 14], изучение произведений английского фольклора (сказок, песен, стихов) и т.д.

Так, в учебники по английскому языку Spotlight авторами включены разделы, посвященные англоязычным странам *(‘Spotlight on English-speaking countries’*), и раздел, посвященные родной стране обучающихся (*‘Spotlight on Russia’*), даются задания на сравнение родной и другой картины мира, например, в праздниках (Новый год, День города), в семейных традициях, в обустройстве домов, в еде, изучаются английские сказки *(‘Goldilocks and the Three Bears’*, 3 класс) и т.д. Приведем примеры заданий: «Посмотри на семейный герб. Какая фамилия у семьи? Откуда семья родом?» (герб семьи Kights из Англии); «Придумай и нарисуй герб своей семьи. Расскажи о нем одноклассникам» (3 класс, ч. 2, с. 31); «Work in pairs. Tell your classmate about Danielle's day. Use the sentences as a plan»; «Now talk about a day in your life» (4 класс, ч. 1, с. 37).

В курсе русского языка обучение младших школьников «уважительному отношению к собеседнику, соблюдению в процессе общения норм речевого этикета», «правил ведения диалога» [4: с. 10], в курсе английского языка – умениям «вести разные виды диалогов (диалог этикетного характера, диалог-расспрос) в стандартных ситуациях неофициального общения» [5: с. 22] входят в прагматический уровень языковой личности. В УМК *‘Spotlight’* на формирование данных умений направлены такие задания, как: «Разыграйте похожие диалоги, используя меню: *A: Hi! Can I help you? B: Yes. Can I have two burgers and two lemonades, please? A: Anything else? B: Yes. Can I have some chips, please? A: Yes, of course. B: How much is it? A: That's 100 rubles. B: Here you are. A: Thanks.*» (3 класс, ч. 1, стр. 91); «Расскажи, как ты проводишь время с друзьями, используя глаголы в рамочке: *play, dance, sing, laugh, paint*» (3 класс, ч. 1, стр. 52); «Match the wishes to the cards: *Happy Birthday! Congratulations! Thank you! Bon Voyage!*»; «Design a card for a special occasion for a friend or relative» (4 класс, ч. 2, с. 13).

Итак, формирование языковой личности в начальной школе становится целенаправленным процессом, который является задачей всех предметов программы обучения, но в первую очередь – русского языка и иностранного языка. Изучение русского языка развивает первичную языковую личность обучающихся, обеспечивает связь с национальной идентичностью, а иностранный язык закладывает основы вторичной языковой личности, расширяя коммуникативные возможности учащихся. В совокупности эти процессы способствуют воспитанию не только грамотных, но и толерантных носителей языка, готовых к межкультурному диалогу.

Литература

1.Богданова, А.В. Формирование языковой личности младшего школьника // Начальная школа. – 2023. – №9. – С. 59-61.

2.Воркачев, С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. – 2001. – №1. – С. 64–72.

3.Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – Изд. стер. – М.: URSS, 2024. – 264 с.

4.Федеральная рабочая программа начального общего образования. Русский язык (для 1–4 классов образовательных организаций). – М.: Институт стратегии развития образования, 2022. – 110 с.

5.Федеральная рабочая программа начального общего образования. Иностранный (английский) язык (для 2–4 классов образовательных организаций). – М.: Институт стратегии развития образования, 2023. – 142 с.

В.Ю. Кирьянова,
студент Московского городского педагогического университета, г. Москва
E-mail: kiryanovavy817@mgpu.ru

ПРЕОДОЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ В ПРОЦЕССЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В настоящее время многие люди так или иначе сталкиваются с необходимостью межкультурной коммуникации. Это касается как людей, работающих в области коммуникации с различными иностранными представителями, так и не задействованных в этой сфере людей. Несмотря на то, что в образовательных учреждениях уделяется особое внимание обучению навыкам межкультурной коммуникации, проблема психологических барьеров при общении с гражданами других стран остается нерешенной. В данной статье рассматриваются пути и способы преодоления психологических барьеров, возникающих у студентов в ситуации межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, психологические барьеры, способы борьбы, поликультурная образовательная среда, пути решения.

Поликультурная образовательная среда предполагает наличие развитых коммуникативных навыков у ее участников. Для более конкретного изучения и анализа темы в качестве иностранного языка был взят английский язык. Нельзя отрицать, что изучение и преподавание английского языка и межкультурной коммуникации неразрывно связаны. С момента знакомства ребенка с иностранным языком он погружается в культуру народа изучаемого языка. В этот момент важно осознать, что за каждой лексической единицей стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире [4].

Теория межкультурной коммуникации как изучаемой и преподаваемой дисциплины возникла не так давно. Она берет свое начало в XX веке. Потребность в этой дисциплине возникла под влиянием быстро развивающегося мира. Сейчас активно развивается туризм, трудовая сфера и нельзя не отметить быстро набирающие популярность миграционные процессы.

Все перечисленные аспекты создают потребность в освоении навыков коммуникации с людьми не только своей этнической принадлежности, но и других. На протяжении долгого времени студенты лингвистических университетов активно изучают иностранные языки, овладевают навыками взаимодействия с иностранными гражданами, но проблема наличия психологических барьеров остается нерешенной.

Основным барьером в ситуации межкультурной коммуникации является языковой барьер, который включает: 1) фонетические барьеры; 2) семантические барьеры; 3) стилистические барьеры [3].

По причине неуверенности в уровне владения иностранным языком, незнании языковых и поведенческих норм и многих других аспектов этот барьер является одним из самых существенных. Поэтому в поликультурной образовательной среде решению трудностей, связанных с языковым барьером, придается особое значение [5].

Очень важно учесть психологические барьеры в межкультурной коммуникации, так как их влияние на взаимодействие в поликультурой среде имеет не менее важное значение. Можно утверждать, что на сегодняшний день большинство людей испытывают необходимость преодолеть психологические барьеры во многих ситуациях, где не требуется навыков взаимодействия с иностранными гражданами. В таком случае можно сделать вывод, что человек испытывает более сильный стресс при межкультурном взаимодействии. В основе этого стресса лежит непонимание поведения, манеры речи, невербальных проявлений, даже стиля одежды своего собеседника. В этом случае человек испытывает неуверенность из-за неспособности предугадать ход процесса коммуникации и его результаты. Умение адаптировать свою речь позволит участникам коммуникации, как указывает Ю.И. Апарина в своем исследовании, преодолеть возможные проблемы общения [1: с. 7-11].

Рассмотрим рекомендации, которые помогут решить проблемы возникновения психологических трудностей в общении с иностранным собеседником.

1. Отнестись с особой осторожностью к невербальным способам передачи информации. Важно понимать, что в каждой культуре одни и те же жесты имеют разное значение. Поэтому необходимо перед встречей с иностранным представителем изучить информацию о невербальной коммуникации, приемлемой для его культуры. Таким образом можно избежать недопонимания и неудобных ситуаций [3].

2. Важно создать комфортную обстановку для собеседника. Для этого нужно учитывать особенности его культуры. В определенных странах принята активная жестикуляция, в то время как в России использование жестикуляции в разговоре можно назвать умеренной. В таком случае обоим собеседникам важно учитывать подобные особенности, так как для русского человека активная жестикуляция может показаться признаком агрессии, чрезмерной эмоциональности, а у представителя другой страны умеренная жестикуляция русского собеседника может вызвать недопонимание и мысль об отсутствии заинтересованности собеседника [4].

3. Говоря о поликультурной образовательной среде, нельзя утверждать, что студент будет обладать коммуникативными навыками в полной мере, так как он продолжает обучение. В таком случае участнику нужно вести себя нейтрально, сделать упор на то, что говорит собеседник, другими словами, больше слушать. Также стоит наблюдать за иностранным собеседником, анализировать его мимику, манеру речи и жесты. Так будет легче понять, каким образом стоит вести себя по отношению к нему. Использование цифровых технологий, как утверждает А.Н. Апарина, будет способствовать преодолению барьеров при межкультурной коммуникации [2: с. 11-14].

Подводя итог, стоит сказать, что преодолеть психологические и иные барьеры возможно при активной работе над это проблемой. Находясь в поликультурной среде, человек сталкивается с ситуациями межкультурного взаимодействия. Важно понимать, что достижение прагматической цели без овладения навыками коммуникации невозможно.

Литература

1.Апарина, Ю.И. Приемы адаптации дидактической речи при обучении иностранному языку в начальной школе / Ю. И. Апарина // Педагогический дискурс: новые стратегии подготовки учителей иностранных языков : Материалы международной конференции, Москва, 17–19 марта 2016 года / Под общей редакцией Е.Г. Таревой, Л.Г. Викуловой. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира». – 2016. – С. 7-13.

2.Апарина, А. Н. Использование цифровых технологий на уроках иностранного языка в начальной школе при смешанном формате обучения / А.Н. Апарина // Иноязычное образование в эпоху перемен: проблемы и перспективы : Материалы научно-практической студенческой конференции, Москва, 27–28 февраля 2023 года. – Москва: Известия института педагогики и психологии образования государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет». – 2023. – С. 11-14. – EDN AKEAWT.

3.Гузикова М.О. Основы теории межкультурной коммуникации / Гузикова М.О., Фованова П.Ю. – Екатеринбург: Изд-во Урал. Ун-та, 2015. 24 с.

4.Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / Тер-Минасова С.Г. — 1-е изд. — Москва: Слово, 2000 — 146 с.

5.Садохин, А.П. Межкультурная коммуникация / А.П. Садохин. 1-е изд. – Москва: Альфа, 2013 – 288 с.

Е.П. Колосова,
студент Московского городского педагогического университета, г. Москва
E-mail: KolosovaEP@mgpu.ru

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ КАК МЕДИАТОРА МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ШКОЛЕ

В статье рассматривается роль учителя как посредника в общении участников образовательного процесса, находящихся в процессе межкультурного взаимодействия. Раскрываются основные аспекты медиации, требований к знаниям, умениям и навыкам учителя, а также к формам и методам работы с учениками для передачи своих знаний детям.

Ключевые слова: медиация, межкультурное взаимодействие, роль учителя.

Глобализация и миграция становятся неотъемлемой частью жизни, трудоспособное население релоцируется в поисках работы, лучших условий жизни [2: с. 4]. Часто вместе с родителями меняют свое местоположение и дети, которым приходится идти в новое место обучения, которое превращается в место пересечения различных культур, традиций и мировоззрения.

В таких условиях деятельность учителя выходит за рамки преподавания и воспитания учеников. Преподаватель становится медиатором межкультурного взаимодействия, способствуя созданию гармоничной образовательной среды, где каждый ученик чувствует себя принятым и уважаемым.

В силу трудовой миграции предков или ныне живущего трудоспособного населения школы часто становятся многонациональными и поликультурными [3: с. 29]. В одном классе оказываются представители различных национальностей, культур и систем ценностей. Это создает возможности для обогащения знаний и опыта всех участников образовательного процесса, но в тот же момент порождает определенные вызовы, связанные с конфликтами, непониманием и стереотипами.

Учитель играет важную роль в преодолении этих вызовов, поскольку является ключевой фигурой по передаче знаний, формированию навыков межкультурной коммуникации, толерантности и уважения к различиям, кроме того, часто является медиатором в конфликтах, возникающих на почве разнообразия культур.

Медиация в широком смысле – это процесс урегулирования конфликтов с участием нейтральной третьей стороны, которая помогает сторонам прийти к взаимовыгодному соглашению, медиатор не принимает решений за стороны, а лишь способствует диалогу и поиску компромисса [4: с. 2]. Медиация в контексте межкультурного взаимодействия предполагает способность учителя выступать посредником между культурами, помогая ученикам, учителям, родителям понимать и принимать друг друга, сохраняя позитивную атмосферу в учебном заведении.

Учитель, выступающий в роли медиатора, должен понимать и учитывать культурные различия среди участников образовательного процесса, создавать инклюзивную и толерантную среду, развивать навыки межкультурной коммуникации у учеников.

В зависимости от представленных национальностей, учителю нужно стараться быть в курсе особенностей и потребностей каждого ученика, это позволит выяснить причины поведения, предвосхитить некоторые конфликты и предотвратить их развитие. По мнению Ю.И. Апариной, осуществлять индивидуализацию обучения, обеспечивать личностно-ориентированный подход к обучающимся. Это будет способствовать повышению продуктивности учебного процесса в целом [1: с. 230].

Инклюзивная среда включает в себя не только комфортный процесс обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья, но и учеников различного этнического происхождения, религии или иных характеристик. В данном процессе задача учителя – обеспечить равноправие всех учащихся, которые смогут ценить разнообразие и возможность прикоснуться к различным культурам. В условиях инклюзивного обучения возрастает нагрузка на учителя, являющегося гарантом равноправия всех участников межкультурного взаимодействия [2: с. 4-11].

Роль медиатора подразумевает под собой построение эффективной коммуникации в межкультурном взаимодействии, что требует умения слушать, задавать вопросы, избегать недопонимания и находить общий язык. Также роль учителя как медиатора должна сопровождаться эмпатией и толерантностью. Отношения с участниками образовательного процесса следует выстраивать, учитывая их чувства, эмоции и культурные особенности. Для развития у учеников навыков межкультурного взаимодействия можно применять разнообразные методы и формы обучения, такие как дискуссии, проектная деятельность, игровые методики, интерактивные занятия и тренинги. Чтобы помочь учащимся глубже понять ценности других культур, учитель может организовывать тематические недели, посвящённые изучению культурного наследия, проводить ролевые игры или приглашать представителей разных культур для обмена опытом.

Конфликты среди учеников неизбежны, однако роль учителя может заключаться в медиации, то есть в посредничестве между сторонами. Медиация предполагает активное выслушивание участников конфликта, выявление их точек зрения и глубинных причин разногласий. Такой подход способствует созданию атмосферы доверия и безопасности. Учитель должен сохранять объективность, не поддерживая ни одну из сторон. Задача состоит в выявлении сути проблемы и поиске её первопричин.

После этого педагог может предложить варианты решений, удовлетворяющие обе стороны, либо позволить ученикам самостоятельно прийти к соглашению через процесс медиации. Ключевым элементом является эмоциональная устойчивость учителя, его способность контролировать собственные эмоции и распознавать чувства конфликтующих сторон, предотвращая эскалацию агрессии.

Передача знаний и навыков учащимся – одна из основных задач педагога, который стремится организовать учебный процесс таким образом, чтобы дети могли успешно справляться с проблемами самостоятельно. Ролевые игры особенно эффективны в этом контексте, поскольку позволяют моделировать различные жизненные ситуации и отрабатывать поведенческие модели в безопасной среде. В ходе таких игр ученики также осваивают основы ведения переговоров и стратегически грамотного поведения, что пригодится им в реальных ситуациях. Для формирования критического мышления полезно разбирать конкретные случаи конфликтов, обсуждать возможные реакции учащихся и прогнозировать последствия тех или иных поступков. Ведение дневников эмоций помогает детям фиксировать свои переживания в моменты напряженности и впоследствии анализировать изменения в поведении, отмечая улучшения или недостатки. Такой метод позволяет отслеживать динамику и корректировать привычные ошибки, возникающие в конфликтных ситуациях.

Важной задачей учителя становится воспитание у школьников осознания себя как части большого мирового сообщества, где ценится многообразие культур. На занятиях по истории, литературе, обществознанию и другим предметам стоит уделять внимание вопросам культурного разнообразия, знакомить детей с традициями различных народов и приводить примеры успешных примеров межкультурного общения. Проведение фестивалей культуры, дней национальных кухонь, тематических вечеров и прочих мероприятий помогает ребятам ближе познакомиться друг с другом и находить общие интересы. Совместные проекты, объединяющие учеников из разных культурных групп, развивают умение сотрудничать и понимать друг друга. Учитель может вовлекать родителей в образовательный процесс, проводя встречи, на которых обсуждаются вопросы межкультурного взаимодействия и важность толерантности.

Роль учителя как медиатора межкультурного взаимодействия в школе становится всё более значимой в условиях глобализации и культурного разнообразия. Учитель, обладающий необходимыми компетенциями и использующий эффективные подходы, может не только предотвращать конфликты, но и способствовать формированию у учеников навыков межкультурной коммуникации, которые будут востребованы в их будущей жизни. Таким образом, школа становится не только местом получения знаний, но и пространством, где воспитываются граждане мира, способные уважать и ценить культурное разнообразие.

Литература

1.Апарина, Ю. И. Личностно-ориентированная технология обучения на уроках иностранного языка / Ю. И. Апарина, О. В. Кузьмина // Известия института педагогики и психологии образования. – 2021. – № 4. – С. 33-37. – EDN XRMYIR.

2.Апарина, А. Н. Кинопрект как средство продуктивной работы в условиях инклюзивного образования / А. Н. Апарина // Лингвометодическое обеспечение инклюзивного иноязычного образования, Москва, 20 апреля – 12 2021 года. – Москва: Белый Ветер, 2021. – С. 4-11. – EDN CLGFBX.

3.Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. – М.: Народное образование, 2019.

4.Мамедбекова М.О. Международная трудовая миграция в контексте глобализации // РППЭ. 2008. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdunarodnaya-trudovaya-migratsiya-v-kontekste-globalizatsii (дата обращения: 08.02.2025).

5.Федеральный закон «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» (ФЗ № 193-ФЗ от 27 июля 2010 года).

К.А. Лебедева,
магистрант института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: lebedevaka@mgpu.ru

ПРИЁМЫ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИЗЛОЖЕНИЮ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

В данной статье рассматриваются особенности организации работы по развитию памяти младших школьников при написании изложения. Приводятся примеры использования мнемотехники на конкретных этапах работы над изложением с учётом специфики поликультурной среды.

Ключевые слова: развитие памяти, мнемотехника, речевые умения, обучение изложению, поликультурная начальная школа

В Федеральной рабочей программе по предмету «Русский язык» (1-4 классы) указано, что обучающиеся начальной школы должны овладеть следующими коммуникативными и предметными умениями по русскому языку относительно работы над изложением: писать подробное изложение по заданному, коллективно или самостоятельно составленному плану; осуществлять подробный и выборочный пересказ текста (устно и письменно); создавать устные и письменные тексты (описание, повествование, рассуждение) [5: с. 32-34].

Очевидно, что для работы над пересказом, в том числе и над изложением текста, обучающимся необходима развитая память. Известно, что при поступлении в первый класс память младшего школьника носит непроизвольный характер, а уже ближе к третьему классу – произвольный. В начале обучения в школе у ребёнка преобладает наглядно-образная память, а к третьему классу – слухоречевая [1: с. 94-95].

Перечисленные психологические особенности младшего школьника учитель обязательно должен учитывать при обучении написания изложению.

Организация работы над изложением подробно и полно описана в работах современных учёных-методистов: Т.И. Зиновьевой, М.Р. Львова, М.С. Соловейчик, Г.С. Щеголевой и др. Выделяют следующие этапы работы над изложением: 1 этап – постановка учебной задачи, 2 этап – слово учителя об авторе исходного текста, 3 этап – создание установки на восприятие исходного текста, 4 этап – первичное восприятие текста, 5 этап – общая беседа по содержанию, 6 этап – анализ композиционной структуры и содержания исходного текста, 7 этап – анализ частей и языковых особенностей текста, 8 этап – повторное чтение текста с заданием, 9 этап – запись текста изложения, 10 этап – самопроверка, саморедактирование [4: с. 387 – 388].

Возвращаясь к особенностям памяти младших школьников, подчеркнём, что не всем обучающимся сразу удается запомнить всю информацию, которую обсудили на слух в процессе подготовки. Для облегчения и прочного усвоения материала можно использовать мнемотехнику – приемы запоминания, основанные на искусственных ассоциациях, воображении для увеличения скорости и объёма запоминаемого материала [3: с. 120]. На наш взгляд, наиболее целесообразно применять работу с мнемотехниками на пятом и шестом этапах работы над изложением. Опишем это подробнее.

Начиная с пятого этапа работы над изложением (общей беседы по содержанию), можно приступить к использованию мнемотехники: давая ответы на вопросы по тексту, учитель, используя компьютерные технологии (проектную доску), создаёт мнемодорожки, пиктограммы.

Мнемодорожка – это рисунки, находящиеся в таблице, идущие в последовательности слева направо, сверху вниз. Рисунки обязательно должны быть яркими; на них выделяют один или несколько конкретных предметов (а не множество), пейзаж на фоне должен отсутствовать.

Пиктограммы изображаются в такой же последовательности, как и мнемодорожки, но они более символичны, иконографичны, похожи на дорожные знаки, в них используется меньше цветов. Сначала учитель показывает на слайдах и зарисовывает знаки для создания пиктограмм сам, а уже потом школьники создают пиктограммы самостоятельно.

Например, работая над изложением «Купание медвежат», учитель задаёт вопрос по содержанию текста: *Где шёл охотник? Где он оказался? Кто выбежал из чащи?* и т.д. Обучающиеся устно отвечают, и параллельно на экране появляется заранее приготовленный учителем один из рисунков мнемодорожки: лесная река. Далее второй вопрос – появляется второй рисунок (охотник на дереве), и так далее. В конце общей беседы по содержанию текста у детей перед глазами представлена готовая наглядная мнемодорожка, по которой им проще восстановить исходный текст изложения.

Начиная такую работу, в течение первого полугодия можно использовать мнемодорожки, а во втором полугодии перейти к пиктограммам – всё зависит от уровня успеваемости класса, оценки учителя.

В ходе 6 этапа работы над изложением – анализа композиционной структуры и содержания исходного текста – обучающиеся выявляют микротемы текста, составляют план. Важно помнить, что готовый план ученикам начальной школы предлагать неправильно; его необходимо составлять в совместной деятельности под руководством педагога [4: с. 386].

Рассмотрим, как можно использовать мнемотехники на данной этапе: вместо классического примерного плана, в котором обычно используется от одного до трёх слов, будем использовать ментальную карту. Особенности ментальной карты: пишем печатными буквами на белом листе бумаги; начинаем с центра листа, указывая название текста; затем идём в левый верхний угол и далее по часовой стрелке: записываем ключевые слова, используем символы и рисунки, пишем и рисуем яркими цветными карандашами.

Опишем создание ментальной карты по тексту изложения для 3 класса «Посадите возле дома рябинку!». В ментальную карту можно внести следующее:

1 абзац. *Весна*, рисунок рябины, *оживает, деревья*.

2 абзац. Рисунок цветущей рябины, *соцветия, запах.*

3 абзац. *Конец лета* – значок стрелки, *красный огонь*.

4 абзац. *Гости, угощение,* рисунок гостей и угощения.

5 абзац. Рисунок дома.

В третьем классе изложение пишется подробное, соответственно и план должен быть подробным, тем более при начальной стадии обучению изложению.

Особенно актуально применение таких мнемотехник в поликультурной образовательной среде. Дети-инофоны во время чтения текста подчёркивают или другим способом выделяют непонятные слова, учитель объясняет их с помощью иллюстраций, синонимов [2: с. 93]. Ученики записывают слова-синонимы на карточках, которые потом используют при написании изложения.

Используя мнемотехнику на уроках русского языка при написании изложения в поликультурной среде, мы облегчаем младшим школьникам процесс запоминания текстовой информации и скорость её усвоения.

Литература

1.Горошкова А.А., Камакина О.Ю. Психологические особенности памяти младших школьников // Современный младший школьник: развитие, воспитание, социализация. – 2023. – С. 93-98.

2.Каткова И.А., Камаева К.А. Особенности обогащения речи учащихся поликультурной начальной школы // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. - №6 – С. 92-95.

3.Леонтьева Л.Н. Мнемотехника как методика и технология в преподавании русского языка как иностранного // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2024. – №2. – С. 120-128.

4.Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т. И. Зиновьевой. – М.: Юрайт, 2025. – 468 с.

5.Федеральная рабочая программа. Русский язык (для 1–4 классов образовательных организаций). – М.: Просвещение 2022. – 110 с.

А.А. Ломакина,
студент Московского городского педагогического университета, г. Москва
E-mail: LomakinaAA@mgpu.ru

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ В РОССИЙСКИХ ШКОЛАХ

Межкультурная коммуникация является неотъемлемой частью образовательного процесса в условиях глобализации и увеличения миграционных потоков. Россия, обладая многонациональным и многокультурным обществом, ставит перед образовательными учреждениями задачи эффективного взаимодействия между различными культурами. В этой статье рассматривается важность межкультурной коммуникации в поликультурной образовательной среде российских школ, а также методы и практики, которые могут способствовать её развитию.

Ключевые слова: школа, страны СНГ, межкультурная коммуникация, поликультурная среда, многообразие.

В современных российских школах наблюдается значительное многообразие культур, что связано с такими факторами, как миграция и этническое разнообразие. Ученики из разных регионов России и стран СНГ могут иметь различные языковые, культурные и религиозные традиции. В связи с этим, образовательный процесс требует учёта этих особенностей, что приводит к необходимости развития межкультурной коммуникации. Поликультурная образовательная среда создаёт уникальные условия для обучения, позволяя ученикам осваивать не только академические знания, но и навыки общения в многонациональном обществе. Это может способствовать формированию уважения к различным культурам и развитию толерантности.

Проблема межкультурной коммуникации берет свое начало в эпоху античности. Но все же ближе к нам оказываются основатели научной педагогики Я. Коменский, И. Песталоцци, которые указывали на воспитательное значение языка и культуры при формировании личности. К.Д. Ушинский выделял необходимость соблюдения принципа культуросообразности в воспитании и образовательном процессе.

В настоящее время в российских вузах обучается иностранцы, к примеру, из таких стран, как Китай или Корея. Если говорить о школах – подавляющее количество

учащихся являются уроженцами России или стран СНГ. И даже на фоне не особо далеких стран по расположению и, в некоторых случаях, даже языков, могут возникать проблемы межкультурной коммуникации.

Поликультурная среда – это одно из ярких проявлений современной цивилизации, которая охватывает все сферы нашей жизни и оказывает значительное влияние на психосоциальное развитие личности. Личностно – ориентированное обучение, как утверждает Ю.И. Апарина, способствует индивидуализации учебного процесса [1: с. 33-36].

Чтобы понять всю важность развития межкультурной коммуникации в поликультурной среде Российских школ стоит обратить внимание на сложности, с которыми сталкиваются образовательные организации в данный момент.

Во-первых, это стереотипное мышление. Сейчас множество людей сталкивается с предвзятым отношением к их культуре из-за сложившихся стереотипов. Учащиеся, особенно в начальной школе, привыкли всегда слушать «старших» и принимать их мнение как должное. Некоторые стереотипы передаются из поколения в поколение, что сильно влияет на восприятие культуры другой страны. Многие готовы верить в мнение других людей, не разобравшись с данными, не выслушав иную точку зрения.

Во-вторых, выделим лингвистически-коммуникативное препятствие и отсутствие специализированных школ/программ обучения. Сегодня в школы приходят учащиеся без знания русского языка, что сильно тормозит их учебный процесс. Этот фактор может зависеть как от семьи ученика, так и от наличия учебных программ для представителей других стран. В связи с этим школы сталкиваются с языковым барьером, что несет за собой неприятные последствия для учащегося и учителей.

Представленные выше недостатки могут значительно замедлять межкультурную коммуникацию в школах России, что не может остаться незамеченным. Рассмотрим ***варианты решения проблемы развития поликультурной среды***.

1.Целенаправленный подбор материала: учителям стоит обращать внимание на материалы. При предоставлении учащимся материала, который в полной мере охватывает ту или иную культуру, ее ценности и историю, повышается шанс комфортной межкультурной коммуникации между учениками (речь идет о культурах стран обучающихся).

2.Изучение иностранных языков: практика показывает, что выпускники языковых школ или дети, в чьих семьях говорят на двух и более языках, имеют больше возможностей при выборе будущей профессии. Изучение второго языка (помимо английского) открывает перед учащимися не только возможность выбора рода деятельности, а также всесторонне развивает и прививает интерес к изучению истории, МХК (мировая художественная культура), обществознания. В связи с этим введение изучения нового языка в школах положительно сказалось бы на развитии школьников.

3.Точечное повышение квалификации учителей: учителя любых предметов должны также быть всесторонне развиты, что позволит им успешно обучать учеников. Школы могут организовывать курсы переподготовки кадров или давать возможность учителям проходить дополнительные курсы вне стен школы. Курсы, которые могли бы

донести до педагогических работников важность поликультурной среды и научить их как создавать психологически здоровую среду для детей из других стран, прививать учащимся уважение к другой культуре; подбирать материал с учетом необходимости изучения культурного разнообразия России. Как указывает в своем исследовании Ю.И. Апарина, адаптивная речь учителя является средством установления сотрудничества и сотворчества между учителем и обучающимися [2: с. 56].

Таким образом, межкультурная коммуникация в поликультурной образовательной среде российских школ играет ключевую роль в формировании толерантного общества. Необходимо применять эффективные методы, которые могут помочь улучшить взаимодействие между учениками разных культур. Важно продолжать развивать это направление в Российских школах, чтобы обеспечить комфортное обучения для всех. При учете этих замечаний школа становится не только местом получения знаний, но и основой для формирования гражданского общества, готового к вызовам глобализированного мира.

Литература:

1.Апарина, Ю.И. Личностно-ориентированная технология обучения на уроках иностранного языка / Ю.И. Апарина, О.В. Кузьмина // Известия института педагогики и психологии образования. – 2021. – № 4. – С. 33-37. – EDN XRMYIR

2.Апарина, Ю.И. Педагогические условия формирования адаптивной речи студентов – будущих учителей начальных классов и иностранного языка : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Апарина Юлия Игоревна. – Москва, 2006. – 205 с. – EDN NOCVJF

3.Изотова Л.А. Межкультурная коммуникация в контексте образовательного процесса // Вестник Полесского государственного университета. Серия общественных и гуманитарных наук. Cyberleninka, 2008.

4.Трофимова Н.Б. Особенности межкультурного общения студентов в условиях поликультурной среды вуза // Вестник Тамбовского университета». Серия: Общественные науки. Cyberleninka, 2015.

5.Костикова Л. П. Межкультурная коммуникация в поликультурной образовательной среде вуза // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2020. – № 2. – С. 17-22.

А.М. Макеева,
магистрант института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: makeevaam@mgpu.ru

ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ НАД ТЕКСТОМ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются вопросы организации работы над текстом в поликультурной образовательной среде. Автор раскрывает особенности современной поликультурной школы, взгляды ученых на содержание понятия «текст», выделяет признаки текста и функции текста. В статье содержатся примеры заданий, направленных на формирование текстовых умений школьников в условиях поликультурной образовательной среды.

Ключевые слова: поликультурная школа, поликультурная среда, текст, текстовые умения.

Для современных образовательных учреждений характерно разнообразие этнического состава. В связи с этим увеличивается количество школ, в которых в одном классе осуществляется процесс обучения детей – представителей разных этносов и народов, проживающих на территории Российской Федерации. В связи с этим в Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации находят отражение аспекты, связанные с организацией поликультурного социального и образовательного пространства.

В поликультурной школе, по мнению ученых, особое внимание уделяется ознакомлению обучающихся с историей, культурой страны изучаемого языка [1: с. 203]. Е.А. Железнякова считает, что в поликультурной школе важно создавать условия для полноценного и гармоничного развития всех учащихся с учетом их культурной принадлежности [4: с. 110].

В работах Л.С. Трегубовой указывается на необходимость формирования представления школьников о разнообразии народов России и их культурном наследии. По мнению ученого, это способствует взаимообогащению культур и развитию межкультурной коммуникации, этнической толерантности [7: с. 31].

Большие возможности, на наш взгляд, для формирования представлений учащихся о культуре разных народов, их традициях и обычаях, образцах и нормах поведения в социуме имеют тексты. В процессе работы над текстом происходит также и формирование у учащихся способности анализировать и осмысливать содержание, структуру и языковое оформление текста и на этой основе продуцировать собственное высказывание [6: с. 140].

Для того чтобы методически правильно организовать работу над текстом, педагог должен учитывать особенности данной единицы языка. По определению И.Р. Гальперина, текст представляет собой «произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц, объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [3: с. 18]. Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин рассматривают текст как результат говорения или письма, продукт речевой деятельности, как основную единицу коммуникации, которой человек пользуется в процессе речевого общения [1: с. 303].

В научной литературе определены признаки текста. Так, Г.В. Колшанский выделяет такие признаки текста как средства коммуникации: структурность, системность, информативность, законченность (завершенность), корректность (логико-смысловая ясность текста). Смысловым параметром текста ученый считает информативность, а структурным –завершенность. Остальные признаки, по мнению ученого, могут носить произвольный характер [5: с. 116–117].

Любой текст несет в себе какую-либо функцию. А.А. Акишина и О.Е. Каган считают, что текст выполняет следующие функции: а) является источником информации; б) служит материалом для обучения чтению, письму, говорению и слушанию; в) используется в качестве образца речевых моделей (устных и письменных); г) является материалом для анализа и ввода лексико-грамматического материала [2: с. 40].

В процессе работы над текстом происходит формирование текстовых умений обучающихся. В программе по русскому языку УМК «Школа России» определен следующий перечень текстовых умений: умение отличать текст от других записей по его признакам; умение озаглавливать текст самостоятельно; умение выбирать заголовок из предложенных вариантов; умение соотносить заголовок с содержанием текста; умение определять тему, главную (основную) мысль и тип текста; умение восстанавливать деформированный текст; умение составлять план текста; умение составлять свой собственный текст; умение составлять текст по иллюстрации, предложенному плану и т.д.

Приведем примеры заданий, которые направлены на развитие текстовых умений обучающихся на основе организации работы над текстами культурологического характера. Формированию представления учащихся о народах, населяющих Российскую Федерацию, о культуре разных народов, а также развитию умения озаглавливать текст будет способствовать задание такого характера.

Задание 1. Прочитай. О чем говорится в этом тексте?

В России проживают более 30 народов: татары, калмыки, славяне, чеченцы, башкиры, буряты, чуваши и многие другие. Все они оберегают своё культурное наследие, включающее язык, традиции, праздники, обычаи, нормы.

У каждого народа есть свои национальные блюда. К примеру, татары славятся своим сладким чак-чаком, буряты – супом бухлёр. Люди, проживающие в Карелии, очень гордятся своими калитками, традиционными пирожками с разными начинками.

У калмыков есть национальный праздник – Цаган сар. Они празднуют его с приходом весны, празднуя наступление тёплых дней и прощаясь с холодами. В этот праздник женщины готовят традиционное блюдо из теста – борцоки.

Хоть все народы, проживающие на территории нашей страны, имеют свои отличительные культурные особенности, всех нас сплачивает русский язык, уважение друг к другу и любовь к своей земле – Родине.

Какие народы населяют территорию России? Что ты узнал о культуре этих народов? Что ты знаешь об обычаях этих народов? Что объединяет все народы России?

Озаглавь этот текст.

Следующее задание направлено на ознакомление школьников с историей зарождения Олимпийских игр, которые проходят в разных странах и городах, а также на развитие умения определять тему текста и составлять план текста.

Задание 2. Прочитай текст. О чем говорится в тексте?

В Древней Греции существовал один обычай. Каждые четыре года самые сильные, ловкие и быстрые мужчины собирались в долине около города Олимпии и состязались в разных видах деятельности (бег, езда на колеснице, метание тяжёлых предметов).

Этот обычай считался священным. Поэтому при начале Олимпийских игр сразу прекращались все военные действия и начиналась одна большая спортивная война между мужчинами. Если кто-то нарушал данное правило, то этого человека ждало жестокое наказание.

О каком обычае говорится в тексте? Каким считался этот обычай в древности? Какое правило соблюдалось перед началом Олимпийских игр?

Составь план текста.

Для того чтобы сформировать у детей представление об истории появления в России городов и сел, предлагается следующее задание, которое также направлено на формирование умения составлять собственный текст.

Задание 3. Прочитайте текст. О чем говорится в тексте?

Знаете ли вы, как появились названия населённых пунктов?

Некоторые получали название по имени первого поселенца (Семён – Семёновка), другие – в зависимости от географического положения (Заречье). Кто-то брал за основу названия деревьев вокруг (Березняки).

Однако язык постоянно меняется, из-за этого меняется произношение и дальнейшее написание города, посёлка или деревни. В центре России живут люди деревни Слоновки, но спроси любого там, обитают ли там слоны, каждый посмеются или покрутит пальцем у головы. Первый звук название деревни был давно утерян, а изначально она называлась Ослоновка.

Каждое название населённого пункта имеет свою историю и ценность.

С какими названиями городов ты познакомился в тексте? Почему городам России даны такие названия?

Подготовь рассказ о любом населённом пункте и расскажи своим товарищам.

Таким образом, использование в условиях поликультурной среды текстов культурологического содержания будет способствовать не только развитию текстовых умений обучающихся, но и формированию их представления о культуре народов России, их традициях, а также способствовать межкультурному общению обучающихся.

Литература

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

2.Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателей русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2022. – 256 с.

3.Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: КомКнига, 2007. – 144 с.

4.Железнякова Е.А. Поликультурная школа как новый тип образовательного учреждения // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-1 – С. 108-111.

5.Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 176 с.

6.Методика обучения русскому языку в начальной школе: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 468 с.

7.Трегубова Л.С. Формирование культурной идентичности обучающихся в условиях многоязычия современной начальной школы // Начальное филологическое образование и подготовка учителя: проблемы формирования культурной идентичности: Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов / Сост. и отв. редактор Т.И. Зиновьева. – М.: Изд. «Экон-Информ, 2017. – С. 30–37.

А. В. Минкина,
учитель начальных классов,
аспирант института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: minkina.nast@yandex.ru

МЕЖЪЯЗЫКОВЫЕ СОПОСТАВЛЕНИЯ КАК ОСНОВА ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ ИНТЕРФЕРЕНТНЫХ ОШИБОК

В статье говорится о возможностях межъязыковых сопоставлений выявлять сходства и различия между языковыми системами, понимать причины интерференции – влияния родного языка на освоение иностранного. Предложенный анализ интерференционных ошибок может быть учтен при разработке учителем эффективных методик обучения, ориентированных на улучшение навыков общения, повышение языковой компетенции учащихся.

Ключевые слова: интерференция, агглютинативные и флективные языки, межъязыковые сопоставления.

В настоящее время многие общеобразовательные российские школы выполняют задачу обучения детей-инофонов, число которых в школах столичного мегаполиса весьма значительно. Называя проблемы обучения детей-инофонов, учителя поликультурных классов отмечают устойчивые интерферентные ошибки,

возникающие при изучении русского языка как неродного, констатируют и отсутствие дидактического материала, использование которого позволило бы преодолеть упомянутые ошибки.

Советский лингвист В.В. Виноградов определял языковую интерференцию как «взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при языковом контакте, либо при индивидуальном усвоении неродного языка», а отклонения от нормы и системы неродного языка, вызванные влиянием родного, он считал выражением процесса интерференции [цит. по: 3]. Интерференция рассматривается как процесс взаимодействия языковых систем, так и как результат данного процесса – интерферентные ошибки [4: с. 17].

Языковые системы представлены большим количеством совершенно различных между собой языков. Немецкий филолог и языковед Вильгельм фон Гумбольдт, описывая типологию языков, выделил следующие типы языков: флективный, агглютинативный (агглютинирующие), изолирующий (аморфные, корневые) и инкорпорирующий (полисинтетический) [2: с. 104]. Русский язык относится к флективной группе языков, обладающей своими особенностями строения и словоизменения. Обширную группу аффиксирующих языков, носителями которых является большинство учеников-инофонов общеобразовательных школ, представляют агглютинативные языки: таджикский, узбекский, турецкий, грузинский, татарский и т.п. Сравнительный анализ грамматических систем, фонетических характеристик и лексических единиц агглютинативной и флективной группы языков позволяет выявить потенциальные источники ошибок, возникающих в процессе обучения.

Особенность флективных языков заключается в многозначности морфем, где отношения между словами выражены окончаниями (флексиями). Так, в существительном *дом**а*** окончание ***–а*** определяет форму именительного падежа множественного числа. Изменение флексий определяет категорию числа во флективных языках: *der Hund (собака) – die Hunde (собаки*). В то время как морфемы агглютинативных языков однозначны, а строение слова определяется множеством аффиксов, как бы «приклеивающихся» к неизменяемой корневой основе. Так, слово *evler (дома)* строится с помощью присоединения аффикса *–ler,* имеющего значение множественного числа. Основным признаком агглютинативных языков считают свойство служебных морфем выражать только одно грамматическое значение – принадлежность соответствующей производной формы к одной и только одной грамматической категории, а также четкость границ между морфами в речи [1]. Каждое слово может быть разложено на морфемы, где каждый аффикс обозначает одну грамматическую функцию, так, в турецком языке в слове *evlerimde* (*в моих домах*) виден корень *ev (дом)* и аффиксы *ler* (множественное число), *im (мой)* и *de (в).*

Во флективном русском языке глагол *идти* изменяется по лицам и числам: *я иду, ты идёшь, он идёт, мы идём, вы идёте, они идут.* Данный пример отражает особенность полисемии флективных языков, где один аффикс может выражать несколько грамматических значений: окончание глагола отражает категории лица и числа. В агглютинативных языках полисемия отсутствует: в турецком языке тот же

глагол обретает нужную форму с помощью аффиксов GIDIYOR = GIT (инфинитив, не имеющий вида) + I + YOR. Спряжение глаголов в настоящем времени происходит путём прибавления личных аффиксов, которые представлены только одним вариантом. Из-за особенности примыкания аффиксов друг к другу и их неизменяемости Ф. Фортунатов называл агглютинаивные языки «склеенными»: «Основа и аффикс слов остаются по их значению отдельными частями слов в формах слов как бы склеенными» [4: с.154]. Ошибки в окончаниях при согласовании подлежащего и сказуемого (*он идут* вместо *он идёт)* инофон допускает из-за того, что система изменения в его родном агглютинативном языке отличается от флективной.

Отсутствие определённых грамматических категорий в агглютинативных языках может вызвать трудности при изучении флективных языков, где такие категории представлены. Изменение категории рода имени прилагательного во флективных языках выражено флексиями, например, в испанском и русском языках: *bonit**o** (красив**ый**)* – *bonit**a** (красив**ая**).* Прилагательные агглютинативных языков остаются неизменными, поскольку категория рода отсутствует и не играет роли в структуре языка. Для носителей этих языков при изучении русского как неродного будут типичны такие интерферентные ошибки, как неверное согласование в роде, числе и падеже: *красив**ый** девушка, тёмн**ый** волосы, на весенн**ий** ветке.* Ошибка смешения родов может повлечь за собой неверное употребление инофонами местоимений: использование *она* для обозначения существительных мужского рода: *она стол;* смешение форм: *«я вижу он* вместо *я вижу его.*

Интерференцию может вызвать порядок слов, который не является типичным для изучаемого языка. Синтаксическая ошибка в предложении *Я книгу читаю* вместо: *Я читаю книгу* объясняется прямым порядком слов в русском языке, который не соответствует правилам узбекского, таджикского и турецкого языков, где структура предложения: «субъект – объект – сказуемое» является нормой. В русском языке порядок слов другой: «субъект – сказуемое – объект», что приводит к синтаксическим интерферентным ошибкам.

Сопоставление агглютинативных и флективных языков позволяет преподавателям понять механизм интерференции и избежать интерфернтных ошибок. На основе межъязыковых сопоставлений можно создавать пособия, акцентирующие внимание на трудных для восприятия аспектах изучаемого языка. Пособия могут включать в себя упражнения на исправление типичных ошибок, задания на сопоставление структур и контекстуальные практики.

Литература

1.Гузев, В. Г., Бурыкин, А. А. Общие строевые особенности агглютинативных языков [Электронный ресурс] – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obschie-stroevye-osobennosti-agglyutinativnyh-yazykov (дата обращения: 21.02.2025)

2.Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества (1835) // Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. – М.: Либроком, 2019. – 370 с.

3.Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева; редкол. Н. Д. Арутюнова [и др.]. – 2-е изд. доп. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 709 с.

4.Минкина, А.В., Ассуирова Л.В. Интерферентные ошибки в речи детей-инофонов // Начальная школа. – 2022. – №8. – С. 17-19.

5.Фортунатов Ф.Ф. Избранные труды. – М.: Учпедгиз, 1956. – Т.1. – 450 с.

Н.Г. Манасян,
студент Московского городского педагогического университета, г. Москва
E-mail: ManasyanNG@mgpu.ru

РОЛЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ СРЕДИ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается роль межкультурной коммуникации в формировании толерантности среди школьников. Анализируется значение межкультурного взаимодействия в образовательном процессе, а также представлены основные методы, способствующие воспитанию уважения к культурному многообразию. Особое внимание уделяется практическим подходам, таким как интерактивные формы обучения, проектная деятельность, изучение иностранных языков и использование художественной литературы. Также рассматриваются основные проблемы внедрения межкультурной коммуникации в школьную среду и перспективные направления её развития.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, толерантность, школьники, образование, межкультурное взаимодействие, педагогические методы, социализация, культурное многообразие.

В условиях глобализации и усиливающейся межкультурной интеграции проблема формирования толерантности среди школьников приобретает особую актуальность. Современное общество сталкивается с множеством вызовов, связанных с культурным многообразием, что требует от молодого поколения не только осознания национальных и этнических различий, но и умения эффективно взаимодействовать в поликультурной среде. Межкультурная коммуникация играет ключевую роль в этом процессе, способствует развитию уважения к иным традициям, ценностям и мировоззрениям. Она формирует у детей навыки эмпатии, критического мышления, умения находить взаимопонимание с представителями разных культур. Школа есть институт социализации, она создает условия для формирования толерантности, используя методы, формирующие умения межкультурного диалога и сотрудничества.

Цель нашего исследования – проанализировать значение межкультурной коммуникации в формировании толерантности у школьников, рассмотреть основные

механизмы этого процесса, а также предложить возможные педагогические подходы для его эффективного внедрения в образовательную практику. Личностно – ориентированное обучение, как указывает Ю.И. Апарина, способствует усилению продуктивности учебного процесса [1: с. 35].

Межкультурная коммуникация представляет собой процесс взаимодействия между представителями разных культур, в ходе которого происходит обмен знаниями, ценностями, нормами поведения и традициями. Данный вид коммуникации играет важную роль в современном обществе, способствуя взаимопониманию, уважению и сотрудничеству между разными этническими и социальными группами. Толерантность – это социально значимая ценность, подразумевающая уважение иных традиций, взглядов и мировоззрений. В школьной среде толерантность является основой для создания комфортной образовательной атмосферы, предотвращения конфликтов и формирования у учащихся навыков мирного сосуществования [3: с. 132].

Межкультурная коммуникация способствует формированию толерантности среди школьников, что предполагает развитие эмпатии и уважения к представителям других культур. Общение с представителями различных этнических и социальных групп помогает школьникам лучше понимать чужие ценности и традиции. Также стоит отметить, преодоление стереотипов и предрассудков. Образовательные программы, направленные на межкультурное взаимодействие, помогают обучающимся осознать ошибочность стереотипных представлений о других народах и культурах. Формирование коммуникативных умений обучение эффективным стратегиям общения позволяет школьникам находить общий язык с представителями различных культур и избегать конфликтных ситуаций. Развитие критического мышления, анализ различных культурных традиций и способов мышления расширяет кругозор учащихся и способствует их интеллектуальному развитию [4: с. 297].

Для успешного внедрения межкультурной коммуникации в школьную практику важно использовать разнообразные методики и подходы. Например, включение межкультурных тем в учебные программы. Курсы по истории, литературе, обществознанию и иностранным языкам могут содержать материалы, знакомящие школьников с культурами разных народов. Также развитию межкультурной коммуникации может поспособствовать организация международных образовательных проектов. Программы обмена, онлайн-проекты и сотрудничество с зарубежными школами способствуют развитию межкультурных компетенций. Для реализации данного аспекта могут быть применены дистанционные технологии. Использование игровых и интерактивных методов – ролевые игры, дискуссии, проектные работы и театральные постановки помогают моделировать ситуации межкультурного взаимодействия. Проведение внеклассных мероприятий – тематические фестивали, Дни национальных культур, конкурсы, квесты и мастер-классы позволяют учащимся погружаться в культурное разнообразие в неформальной обстановке. Заслуживает интерес авторская методика А.Н. Апариной «Кинопроект», предусматривающая самостоятельность и активную включенность обучающихся в учебный процесс [2: с. 30].

Применение технологий и цифровых ресурсов – виртуальные экскурсии, вебинары и мультимедийные материалы помогают расширять знания школьников о разных культурах [5: с. 563].

Несмотря на очевидные преимущества межкультурной коммуникации, в школьной среде могут возникать определенные сложности в виде недостатка подготовки педагогов, языкового барьера, консервативных взглядов в обществе и ограниченности ресурсов для преподавания.

Недостаток подготовки педагогов заключается в том, что учителям требуется специальная подготовка для эффективного внедрения межкультурного общения в образовательный процесс, не все педагоги согласны проходить курсы переподготовки. Серьезной проблемой является языковой барьер, то есть отсутствие знаний иностранных языков, которое может затруднять взаимодействие с представителями других культур, поэтому развитию межкультурного диалога чаще всего способствуют преподаватели иностранных языков. Консервативные взгляды в обществе выражаются в том, что в некоторых регионах могут сохраняться предубеждения и недоверие к другим культурам, что затрудняет развитие толерантности. Ограниченность ресурсов – немаловажная проблема, поскольку не во всех школах есть доступ к цифровым технологиям и возможностям международного взаимодействия.

Межкультурная коммуникация играет важную роль в формировании толерантности среди школьников, способствуя их социализации, развитию эмпатии и критического мышления. Для эффективного внедрения межкультурного взаимодействия в образовательный процесс необходим комплексный подход, включающий обучение педагогов, модернизацию учебных программ и активное использование современных технологий. Только таким образом можно создать среду, в которой школьники смогут не только понимать и уважать культурное разнообразие, но и применять полученные знания в реальной жизни.

Литература

1.Апарина, Ю.И. Личностно-ориентированная технология обучения на уроках иностранного языка / Ю.И. Апарина, О. В. Кузьмина // Известия института педагогики и психологии образования. – 2021. – № 4. – С. 33-37. – EDN XRMYIR.

2.Апарина, А.Н. Кинопроект как технология формирования ценностной ориентации «вместе» у современной молодежи / А.Н. Апарина // Известия института педагогики и психологии образования. – 2023. – № 1. – С. 32-38. – EDN LSGJJS

3.Аквазба, С.О. Педагогический диалог как средство межкультурной коммуникации / С.О. Аквазба // Гуманитаризация инженерного образования: методологические основы и практика : материалы Международной научно-практической конференции, Тюмень, 28–29 мая 2020 года. – Тюмень: Тюменский индустриальный университет, 2020. – С. 130-134. – EDN HQBZHK.

4.Гришенкова, Т.Ф. Использование информационных технологий при изучении межкультурной коммуникации (из опыта преподавания дисциплины «Теория и практика межкультурной коммуникации») / Т.Ф. Гришенкова // Современные

парадигмы лингвистических исследований: методы и подходы : Сборник материалов XVIII Международной научно- практической конференции, Стерлитамак, 16–17 ноября 2023 года. – Стерлитамак: Уфимский университет науки и технологий, 2023. – С. 292-301. – EDN TFVINE.

5.Шарипова, А. М. Понятие межкультурной коммуникации / А. М. Шарипова, М. Адиева // The World of Science Without Borders, 11 февраля 2022 года, 2022. – P. 561-564. – EDN RMHSAN.

А.С. Павлова,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
англистики и межкультурной коммуникации
ИИЯ ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: BudnikAS@mgpu.ru
Е.С. Мурашева,
кандидат педагогических наук,
учитель английского языка ГБОУ Школа №556, г. Москва
E-mail: solnce_luna@bk.ru

АРТ-ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Статья посвящена проблеме использования арт-технологий в обучении иностранным языкам в начальной школе. Авторы раскрывают понятие арт-технологий, рассматривают их виды и возможности в обучении. Представлены конкретные примеры заданий по английскому языку, нацеленных на обучающихся с разными типами восприятия информации. Отдельное внимание уделяется актуальности применения арт-технологий на основе ИКТ-ресурсов в различных форматах обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: арт-технологии, начальная школа, иностранный язык.

Современное образование всё чаще обращается к инновационным методам обучения, которые способствуют не только усвоению знаний, но и развитию творческого потенциала обучающихся. Одним из таких методов являются арт-технологии, которые активно внедряются в процесс обучения иностранным языкам в начальной школе.

Арт-технологии представляют собой интеграцию искусства и педагогики, что позволяет сделать процесс обучения более увлекательным и эффективным. Это совокупность методов и приёмов, основанных на использовании различных видов искусства (музыка, живопись, театр, танец и др.) в образовательном процессе. Они направлены на развитие эмоциональной сферы, креативного мышления и коммуникативных навыков обучающихся. Учёные также отмечают, что арт-

технологии способствуют созданию благоприятной атмосферы на уроке, что особенно важно при обучении младших школьников [3: с. 100].

Анализ научной литературы позволил выявить преимущества ***арт-технологий*** в обучении иностранным языкам в начальной школе, в их числе:

Повышение мотивации и интереса. Использование арт-технологий делает уроки запоминающимися. Так, инсценировка диалогов на иностранном языке помогает детям лучше запомнить лексику и грамматические структуры.

Развитие креативности. Через рисование, лепку или создание коллажей учащиеся могут выразить свои мысли на иностранном языке, что способствует развитию их творческих способностей.

Эмоциональное вовлечение. Музыка и театральные постановки помогают детям погрузиться в языковую среду, снижая уровень тревожности и страха перед ошибками, помогая преодолеть языковой барьер. Понимание своих эмоций позволяет детям лучше адаптироваться к социальным взаимодействиям, закладывает основу для более эффективной учебной деятельности [4: с. 44].

Усиление межпредметных связей. Арт-технологии позволяют интегрировать обучение иностранному языку с другими предметами, такими как литература, история и культура страны изучаемого языка, что способствует развитию школьников.

Учёт индивидуальных психологических особенностей обучающихся. «Поликодовость» дидактических материалов, нацеленных на разные типы восприятия информации (аудиальный, визуальный, кинестетический, дигитальный) позволяет сделать процесс обучения детей иностранному языку более эффективным, реализуя «стратегию аккультурации» [2: с. 239].

На данный момент в методической литературе существует достаточно большое количество публикаций, нацеленных на использование арт-технологий в обучении иностранным языкам, особенно в начальной школе. Выделим следующие виды арт-технологий: визуальные приёмы, художественное сочинение, прикладное творчество, музыка и песни, движения. Каждый вид арт-технологий реализуется посредством конкретных приёмов работы.

Рассмотрим ***примеры реализации эффективных методических приемов*** арт-технологий на уроках английского языка в начальной школе.

Создание комиксов (Comic books). Учитель предлагает тему, например, «A Day at School». Дети рисуют комикс из 3-4 кадров, используя простые фразы на английском языке, например: «I go to school. I see my friends. We play together». Задание способствует закреплению изученных лексических единиц и грамматических структур, развитию творческого мышления.

Метод скетча (Sketch). Учитель разбирает с детьми текст «In the Zoo», предлагает сделать скетч-зарисовки по основному его содержанию. При этом хорошие навыки рисования не требуются, каждый ученик самостоятельно решает, как лучше отобразить данный текст. Далее, опираясь на свои рисунки, ученик рассказывает текст по памяти. Метод скетча развивает у обучающихся воображение, ускоряет процесс запоминания,

способствует точности воспроизведения, формирует уверенность в себе и своих способностях.

Использование конструктора (Lego). С помощью элементов конструктора можно изучать буквы алфавита, цифры и цвета, отрабатывать порядок слов в разных типах предложения, развивать умения диалогической речи (составьте диалог, используя элементы конструктора, например, «In the Shop»).

Использование джазовых чантов (Jazz chants) предполагает применение рифмованных текстов и учёт ритма, что позволяет улучшить произношение, развивать у обучающихся умения аудирования и чтения. Существуют разные подборки чантов, нацеленных на отработку тематической лексики и грамматических явлений, например, неправильных глаголов.

Проведение физкультминуток является обязательным условием проведения урока английского языка в начальной школе. Разнообразные упражнения (ритмические, дыхательные, артикуляционные, пальчиковые, разминка для глаз) позволяют создать благоприятную атмосферу на уроке, добавить динамичности ходу занятия за счет переключения видов деятельности, а также снять усталость и напряжение. Каждый из данных видов упражнений должен быть логически встроен в содержание урока, например, при изучении темы «What's the time?» можно предложить обучающимся изобразить стрелки часов или воспроизвести губами то или иное время.

Как видно, данные примеры заданий демонстрируют разнообразие видов арт-технологий и их взаимосвязь друг с другом. В целом они способствуют развитию креативности, эмоциональной вовлечённости и коммуникативных навыков, что особенно важно для младших школьников в силу их психолого-педагогических особенностей.

Также необходимо отметить, что задания, основанные на использовании арт-технологий, могут быть реализованы в различных форматах обучения иностранным языкам в начальной школе. Существует значительное количество цифровых ресурсов, онлайн платформ и приложений (например, Miro, WordWall, Puzzle English и др.), которые позволяют индивидуализировать процесс обучения, делая его более доступным для всех категорий обучающихся, в том числе, в условиях инклюзивного класса. Такой подход позволяет «повысить творческий потенциал и мотивацию учащихся и преподавателей, привлекая их к участию в разработке содержания, а также предоставляя им всю необходимую информацию, касающуюся обучения» [5: с. 10].

Полноценная реализация потенциала арт-технологий в начальном иноязычном образовании требует от современного педагога ряда компетенций, в их числе – «профессиональное коммуникативное воспитание», владение коммуникативными умениями в профессиональной деятельности [1: с. 133].

Таким образом, арт-технологии представляют собой эффективный инструмент обучения иностранным языкам в начальной школе, они способствуют формированию элементарной коммуникативной компетенции обучающихся, а также – реализации образовательной, воспитательной и развивающей целей обучения.

Литература

1.Апарина, Ю.И. Профессиональное коммуникативное воспитание современного поколения педагогов / Ю.И. Апарина // Мир образования – образование в мире. – 2024. – № 3(95). – С. 133-140. – DOI 10.51944/20738536_2024_3_133.

2.Викулова, Л.Г. Формирование коммуникативного пространства для детей и подростков: иллюстрированный журнал (на материале А. Вяткина) // Активные процессы в социальной и массовой коммуникации: коллективная монография / отв. ред. и сост. Н.В. Аниськина, Л.В. Ухова. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2014. – С. 231–249.

3.Интерактивные технологии в иноязычном образовании: исследование стратегий и опыта применения / Коллективная монография / под науч. ред. Г.В. Сороковых, – М.: ООО Перспектива. – 2013. – 172 с.

4.Спичко, Н. А. Образовательная среда в обучении иностранным языкам / Н. А. Спичко // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 5. – С. 44-48.

5.Suleimanova, O. A. The Learning and Educational Potential of Digital Tools in Humanities and Social Science / O. A. Suleimanova, I. A. Guseinova, A. A. Vodyanitskaya // Society. Integration. Education : Proceedings of the International Scientific Conference, Rēzekne, 22–23 мая 2020 года. Vol. 4. – Rēzekne: Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, 2020. – P. 657-669. – DOI 10.17770/sie2020vol4.4851.

А.Э. Периа,
студент Московского городского педагогического университета, г. Москва
E-mail: periaae@mgpu.ru

ПРЕОДОЛЕНИЕ ЯЗЫКОВЫХ БАРЬЕРОВ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье затрагивается тема влияния языковых барьеров на образовательный процесс. Автор предлагает способ по устранению языкового барьера в учебных заведениях. Данная статья может быть интересна студентам, педагогам и руководителям образовательных организаций.

Ключевые слова: языковой барьер, иностранный язык, иноязычная среда, межкультурная коммуникация, учебное заведение.

Современный мир постоянно развивается, становится всё более многонациональным и многоязычным. Мировая глобализация привела к необходимости осуществления межкультурной коммуникации и восприятия поликультурной информации посредством изучения иностранных языков. Однако это может не только способствовать развитию образовательных организаций, но и создавать трудности. Одной из самых значимых проблем является языковой барьер. С

этой проблемой сталкиваются как обучающиеся, так и педагоги. Именно на качество обучения и сам образовательный процесс влияет наличие языковых барьеров у субъектов образования.

Учителя рассматривают многонациональный класс позитивным опытом для всех участников образовательного процесса. Однако, несмотря на применение множества эффективных форм и методов обучения, обучающиеся неизбежно сталкиваются с языковым барьером в учебной иноязычной среде.

Цель данной статьи: исследование проблемы влияния языковых барьеров на процесс обучения, предложение возможных путей их преодоления.

Когда мы говорим о языковом барьере, подразумеваем неспособность ведения коммуникации, ведь речь является эффективным и универсальным средством передачи информации. Что же означает термин «языковой барьер»?

Обращаясь к психологическому энциклопедическому словарю, выясняем, что существует несколько видов барьеров, препятствующих коммуникации. Например, личностные барьеры выражаются в индивидуальных характеристиках коммуникатора, таких как неумение слушать или нарушение психологической дистанции. Семантические барьеры возникают вследствие неверного понимания вербальных и невербальных знаков. Культурные барьеры являются следствием культурного различия участников коммуникации. А вот языковые барьеры включают в себя трудности, вызванные различиями в языковых субкультурах коммуникатора и реципиента, например использование жаргона, сленга, профессиональной терминологии и других специфических языковых форм. Однако этот термин в данном значении можно отнести только к носителям одного и того же языка.

С лингвистической точки зрения понятие «языковой барьер» при изучении иностранного языка означает индивидуальную, субъективную невозможность использовать те знания, которые уже есть, в процессе говорения. То есть, это своего рода внутреннее препятствие, которое не дает человеку высказать то, что он хочет на иностранном языке при наличии необходимых знаний.

Сказанное позволяет заключить: привычное словосочетание «языковой барьер» включает в себя лингвистические и психологические аспекты.

В последнее время становится популярным не только изучение иностранного языка, но и обучение в иноязычной среде. Языковые барьеры в таких ситуациях зачастую создают много трудностей. Восприятие информации является одной из главных проблем. Неуверенное владение языком приводит к сложностям в обучении, затрудняет понимание учебного материала, участие в дискуссиях и снижает успеваемость.

Говоря о трудностях в общении, нельзя не упомянуть социальные аспекты. Студенты, сталкивающиеся с языковым барьером, могут чувствовать себя изолированными. Это способствует развитию стеснительности и препятствует развитию социальных связей. Стоит отметить, что это сказывается на уверенности в себе, мотивации и желании продолжать участвовать в учебном процессе.

Преодоление языкового барьера в иноязычной образовательной среде необходимо, предложим несколько способов из опыта.

Первый способ включает в себя создание языковых клубов. Каждый раз участники выбирают тему, готовят материал и ведут дискуссию на иностранном языке. Вдобавок такие тематические встречи могут включать в себя мастер-классы, просмотр фильмов или чтение литературы. Однако в таких клубах должны существовать правила, чтобы, например, исключить возможность осуждения участников за лингвистические ошибки.

Второй способ – реализация метода «обратного преподавания». В рамках учебного заведения можно создать программу, где более опытные студенты будут выступать в роли педагогов и вести занятия для однокурсников или новичков. Такие «преподаватели» смогут поделиться своим опытом, знаниями и объяснять сложные концепции простым языком.

Третий способ подразумевает создание программы “языкового тьютора”. В ходе этой программы каждый новый студент получает “языкового друга”. Встречи с таким человеком могут проходить как в учебном заведении, так и в более неформальной обстановке, например в кафе или парке. Данная программа предусматривает личностно-ориентированный подход, являющийся, как следует из исследования Ю.И. Апариной, продуктивной технологией обучения иностранным языкам [1: с. 33-35]. В обязанности тьютора будут входить помощь с освоением на новом месте и поддержка в первый год обучения. А самым главным фактором станет обязательное общение на иностранном языке, так новым студентам будет проще приспособиться к новой языковой среде. С помощью такого подхода создаются доверительные отношения, в которых преодолевается страх ошибок и языковой барьер.

Таким образом, языковой барьер представляет собой действительно серьезную преграду в обучении. Преодоление языкового барьера – это вызов, который требует комплексного подхода и активного участия как педагогов, так и студентов. При организации поликультурного образовательного процесса необходимо не только тщательно отбирать лингвистический материал, но и учитывать психологические аспекты, создавая благоприятную среду для межкультурной коммуникации.

Литература

1.Апарина, Ю. И. Личностно-ориентированная технология обучения на уроках иностранного языка / Ю. И. Апарина, О. В. Кузьмина // Известия института педагогики и психологии образования. – 2021. – № 4. – С. 33-37. – EDN XRMYIR

2.Макаев Х. Ф. Устранение языкового барьера как условие формирования языковой компетенции будущего специалиста // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2011. – № 11 (81). – С. 83-87.

3.Психология общения: Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А. А. Бодалева. – М.: Когито-Центр, 2011. – С. 72.

4.Долгополов Д.М. Лингвокультурные барьеры и пути их преодоления // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат.

XXXIII междунар. студ. науч.-практ. конф. – № 6(33). [Электронный ресурс]. – URL: sibac.info/archive/guman/6(33).pdf

5.Rakhshinda, Jabeen Multicultural Diverse Classroom Addressing the Instructional Challenges and Reflections, from a Teacher's Perspective / Jabeen Rakhshinda. – Текст : электронный // Researchgate : [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/337942578_Multicultural_Diverse_Classroom_Addressing_the_Instructional_Challenges_and_Reflections_from_a_Teacher's_Perspective .

Е.И. Половинкина,
магистрант института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: polovinkinaei@mgpu.ru

КЛОУЗ-ТЕСТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается проблема использования клоуз-тестов как метода развития социокультурной компетенции у учащихся на уроках английского языка. Акцентируется внимание на том, что такие упражнения способствуют формированию языковой догадки, позволяют учащимся представлять свою культуру в условиях межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, клоуз-тест, английский язык.

В современном мире, где межкультурная коммуникация становится неотъемлемой частью повседневной жизни, социокультурная компетенция приобретает особую значимость в обучении иностранным языкам. Умение взаимодействовать с представителями различных культур и понимать их ценности, обычаи и особенности – важный аспект эффективного общения. Ключевым элементом социокультурной компетенции является умение воспринимать и анализировать культурные традиции других народов, а также способность представлять свою собственную культуру, делясь её уникальными чертами с носителями разных культур.

Существует несколько ключевых определений понятия «социокультурная компетенция». Наиболее часто встречающееся определение дано в «Современном словаре методических терминов и понятий», где социокультурная компетенция представлена как «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка» [1].

Социокультурная компетенция – это комплекс знаний о культурах (иной и родной), социальном опыте, способности к действиям, творческой активности и эмоционально-ценностному отношению к культуре и её представителям [2].

В соответствии с нормативными документами (ФГОС, примерные программы для начальной, основной и средней школы) изучение иностранного языка должно быть направлено на развитие навыков иноязычной коммуникативной компетенции, включающей в себя речевую, языковую, социокультурную, компенсаторную и учебно-познавательную компетенции [4]. Социокультурная компетенция рассматривается как приобщение к культуре, традициям реалиям стран/страны изучаемого языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям обучающихся основной школы на разных её этапах (IV-VI и VII-IX классы), что предусматривает формирование умения представлять свою страну, её культуру в условиях межкультурного общения [4].

Развитие социокультурной компетенции обеспечивается системой методов и приёмов для эффективного изучения культурных аспектов языка. В большинстве современных учебно-методических комплексов по английскому языку акцент делается на работу с текстом, который является основным инструментом в работе с обозначенной компетенцией. Тексты, содержащие социальные, культурные и исторические реалии, представляют собой богатый источник информации, который помогает учащимся не только извлекать смысловые конструкции языка, но и быть погружёнными в контекст, где язык функционирует. Сказанное объясняет необходимость не только ответственно подходить к отбору содержания текстов, но и применять эффективные методики работы с ними для глубокого понимания.

Методика «Клоуз-тест» (от английского *close-test*), направленная на развитие социокультурной компетенции, была представлена американским исследователем В. Тейлором в середине прошлого века. Альтернативное название данного подхода – работа с «деформированным» текстом или текстом «восстановления». «Клоуз-тест» представляет собой текст, в котором отсутствуют определённые элементы, такие как отдельные слова или словосочетания [3]. Задача ученика заключается в восполнении недостающих частей, что способствует улучшению языковых навыков, углублению понимания культурного контекста. Этот приём позволяет развивать навыки восприятия языка, вовлекать учащихся в изучение культурных особенностей, обогащая их опыт и понимание иностранных языков.

Клоуз-тесты могут быть основаны на различных текстах, отражающих культурные аспекты языка, таких как произведения литературы, статьи, интервью или даже песни. Работа с клоуз-тестом требует от учащихся глубокого осмысления прочитанного, обостряет их внимание на нюансах языка, грамматических структурах и конструкциях, стилистических и культурных особенностях текста. Заполняя пропуски, школьники учатся связывать лексические единицы с конкретными культурными реалиями, что способствует более глубокому восприятию как содержания, так и формы языка. Таким образом, клоуз-тест становится не просто

упражнением для проверки грамматических или лексических знаний, а мощным инструментом для интеграции языковых и культурных знаний.

При анализе учебно-методических комплексов (УМК) по английскому языку становится очевидным, что в учебниках акцент делается на тексты социокультурного содержания, представляющие культуру англоязычных стран, что важно для формирования знаний о традициях, обычаях и образе жизни носителей языка. Не менее значимым аспектом является развитие способности учащихся являть свою собственную культуру представителям других стран. Приведем описание методической разработки социокультурной направленности с использованием клоуз-теста – веб-квест «Moscow» (7 класс). В соответствии с требованиями РП ОО по английскому языку к коммуникативным умениям обучающихся в 7 классе расширяются знания по темам «Путешествия по России и зарубежным странам», «Жизнь в городе и сельской местности. Описание родного города/села. Транспорт», «Родная страна и страна изучаемого языка», «Выдающиеся люди родной страны».

При создании методической разработки «Moscow» ставились следующие задачи: 1) расширение социокультурных представлений обучающихся о столице России – Москве, об истории города, о достопримечательностях; 2) формирование умения представить родную культуру на английском языке.

Представим механику работы: группе учащихся предлагается заполнить пропуски в тексте о Москве для представления истории города и его достопримечательностей иностранным друзьям. Педагог вводит учащихся в ситуацию: друзья из Соединенного королевства и Америки хотят узнать о столице нашей Родины – Москве. На слайдах презентации часть слов пропала. Нужно заполнить пропуски, имея в виду, что количество точек в пропусках соответствует количеству букв в пропущенном слове.

Текст разработки разделен на несколько смысловых блоков, а именно: «What Is It Like?», «The Kremlin», «Red Square», «The Bolshoi Theatre», «The Tretyakov Gallery», «Transport», «Moscow Metro».

Приведём примеры клоуз-тестов к некоторым блокам:

«What Is It Like?»

Moscow is the ..... city of ....., with the largest population in the country (more than .. .. people). Moscow was founded by Y… D……. and was first mentioned in Russian chronicles in 1147. People who live there are called …… . Moscow celebrates its city day on the …… …… .. …… .

«The Kremlin»

The Kremlin is the heart of Moscow. It stands high on the Borovitskiy Hill above the …… River. The Kremlin and two of its important churches were rebuilt by Italian architects between 1475 and 1510. Kremlin means '……' in Russian and many old Russian cities and towns have their kremlins.

What other cities have kremlins? N….. N……, K…., T…, S….. and some others.

Когда учащиеся выполняют задания на заполнение пропусков, основанные на текстах, касающихся их собственной культуры, они часто оказываются в ситуации,

когда знакомый им контент на русском языке требует адаптации в английском языке. Это даёт возможность учащимся не только осознать, что они уже обладают знаниями о своем культурном фоне, но и учит их использовать язык для передачи этих знаний. Таким образом, клоуз-тест становится не просто упражнением, а подспорьем в освоении нового языка и в развитии навыков межкультурной коммуникации.

Клоуз-тест демонстрирует свою эффективность не только как способ совершенствования языковой компетенции, но и как средство погружения в культурный контекст. Использование этого подхода в образовательном процессе помогает учащимся не только расширить свои знания, но и углубить понимание родной культуры.

Литература

1.Азимов Э.Г. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам / Азимов Э.Г., Щукин А.Н. – Москва : «Русский язык». Курсы, 2019. – 496 с.

2.Половинкина Е.И. Возможности квест-технологии в обучении иностранному языку // Иноязычное образование в эпоху перемен: проблемы и перспективы – II: материалы межрегиональной студенческой конференции с международным участием (Москва, 27–29 февраля 2024 г.). – Москва: Известия Института педагогики и психологии образования, 2024.

3.Усейнова, Л. С. Клоуз-тест как способ активизации способностей школьников воспринимать содержательный образ текста / Л. С. Усейнова // Филологические этюды. – 2023. – № 26. – С. 222-226. – EDN OSSRNH.

4.Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] / Национальная ассоциация развития образования и науки – 2016-2022. – Электрон. дан. – Режим доступа: https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/.

Э.М. Пурбайрам,
магистрант института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: elvira.p.dip@gmail.com

ХАРАКТЕРИСТИКА ЭТИКЕТНЫХ ДИАЛОГОВ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена описанию особенностей речевого поведения, этикетных диалогов учащихся поликультурной основной школы по результатам наблюдения за речевой деятельностью детей-инофонов, обучающихся в московской школе. Выявленные особенности автор связывает с такими факторами, как культура, религия, семейное воспитание, длительность проживания школьников в русскоязычном обществе.

Ключевые слова: этикетный диалог, поликультурная школа, речевое поведение, этикетное общение.

В условиях глобализации и увеличения миграционных потоков поликультурные школы, в которых учатся представители разных языков и культур, становятся важными центрами обучения подрастающих поколений этикетному диалогическому общению в многонациональном обществе. Этикетный диалог является эффективным средством установления гармоничных межличностных контактов, создания атмосферы взаимопонимания и уважения.

Актуальность овладения навыками этикетного диалога на русском языке в контексте поликультурной школы обусловлена такими факторами, как: значимость формирования у обучающихся межкультурной коммуникативной компетенции, социализация школьников в условиях поликультурности, поддержание культурного разнообразия и социальной стабильности современного многонационального общества. От взаимодействия между самими школьниками, между учащимися и учителями зависит роль и место обучающихся в современном обществе.

Вопросам вежливого диалогического общения посвящены труды ученых (А.В. Богданова, Т.И. Зиновьева, Т.А. Ладыженская, А.С. Львова, М.Г. Маликова, Н.И. Формановская и др.), занимающихся вопросами речевого развития школьников. Под этикетным диалогом в научной литературе понимается «вид диалога, соответствующий нормам и правилам речевого этикета, обеспечивающий эффективное достижение коммуникантами целей общения и служащий базой для овладения другими видами диалога» [2: с. 77].

В современной российской школе учатся представители разных национальностей, разных языковых групп, разных культур: граждане России из других субъектов, граждане других государств (азербайджанцы, американцы, армяне, дагестанцы, кабардинцы, казахи, киргизы, молдаване, таджики, узбеки и др.). Вслед за Т.И. Зиновьевой, для обозначения такой школы мы используем понятие «поликультурная школа», в трактовке которого «акцент смещается в сторону культурной принадлежности обучающихся, а также учета важнейшего признака – «носитель русского/другого языка» [1: с. 40]. Почти для всех таких учащихся русский язык не является родным, это, прежде всего, язык обучения.

С целью определения особенностей этикетного речевого поведения и этикетных диалогов детей-инофонов нами было проведено наблюдение за речевой деятельностью учеников поликультурной средней школы в г. Москве. Общее количество – 102 школьника. Поликультурный состав среди них таков: киргизы (10,78%), азербайджанцы (6,86%), таджики (5,88%), казахи (2,94%), арабы (1,96%), кабардинцы и дагестанцы (по 0,98%).

Наибольшее количество учащихся с русским языком неродным – киргизы (11 школьников). Данные проведенного наблюдения позволяют утверждать, что в общении они активны, в коммуникации со сверстниками берут на себя роль лидера. В разговоре со взрослыми соблюдают дистанцию, проявляют уважение, сразу

выполняют их просьбы, здороваются со взрослым каждый раз, когда встречают. Круг общения составляют другие поликультурные школьники. Постоянно общается с русскоязычными учащимися только 1 ученик.

В школе общаются на русском языке, но при разговоре с киргизами иногда используют киргизский язык, особенно в этикетных диалогах: при приветствии и прощании (*кандайсыздар* – «здравствуйте», *калынгыздар* – «до свидания»); при просьбе (*сурасам болобу, суранам* – «можно спросить, спрошу»); когда выражают благодарность (*рахмат, чоон рахмат* – «спасибо, большое спасибо»); поздравляют друг друга (*куттуктаймын* – «поздравляю»); просят прощения (*кечирим катунуз, кечирим сурайм* – «простите, прошу прощения»). Заметим, что часть обучающихся – билингвы, живущие в России с раннего детства, с двумя родными языками. Тот факт, что учащиеся с трудом вспоминали этикетные речевые формулы на киргизском языке, говорит о том, что к подростковому возрасту первым языком для них стал русский язык, а киргизским языком в жизни они пользуются не часто, только дома, в общении с родными.

Немного меньше в средней школе обучается азербайджанцев (7 школьников) Сравнив их речь с речью киргизов, мы обнаружили, что в коммуникации азербайджанцы намного чаще используют родной язык с представителями своей национальности, и отдельные слова – при общении с русскими школьниками. Например: *salam* («привет, здравствуй») при приветствии; ласковое обращение *canım* («душа моя, мой дорогой»); *xahiş edirəm* («пожалуйста»), выражая просьбу; *təbrik edirəm* («поздравляю»), когда поздравляют; *üzr istəyirəm* или *bağışlyın* («извините, прошу прощения»), когда извиняются; *sağlam olun* («Будьте здоровы!»), желая здоровья.

Азербайджанские школьники общаются и друг с другом, и с представителями других языков и культур, причем находят себе приятелей, друзей не только в своем, но и в других классах. Круг общения у них широкий. Отмечаем, что практически в любой среде они чувствуют себя достаточно комфортно и занимают активную позицию в общении.

На одного обучающегося меньше в основной школе (6 школьников) – учащихся-таджиков, хотя в начальной школе их гораздо больше. Возможно, причина в том, что после начальной школы родители увозят детей на родину, и большинство из них продолжает обучение и получают основное общее образование в своей родной стране. Результаты наблюдения за речевой деятельностью и этикетными диалогами данных учеников позволяют выделить две стратегии в их речевом поведении: активную и пассивную. Активные школьники привлекают к себе внимание сверстников, взрослых, в основном вербальными средствами, но в общении широко пользуются и невербальными средствами. Например, отвечая на уроке и зная ответ, делают вид, что не знают, о чем их спрашивают, усиленно и эмоционально ищут ответ.

Пассивные обучающиеся избирают противоположную стратегию поведения. Общаются мало и с одноклассниками, и со взрослыми, в разговоре не являются инициаторами. Круг общения узкий, в него входят представители своей

национальности, страны или других близких к ним тюркских народов. В коммуникации и в этикетных диалогах с ними часто используют русский язык, но иногда «вставляют» слова на таджикском языке: *ассалому алейкум* («здравствуйте») при приветствии; *ташаккур* («спасибо, благодарю») при выражении благодарности, *бубахшед* («прошу прощения»); *хоҳиш* («хочу, прошу») для выражения желания или просьбы.

Такая ситуация позволяет сделать вывод о том, что в таджикской культуре речевое поведение человека в значительной мере зависит от норм, ценностей, правил, принятых в том сообществе, в котором воспитывается ребенок.

В речевом поведении и этикетном общении учащихся-инофонов других национальностей, как граждан России (дагестанцы и кабардинцы), так и граждан других государств (казахи и арабы), наблюдаются общие черты, которые скорее всего связаны с принадлежностью всех к одной религии (ислам) и с особенностями восточной культуры. В жизни данных народов семья занимает центральное место, что проявляется в уважении к родителям, к старшим, в поддержке родственников и других аспектах родственных взаимоотношений. Семья и родственники являются частью разговоров, собеседник проявляет вежливость и уважение к участникам общения, при обращении к человеку называются титулы, в русском языке используется вежливая форма обращения на «вы». В разговоре с незнакомыми людьми соблюдают дистанцию.

Мусульманская религия также играет важную роль в жизни и оказывает влияние на коммуникацию, этикетное поведение. Школьники-арабы, казахи, дагестанцы, кабардинцы в общении часто выражают свои эмоции более открыто, стараются придерживаться в речи принятого в обществе этикета, обращают особое внимание на используемые невербальные средства. Например, прямой взгляд считается признаком уверенности человека, его уважения к собеседнику, но только при общении между представителями мужского пола.

Таким образом, наблюдение за речью учащихся-инофонов основной школы, исследование характеристик этикетных диалогов на русском языке в поликультурной школе является важным шагом к улучшению качества образования и взаимодействия между учащимися, а также к созданию условий для их успешной социализации в многонациональном обществе.

Литература

1.Зиновьева, Т.И. Поликультурная школа современного российского мегаполиса // Известия ИППО. – 2020. – №1. – С. 38-47.

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

3.Маликова М.Г. Обучение младших школьников этикетному диалогу на основе принципа ориентации на риторический идеал: Автореферат дисс. … канд. пед. наук. – М., 2023. – 25 с.

М.А. Прокопенко,
студент Московского городского педагогического университета, г. Москва
E-mail: prokopenkoma@mgpu.ru

РОЛЬ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается роль игровых технологий в обучении иностранным языкам в начальной школе. Анализируются теоретические основы применения игровых методов, их влияние на мотивацию и коммуникативную активность учеников, а также практические аспекты внедрения игр в уроки иностранного языка. На основе обзора современной педагогической литературы и анализа практического опыта обсуждаются преимущества использования геймификации в классе, а также даются рекомендации по выбору и адаптации игровых технологий для младших школьников. Особое внимание уделено тому, как правильно организовать игровую деятельность для повышения языковой компетенции учащихся.

Ключевые слова: игровые технологии, иноязычное обучение, начальная школа, геймификация, педагогические технологии

В условиях современной образовательной парадигмы, ориентированной на формирование ключевых компетенций у учащихся, игровые технологии становятся одним из наиболее актуальных инструментов обучения. Их применение в иноязычном обучении младших школьников позволяет не только повысить мотивацию, но и способствует развитию коммуникативных навыков, что является важнейшей составляющей успешного усвоения языка [4]. Настоящая статья посвящена анализу роли игровых технологий в обучении иностранным языкам в начальной школе, выявлению преимуществ данного подхода, а также практическим рекомендациям по его внедрению.

Современная школа стремится к интеграции инновационных методов обучения, среди которых игровые технологии занимают особое место. Игры, как форма деятельности, характеризуются высокой вовлечённостью, эмоциональностью и возможностью моделировать реальные коммуникативные ситуации. Для младших школьников, для которых обучение часто воспринимается как сложный и требующий усилий процесс, игровая форма представляется эффективным способом снизить стресс и сделать процесс изучения иностранного языка интересным и осмысленным [3].

Целью статьи является обоснование роли игровых технологий в формировании языковой компетенции у младших школьников, а также разработка практических рекомендаций по их применению в условиях современной начальной школы. Задачи исследования включают анализ теоретических основ игрового метода, рассмотрение эмпирических данных и практических примеров использования игр на уроках иностранного языка.

Понятие «игровые технологии» охватывает широкий спектр методов, включающих как традиционные настольные игры, так и современные цифровые платформы. Теоретические подходы к изучению игр в образовании базируются на идеях конструктивизма, согласно которым обучение должно происходить через активное участие ученика в познавательной деятельности. Игры способствуют созданию ситуации «зоны ближайшего развития» по Л. С. Выготскому, где учащийся, находясь в процессе взаимодействия с игровыми элементами, осваивает новые знания и умения [4].

Одним из ключевых понятий является геймификация – процесс внедрения элементов игры в неигровые сферы, в частности, в образовательный процесс. Геймификация позволяет создать благоприятную психологическую атмосферу, в которой учащиеся мотивированы на активное участие и проявление творческих способностей. Игровой подход способствует развитию критического мышления, умению работать в команде и адаптироваться к изменениям, что является важным аспектом современного образовательного процесса.

Охарактеризуем ***преимущества применения игровых технологий*** в обучении иностранным языкам в начальной школе.

Мотивация и интерес к обучению. Игры стимулируют интерес учеников, вовлекая их в активное взаимодействие с учебным материалом. Использование игровых элементов позволяет снизить уровень тревожности, связанной с изучением иностранного языка, создать позитивное отношение к процессу обучения [3].

Развитие коммуникативных навыков. В игровой форме ученики имеют возможность моделировать реальные жизненные ситуации, что способствует развитию навыков общения, умению слушать и выстраивать диалог. Такие формы работы, как ролевые игры и симуляции, помогают развивать способность к спонтанному использованию изучаемого языка в различных контекстах [4].

Формирование творческого мышления. Игровые задания, требующие креативного подхода, способствуют развитию творческих способностей учащихся. Применение игр позволяет запоминать лексику и грамматические конструкции, использовать их в новых, нестандартных ситуациях, что способствует более глубокому усвоению материала.

Интеграция цифровых технологий. Современные игровые платформы и мобильные приложения предлагают интерактивные задания, адаптированные под уровень учащихся. Это позволяет индивидуализировать процесс обучения, учитывая особенности каждого ученика, а также использовать мультимедийные средства для повышения эффективности усвоения языка [5].

Формирование позитивного отношения к обучению. Использование игр способствует созданию атмосферы взаимопонимания и сотрудничества в классе. Это особенно важно для младших школьников, для которых эмоциональное восприятие информации играет решающую роль. Игровая деятельность позволяет снизить стресс и способствует более эффективному восприятию нового материала.

Приведем ***виды игровых технологий в образовательном процессе***.

Традиционные настольные игры. Данный тип игр включает в себя карточные игры, кроссворды, лото и другие виды игр, где основной упор делается на вербальную коммуникацию и работу с текстом. Такие игры способствуют развитию памяти, внимания и речевых навыков [4].

Подвижные игры. Активные игры, включающие элементы движения, помогают интегрировать физическую активность с обучением. В условиях начальной школы подвижные игры оказывают положительное влияние на общую активность учащихся и способствуют лучшему усвоению материала через практический опыт.

Ролевые игры. Ролевые игры позволяют моделировать реальные жизненные ситуации, создавая условия для практического применения изучаемого языка. В процессе игры ученики учатся выражать свои мысли, использовать лексику в контексте и развивать навыки межличностного общения.

Цифровые игры. С развитием информационных технологий появились интерактивные платформы и приложения для изучения языков. Такие игры позволяют адаптировать задания под индивидуальные особенности учащихся, предоставляя возможность самостоятельного контроля за процессом обучения [5].

Условия успешного применения игровых технологий на уроках иностранного языка таковы.

Адаптация игр под возрастные особенности. Учитывая, что младшие школьники отличаются повышенной эмоциональностью и активностью, игры должны быть простыми и понятными. Задания необходимо структурировать таким образом, чтобы они соответствовали уровню развития учеников и позволяли им самостоятельно ориентироваться в игровой ситуации [4].

Интеграция игровых элементов в учебный процесс. Игровые технологии следует рассматривать не как отдельное занятие, а как методику, интегрированную в обычный урок. Например, после объяснения новой лексики можно организовать мини-игру, в которой ученики будут применять полученные знания на практике. Такой подход способствует закреплению материала и его практическому использованию.

Использование цифровых ресурсов. В современных условиях цифровизация образовательного процесса предоставляет широкие возможности для внедрения интерактивных игр. Педагогу необходимо выбирать проверенные приложения и платформы, способные не только удерживать внимание учащихся, но и обеспечивать качественную обратную связь. При этом важно соблюдать баланс между использованием традиционных и цифровых методов обучения [5]. Использование цифровых технологий, как утверждает А.Н. Апарина, способствует повышению учебной мотивации [1: с. 14].

Обратная связь и оценка результатов. В процессе использования игровых технологий следует регулярно проводить анализ эффективности проведённых занятий. Это можно осуществлять с помощью опросов, тестов и наблюдений за активностью учеников во время игры. Своевременная корректировка методов и выбор новых игровых заданий помогут обеспечить высокий уровень усвоения материала [3].

Подготовка педагога. Для успешного применения игровых технологий учитель должен быть готов к изменениям в традиционной структуре урока. Необходимо постоянно совершенствовать свои методические навыки, изучать новые подходы и обмениваться опытом с коллегами. Профессиональное развитие в области инновационных образовательных технологий становится важнейшим условием успешного внедрения игр в учебный процесс [4].

Несмотря на очевидные преимущества, применение игровых технологий в обучении иностранному языку не лишено проблем. К основным проблемам можно отнести: 1) недостаток методических рекомендаций для учителей, особенно на начальном этапе внедрения новых технологий; 2) ограниченность материально-технической базы в некоторых школах; 3) сопротивление традиционным методам со стороны педагогов, привыкших к классической системе обучения.

Однако перспективы развития игровых технологий в начальной школе являются многообещающими. Постепенное распространение цифровых ресурсов, развитие образовательных платформ и повышение квалификации педагогов способствуют интеграции игровых методов в образовательный процесс. В свою очередь, это ведёт к формированию у младших школьников устойчивой языковой компетенции и положительного отношения к изучению иностранного языка [5].

Игровые технологии представляют собой эффективный инструмент в обучении иностранным языкам в начальной школе. Их применение способствует повышению мотивации, развитию коммуникативных навыков и творческого мышления у учащихся. Анализ теоретических основ и практического опыта показывает, что интеграция игровых методов в учебный процесс позволяет создать благоприятные условия для формирования языковой компетенции. Одной из таких технологий может выступать технология кинопроекта, ее автор А.Н. Апарина утверждает, что использование данного методического начинания значительно усиливает учебную мотивацию [2: с. 43].

При этом важным условием успешного внедрения игр является комплексный подход, включающий адаптацию заданий под возрастные особенности, использование цифровых ресурсов и постоянную оценку эффективности проведённых занятий. Педагог, обладающий современными методическими знаниями и готовый к инновациям, способен не только повысить качество усвоения иностранного языка, но и создать позитивную образовательную среду, в которой каждый ученик будет чувствовать себя уверенно и мотивированно для дальнейшего обучения [3; 4].

Таким образом, игровые технологии являются неотъемлемой частью современного образовательного процесса, позволяя не только усваивать новый материал, но и развивать навыки, необходимые для успешной коммуникации в глобальном информационном обществе.

Перспективы развития этого направления открывают широкие возможности для реформирования системы иноязычного обучения, что в итоге будет способствовать повышению общего уровня образования в стране.

Литература

1.Апарина, А.Н. Использование цифровых технологий на уроках иностранного языка в начальной школе при смешанном формате обучения / А.Н. Апарина // Иноязычное образование в эпоху перемен: проблемы и перспективы : Материалы научно-практической студенческой конференции, Москва, 27–28 февраля 2023 года. – Москва: Известия института педагогики и психологии образования государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет», 2023. – С. 11-14. – EDN AKEAWT.

2.Апарина, А. Н. Методическая разработка Кинопроекта (фильм о фильме) на примере киноленты В. Рогова «Офицеры» / А. Н. Апарина // Лента памяти : Сборник методических разработок победителей, призеров и финалистов Всероссийского фестиваля по кинопедагогике, Москва, 17 ноября 2023 года. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2023. – С. 40-43. – EDN WUSXSA

3.Дуйсенова М.М., Жорабекова А.Н., Абрамова Г.И. Геймификация на уроках английского языка в начальной школе: эффективность и возможности применения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://journals.ayu.edu.kz/index.php/habarshy/article/view/3863

4.Иванова Т.В. Игровые технологии на уроках английского языка в начальной школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://solncesvet.ru/book_work/77877/

5.Zhang S., Hasim Z. Gamification in EFL/ESL instruction: a systematic review of empirical research [Электронный ресурс] // Frontiers in Psychology. 2023. – Режим доступа: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1030790.

М.В. Савенко,
магистрант института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: SavenkoMV744@mgpu.ru

ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Статья посвящена проблеме организации проектной деятельности обучающихся в условиях поликультурной образовательной среды. Раскрыты особенности поликультурной образовательной среды, задачи процесса обучения в условиях поликультурного образовательного пространства, рассмотрены этапы реализации проектной технологии в процессе обучения.

Ключевые слова: поликультурная образовательная среда, проектная деятельность, коммуникативные умения, проектная технология.

На развитие современной образовательной системы оказывает большое влияние процесс глобализации, следствием которого является возникновение многонационального общества. В связи с этим процесс обучения осуществляется в условиях поликультурной образовательной среды. В учебных заведениях происходит взаимодействие между представителями разных языков и культур, знакомство обучающихся с культурными традициями разных народов.

Поликультурная образовательная среда предполагает инклюзивность процесса обучения и воспитания. Для этого необходимо создавать условия, при которых каждый учащийся чувствует себя частью сообщества, независимо от своих культурных корней. По мнению ученых, «поликультурное образование осуществляется на основе базовой ценности, раскрывающей каждую личность и каждый народ как культуру, а образование как диалог культур» [2: с. 41]. Исходя из этого, в условиях поликультурности важно формировать уважительное отношение обучающихся к культуре других народов.

В современных исследованиях высказывается мысль о том, что поликультурная образовательная среда способствует развитию социальной адаптации и формированию у учащихся навыков общения в многоязычном контексте, их способности к межкультурной коммуникации. В работах Л.С. Трегубовой определены задачи процесса обучения в условиях поликультурного образовательного пространства, в их числе: организация образовательной среды, направленной на приобщение обучающихся к культуре русского народа; ознакомление учащихся с культурным наследием народов Российской Федерации; воспитание у школьников уважительного отношения к культуре и традициям других народов; формирование и развитие навыков межкультурного общения [5: с. 31].

В условиях поликультурного обучения учащиеся сталкиваются с разнообразием культурных контекстов, что требует от них гибкости мышления, умений учитывать мнение других участников межкультурного общения, обосновывать собственную позицию. В связи с этим особую значимость приобретает процесс формирования коммуникативных умений учеников. Умение общаться с представителями разных культур способствует глубокому пониманию культурных традиций других народов.

Л.С. Трегубова высказывает мнение о том, что в условиях поликультурной среды важно помочь ученику, плохо владеющему русским языком, приобрести умение общаться на русском языке, обрести уверенность в своих языковых возможностях и способностях. Эффективность процесса формирования коммуникативно-речевых умений учеников обеспечивается соблюдением ***условий мотивации учебной деятельности***, в ряду этих условий: 1) создание на уроке доброжелательной эмоциональной и психологической атмосферы; 2) использование приемов активизации речевой деятельности учащихся с опорой на их личный речевой опыт; 3) увлекательная и в то же время прозрачная для обучающихся подача учебного материала; 4) использование образовательных технологий, направленных на создание условий, близких к естественному речевому общению [4: с. 697].

Важным инструментом, способствующим организации эффективной межкультурной коммуникации, является, на наш взгляд, проектная деятельность, которая сориентирована прежде всего на самостоятельную деятельность обучающихся и «обеспечивает формирование у учащихся субъективной позиции деятеля» [1: с. 423]. Г.В. Палаткина отмечает: при организации проектной деятельности школьников в поликультурной среде особое внимание уделяется интеллектуально-духовному и творческому развитию учащихся, что позволяет им раскрыть творческий потенциал в сотрудничестве с представителями различных этнических групп [2: с. 41].

Эффективной формой организации проектной деятельности является проектная технология, которая предполагает формирование у учащихся умения работать в команде, что позволяет школьникам учиться у друг друга, обмениваться опытом, в том числе, опытом социальной гармонии и взаимопонимания [3: с. 192].

Интерес представляет ***вопрос об этапах реализации проектной технологии***. К.Н. Поливановой выделены такие этапы:

Этап подготовки к проектной деятельности. Обучающиеся учатся формулировать проблему проекта, определять его цель, задачи. У учащихся формируются умения собирать и анализировать информацию, формулировать вопросы по теме проекта.

Этап планирования. На данном этапе осуществляется разработка плана действий, распределение ролей среди участников. У учащихся формируются умения, связанные с организацией работы в составе группы, распределением задач среди учащихся, которые входят в состав группы.

Этап реализация проекта. Этот этап предполагает выполнение запланированных действий, работу над проектом. У учащихся формируются умения организовывать работу в команде, умения коммуникации внутри команды ее участников, умение решать возникающие проблемы путем правильного управления временем и ресурсами.

Этап презентации проекта. На данном этапе происходит подготовка и представление результатов проекта. У учащихся формируются умения, связанные с подготовкой публичного выступления, публичной презентацией и защитой своей точки зрения.

Этап рефлексии. На этом этапе дается оценка результатов проекта и процесса работы. У учащихся формируются умения осуществлять самооценку, критический анализ собственной и совместной проектной деятельности [3: с. 192].

Таким образом, проектная деятельность в условиях поликультурной среды способствует формированию личностных качеств обучающихся, их коммуникативных умений, способности к сотрудничеству, а также воспитанию уважительного отношения к культуре других народов.

Литература

1.Методика обучения русскому языку в начальной школе: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 468 с.

2.Палаткина Г.В. Поликультурное образование: факторы актуализации, сущность феномена, концептуальные идеи и возможные модели реализации содержания // Мультикультурное образование: современный подход к воспитанию на родных традициях. – 2002. – № 5. – С. 41–47.

3.Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя / К.Н. Поливанова. – М.: Просвещение, 2008. – 192 с.

4.Трегубова Л.С. Проблема повышения мотивации изучения русского языка на начальной ступени обучения в условиях многоязычия // Русский язык и культура в зеркале перевода: VIII Международная научная конференция; 27.04 – 02.05.2018 г., Салоники, Греция: Материалы конференции. – М.: Издательство Московского университета, 2018. – С. 695-705.

5.Трегубова Л.С. Формирование культурной идентичности обучающихся в условиях многоязычия современной начальной школы // Начальное филологическое образование и подготовка учителя: проблемы формирования культурной идентичности: Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов / Сост. и отв. ред.: Т.И. Зиновьева. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2017. – С. 30–37.

Д.Д. Ткаченко,
студент института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: TkachenkkoDD@mgpu.ru

ПРОБЛЕМЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ: ПРИЧИНЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

В статье рассматривается понятие социокультурной адаптации детей мигрантов в принимающий социум. Описываются возникающие в этом процессе проблемы, а также некоторые способы их решения

Ключевые слова: адаптация, принимающий социум, дети мигрантов, поликультурный социум, многонациональное общество, этапы адаптации.

Анализ проблемы социокультурной адаптации детей мигрантов требует уточнения ее (проблемы) понятийной основы. Понятие адаптации (в переводе с английского языка), означает приспособление, подстраивание под условия окружающей среды. Исследователи Е.Н. Миронова, Л.В. Соловьева рассматривают адаптацию в качестве определенного внутреннего мотива, который инициализирует процесс «принятия или отторжения личностью каких-либо условий и факторов и участвующий в формировании ответных действий на изменение в желаемом для личности направлении [4: с. 219]. Сказанное позволяет трактовать понятие

социокультурной и языковой адаптации следующим образом: – это процесс приспособления индивида к социальной, культурной и языковой окружающей среде.

Педагогический анализ проблемы социальной адаптации детей мигрантов актуализирует вопрос ее горизонтальной структуры. Обратимся к мнению Е.Н. Мироновой, Л.В. Соловьевой, которые, ссылаясь на труды современных ученых, выделяют следующие этапы социокультурной адаптации: 1) отсутствие осознанности происходящих изменений, внутренне неприятие новой системы ценностей; 2) взаимная терпимость как со стороны социальной среды, так и со стороны индивида; 3) готовность социальной среды и индивида к компромиссам; 4) приспособление личности к новой социальной среде, отказ от прежних взглядов и принятие новых ценностей общества [4: с. 183]. Приведенные этапы характеризуют процесс адаптации индивида к новой социальной среде, дают возможность выделить затруднения, ожидающие его во время этого процесса.

Вслед за Т.А. Силантьевой, мы считаем, что на первом этапе адаптации у детей мигрантов может возникнуть проблема отсутствия у детей мигрантов осознания цели смены их социальной среды. Данная проблема касается по большей части тех детей мигрантов, которых родители (или родитель) забрали из предыдущего места их проживания и перевезли в другую страну. Ребенок, в зависимости от возраста, может не понимать, почему он покидает привычное место проживания, что, безусловно, может вызывать сильный дискомфорт, полное или частичное отторжение ребенком произошедших изменений. Степень адаптационных возможностей на этом этапе, согласно Т.А. Силантьевой, «определяется выраженностью «культурного шока» у учащихся-мигрантов, их индивидуально-личностными особенностями» [7: с. 219]

Возможное решение лежит в области установления гармоничного взаимодействия родителей с ребенком, которому следует заранее объяснить: почему и куда именно планируется переезд семьи; как дальше будут развиваться события; следует рассказать о культуре, языковой среде места, куда они планируют переехать и др. Подобное взаимодействие смягчит восприятие ребенком изменений в его жизни, уменьшит этап «отторжения» во время адаптации ребенка к новым условиям.

На втором и третьем этапах социокультурной адаптации имеет место небыстрый процесс становления толерантности социума по отношению к ребенку, укрепления толерантности ребенка по отношению к социуму. Будет честным заявить, что взаимоотношения детей мигрантов и социума, в который он должен адаптироваться, не всегда имеют дружелюбный характер. Со стороны общества, например, имеет место мигрантофобия, которая ставит детей мигрантов в ущемленное положение перед остальными членами общества, игнорируя их индивидуальные качества, что, в свою очередь, не дает возможности перехода к последующим этапам адаптации. Заметим: со стороны группы мигрантов и их детей может присутствовать предвзятое отношение к представителям местного социума, вызванное изначальным проявлением мигрантофобии, ложными убеждениями в среде семьи в отношении представителей

местного этнокультурного общества. Такое взаимное неприятие стопорит процесс адаптации ребенка, может сформировать социально-деформированную личность.

В качестве решения проблемы мы видим профилактическую работу с представителями этнокультурного общества и с детьми мигрантов.

Работа с первыми может быть проведена с использованием возможностей общеобразовательного учреждения, учителя. Необходимо объяснять детям, что дети мигрантов – это такие же члены общества, обладающие полным объемом гражданских прав, как и они сами. Необходимо объяснять, что нельзя судить человека по его этнической, культурной и языковой принадлежности, поскольку он сам старается адаптироваться в новое для него общество, стать носителем новой для него культуры, и, в некоторых случаях, языка и не стоит ему препятствовать в этом. Следует обеспечить понимание того, что отторжение ребенка будет лишь провоцировать дальнейшие конфликты.

Работа с детьми мигрантов может быть проведена с использованием возможностей образовательного учреждения как в отношении самого ребенка, так и в отношении его родителей. Следует стараться дать детям мигрантов понимание того, что адаптация в новое общество – это необходимый, но нередко непростой процесс. Ребенку необходимо принимать культуру и язык того общества, в котором он находится, не относиться пренебрежительно или предосудительно к другим детям. Согласно мнению работающих учителей, такое отношение имеет место в среде детей мигрантов, которые являются учащимися средних и старших классов. Время от времени в школах происходят конфликты, инициированные детьми мигрантов, вызванные деструктивными предубеждениями по отношению к представителям других социальных и культурных групп, о чем нередко пишут в СМИ [1][2].

На наш взгляд, только работа одновременно с представителями принимающего социума и с детьми мигрантов способна помочь последнему преодолеть второй и третий этапы социокультурной адаптации.

Четвертый этап социокультурной адаптации, по нашему мнению, для детей мигрантов является одним из наиболее сложных. Дело в том, что далеко не каждый индивид способен переформировать свои прежние взгляды в соответствии с условиями его нового социума. Говоря о детях мигрантов, Т.А. Силантьева упоминает: «В процессе интеграции он рискует потерять собственный язык и культурные особенности своей личности. Все это существенно затрудняет процессы его обучения и воспитания, социализации и адаптации…» [3: с. 220]. Конечно, нельзя не отметить, что данный процесс в разных странах детьми может восприниматься более или менее болезненно. В России, например, соблюдаются этноконфессиональные и языковые права и свободы, поэтому детям мигрантов совершенно не обязательно забывать свой язык, культуру и традиции, особенно, если он является переселенцем из стран бывшего Советского Союза, где русский язык и культура в той или иной степени сохранились и по сей день. С другой стороны, для прохождения этапа полной адаптации прежние взгляды, включающие элементы родной культуры, не должны идти в конфронтацию и

противопоставляться культуре принимающего социума, с чем, вероятно, у детей мигрантом могут возникнуть проблемы.

Особо отметим тот факт, что на успешность адаптации ребенка к принимающему социуму влияет степень адаптации к нему его родителей, которые являются основными авторитетами и воспитателями своего ребенка, их взгляды, мировоззрение и убеждения отражаются и на ребенке. Таким образом, если родители не готовы адаптироваться в новый для себя социум, то и ребенок будет иметь намного меньше шансов на успешное осуществление этой самой адаптации. Роль педагога определяется его статусом значимой личности, способной объяснить ребенку и его родителям ценности и культуру данного общества, правила поведения в нем путем напутствий и диалога, без давления и посягательств на права и свободы личности. При необходимости преподаватель может поддерживать взаимный контакт.

Знание этапов адаптации детей мигрантов в принимающий социум и возникающих при прохождении этих этапов типичных проблем позволяет педагогу определить основные аспекты оказания обучающимся поддержки.

Во-первых, следует обращать внимание на готовность ребенка воспринимать российскую образовательную программу. У некоторых детей возникают проблемы овладения письмом, поскольку в некоторых странах (например, в Узбекистане) превалирует написание слов на латинице, в то время как в русском языке слова пишутся на кириллице. В этой связи выделим мнение У.К. Мутаева: «Социальная адаптация детей мигрантов, несомненно, будет протекать успешнее, если процесс начинается на этапе яслей и детского сада. Социализирующий эффект дошкольного образования действует на детей-мигрантов точно так же, как и на других детей» [6: с.155]. Для решения подобных проблем можно также вводить дополнительные курсы для детей мигрантов при школах, где они смогут повысить уровень владения языком.

Во-вторых, самое серьезное внимание педагог должен уделить взаимодействию с родителями детей мигрантов, что позволит донести значимые ценностные ориентиры. От того, на сколько благоприятно родители настроены к этому процессу, зависит и успешность социализации и адаптации ребенка.

В-третьих, следует настраивать учеников поликультурного класса на позитивную межкультурную коммуникацию, поскольку все они являются членами одного и того же общества. Отсутствие конфликтов и позитивная межкультурная коммуникация даст ребенку понимание того, что он не является «чужеродным элементом», это позволит влиться в окружающее его общество более успешно.

Наконец, необходимо объяснить ребенку: все его права и свободы, вне зависимости от религии, национальности и культуры защищены и соблюдаются; принятие новых ценностей не означает отказ от ценностей его семьи.

Реализация рассмотренных мер сыграет положительную роль в решении проблемы социокультурной адаптации детей мигрантов, однако успех возможен при условии включения этих мер (как составной части) в комплексную систему обучения

детей мигрантов русскому языку и русской культуре, социальной адаптации и этнокультурной интеграции в поликультурную среду общества города Москвы. [3; 5].

Литература

1.Информационный электронный новостной ресурс «Лента.ру». URL: https://lenta.ru/news/2024/10/11/deti-migrantov-izbivali-rossiyskogo-shkolnika-za-ego-patrioticheskuyu-pozitsiyu/ (Дата обращения:29.03.2025)

2.Информационный электронный новостной ресурс «РБК». URL: https://www.rbc.ru/rbcfreenews/6533e1739a7947356ef91390 (Дата обращения:29.03.2025)

3.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.

4.Миронова, Е.Н., Соловьева, Л.В. Факторы социокультурной адаптации. Мир науки, культуры, образования [Электронный ресурс] / Москва. 2016. – 183-185 с. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/faktory-sotsiokulturnoy-adaptatsii (дата обращения: 24.03.2025).

5.Модернизация комплексной системы обучения русскому языку детей мигрантов на начальной ступени образования: коллективная монография / Науч. ред.: Т.И. Зиновьева. – М.: Издательство «Перо», 2016. – 205 с.

6.Мутаев, У. К. Проблемы социальной адаптации и интеграции детей-мигрантов в российское общество. Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. [Электронный ресурс] / Нижний Новгород. 2019. – С. 155-158. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-sotsialnoy-adaptatsii-i-integratsii-detey-migrantov-v-rossiyskoe-obschestvo (дата обращения: 24.03.2025).

7.Силантьева, Т. А. Социокультурная адаптация детей-мигрантов. Нефтегазовые технологии и экологическая безопасность. [Электронный ресурс] / Астрахань. 2007. – 219-222 с. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnaya-adaptatsiya-detey-migrantov (дата обращения: 24.03.2025).

Л.С. Трегубова,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: tregubova.l@mail.ru
А.И. Донцова,
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: Rohlinaanna1991@mail.ru

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПУНКТУАЦИОННЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматривается проблема формирования пунктуационных умений учащихся поликультурной начальной школы, раскрываются особенности поликультурной образовательной среды, значимость формирования пунктуационных умений обучающихся, современные подходы к организации работы над знаками препинания в условиях поликультурной школы.

Ключевые слова: поликультурная образовательная среда, письменная речь, пунктуационные умения.

Процесс глобализации оказывает влияние на развитие современной системы образования. Ее отличительной особенностью является поликультурная образовательная среда, в которой осуществляется взаимодействие между представителями различных языков и культур. Учеными высказывается мнение о том, что «поликультурная образовательная среда способствует пониманию ценностей общечеловеческой и национальной культуры, а также адаптации личности к культуре посредством образования» [1: с. 115]. В связи с этим важно помочь учащимся почувствовать себя полноправными членами сообщества, независимо от языковой принадлежности и культурного происхождения.

Языковое образование является важным аспектом культурного развития обучающихся. В едином многонациональном образовательном пространстве особую значимость приобретают вопросы, связанные с развитием письменной речи обучающихся, которая является одним из показателей языковой грамотности обучающихся, их творческих и коммуникативных способностей. Процесс развития письменной речи предполагает овладение пунктуационными нормами русского языка. Так, по мнению М.Т. Баранова, владение пунктуацией имеет большое общекультурное значение, свидетельствует об уровне общего речевого развития ученика, осознанности порождаемых коммуникативных единиц [2: с. 138].

Обучение пунктуации связано с формированием пунктуационных умений, которые рассматриваются учеными как интеллектуально-мыслительные действия, заключающиеся в постановке или непостановке знаков препинания в коммуникативных единицах – в предложении и тексте [2: с. 207]. Значимость формирования пунктуационных умений заключается в том, правильное употребление пунктуационных знаков оказывает положительное влияние на процесс письменной коммуникации, поскольку знаки препинания способствуют передаче смысла высказывания, его структуры и интонации. Для того чтобы сформировать у школьников, плохо владеющих русским языком, умение правильно и осознанно употреблять знаки препинания, важно помочь им усвоить правила пунктуации и научить их применять эти правила при записи данных синтаксических конструкций или при создании собственного письменного высказывания.

Обучение пунктуации в условиях поликультурной начальной школы целесообразно начинать с периода обучения грамоте. Следует отметить, что учебный материал, который содержится в Азбуке и в прописях (отдельные слова, предложения, тексты), обладает значительным потенциалом для организации работы над знаками

препинания. Необходимо познакомить школьников с перечнем знаков препинания, помочь понять функцию каждого знака препинания, а также осознать, какую роль играют пунктуационные знаки в процессе письменного общения.

В период обучения грамоте и на уроках русского языка важно проводить специальные наблюдения над смыслом предложений. Это позволит детям научиться обосновывать выбор знаков завершения и правильно употреблять их в конце предложения. Чтобы научить младших школьников определять условия выбора знака препинания, необходимо сформировать у них умение соотносить знак препинания со смыслом, структурой и интонацией предложения [4: с. 46]. Следует отметить, что сигналами выбора знаков завершения являются также и некоторые формально-грамматические признаки. Так, в вопросительных и восклицательных предложениях такими признаками являются вопросительные и восклицательные слова (*Кто? Когда? Где? Ах! Эх! Ого!* и др.). В связи с этим целесообразно проводить наблюдения над значением таких слов. Для того чтобы помочь учащимся, которые плохо владеют русским языком, понять и осознать смысловую сторону высказывания и сформировать их интонационные умения, в условиях поликультурной среды целесообразно использовать прием создания речевых ситуаций.

На начальном этапе обучения целесообразно осуществлять практические наблюдения над структурой и интонацией простых осложненных предложений (с однородными членами предложения, обращением). В процессе таких наблюдений происходит знакомство обучающихся с такими знаками препинания, как запятая, двоеточие, тире. Необходимо научить детей составлять модели таких синтаксических конструкций и расставлять в них знаки препинания.

В условиях поликультурной начальной школы особую значимость приобретают современные образовательные технологии. Так, чтобы привлечь внимание детей к знакам препинания как средству коммуникации и научить их правильно использовать пунктуационные знаки в письменной речи, целесообразно использовать технологию учебного сотрудничества, которая, по мнению ученых, является «эффективным средством повышения мотивации высказывания, формирования коммуникативных и языковых способностей обучающихся» [3: с. 158]. Применение игровых технологий позволяет сделать процесс изучения правил пунктуации более увлекательным и доступным. Игра не только привлекает внимание детей к знакам препинания, но и вызывает интерес к условиям выбора знака препинания и тем самым способствует более эффективному усвоению пунктуационных норм.

В процессе формирования пунктуационных умений учащихся в условиях поликультурной среды необходимо использовать и визуальные материалы (модели, схемы, рисунки, таблицы), которые сопровождают языковой материал и помогают детям осознать структурные, смысловые и интонационные признаки различных синтаксических конструкций

Таким образом, в процессе формирования пунктуационных умений учащихся в условиях поликультурной начальной школы осуществляется языковое и

коммуникативное развитие обучающихся, воспитание ценностного отношения к языку.

Литература

1.Богданова, А.И. Поликультурная образовательная среда // Современные наукоемкие технологии. – 2011. – № 1. – С. 113-115.

2.Методика преподавания русского языка в школе / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов; Под ред. М.Т. Баранова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 368 с.

3.Трегубова, Л.С., Колотушкина, С.В. Использование технологии учебного сотрудничества и игровой технологии в процессе обучения младших школьников пунктуации // Нижегородское образование. – 2018. – № 2. – С.157-62.

4.Трегубова, Л.С. Обучение пунктуации в начальных классах // Начальная школа. – 2014. – № 7. – С. 43-48.

А. А. Чистякова,
студент института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: ChistyakovaAA787@mgpu.ru

РОЛЬ НАГЛЯДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ФРАЗЕОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО КЛАССА

Статья посвящена проблеме обучения младших школьников фразеологии в условиях поликультурного класса. Рассмотрена роль наглядности как эффективного средства формирования понимания и активного использования фразеологизмов в речи. Представлены примеры практических заданий, способствующих формированию устойчивого понимания и употребления фразеологических единиц.

Ключевые слова: фразеология, поликультурный класс, наглядность, начальная школа, дети-инофоны.

Наглядность является одним из основополагающих принципов дидактики, заключающихся в привлечении к процессу обучения различных органов чувств для создания более полного и яркого образа изучаемого явления. Л.С. Выготский подчеркивал важность использования наглядности для развития абстрактного мышления у детей, указывая на то, что мышление ребенка развивается от конкретного к абстрактному, от наглядного к логическому [2: с. 125]. В практике преподавания русского языка в поликультурном классе использование визуальных материалов служит важным инструментом, который помогает учащимся устанавливать связь между их существующим опытом и новыми языковыми явлениями.

В работах М.Р. Львова отмечается, что иллюстративное воздействие способствует активизации познавательной деятельности учащихся, повышает интерес к предмету и обеспечивает более прочное усвоение знаний [4: с. 215]. Особенно это актуально при изучении фразеологии, где образность и метафоричность фразеологизмов оказываются сложными для понимания без визуальной поддержки.

Выделим основные **функции наглядности в обучении фразеологии**:

Семантизирующая функция: визуальная поддержка помогает раскрыть значение фразеологизма, особенно в тех случаях, когда буквальный перевод не дает представления о его смысле. Визуальные образы, представленные в виде иллюстраций, комиксов, анимации, таблиц, позволяют учащимся понять переносный смысл фразеологизма, уловить его эмоциональную окраску и оценить выразительность. Особенно важна эта функция для учащихся-инофонов, поскольку из-за недостаточного уровня владения русским языком ребёнку может быть сложно понять словесное объяснение фразеологических оборотов.

Мотивационная функция: яркие и интересные картинки, интерактивные игры, видеоролики и пр. создают положительный эмоциональный фон и стимулируют интерес к изучению фразеологии.

Когнитивная функция: наглядность способствует активизации мыслительной деятельности, развитию логического мышления и воображения. Учащиеся учатся анализировать, сравнивать, обсуждать и сохранять связь между зрительным образом и значением фразеологизма.

Коммуникативная функция: наблюдение позволяет правильно и уместно использовать фразеологизмы в речи. Визуальные подсказки помогают учащимся запомнить фразеологизм в виде образа и применить его в конкретной коммуникативной ситуации [3: с. 213].

Приведем **примеры использования наглядности в обучении фразеологии.**

Иллюстрации и рисунки. Одним из наиболее доступных и эффективных способов визуализации фразеологизмов являются иллюстрации. Например, при изучении фразеологизма *как две капли воды* можно показать изображение двух абсолютно идентичных капель или фотографии близнецов. При изучении фразеологизма *клевать носом* можно использовать рисунок ребёнка, засыпающего за партой. После демонстрации иллюстрации следует предложить ученикам самостоятельно объяснить значение фразеологизма.

Задание 1. Рассмотрите иллюстрацию. Какой фразеологизм она отражает? Объясните его значение. Приведите пример употребления этого фразеологизма в предложении (например, иллюстрация: человек, который *бьёт баклуши*).

Задание 2: Нарисуйте иллюстрацию к одному из фразеологизмов: *держать язык за зубами, обвести вокруг пальца, как снег на голову.*

Задание 3. Создание карточек с изображением фразеологизма на одной стороне и его словесным значением на другой. Ученики могут играть в игры, например, «Найди пару» или «Угадай фразеологизм».

Предметная наглядность. Уместное использование реальных предметов в соответствии с техникой безопасности может стать эффективным инструментом при изучении фразеологизмов, связанных с конкретными предметами. Например, при изучении фразеологизма *разбить в пух и прах* можно использовать глиняную вазу, продемонстрировать, как она разбивается на мелкие осколки, объяснив, что это означает «полностью уничтожить».

Инсценировки и драматизация. Инсценировка фразеологизма позволяет детям не только понять его значение, но и почувствовать его эмоциональную окраску.

Задание 1. Ученикам предлагается разыграть сценку, иллюстрирующую фразеологизм *водить за нос.* Один ученик играет роль человека, которого обманывают, а другой – роль обманщика.

Задание 2. Разыграйте сценку, иллюстрирующую фразеологизм *вставлять палки в колёса.* Обсудите, какие чувства испытывают участники сценки.

Мультимедийные презентации и видеоролики. Использование современных технологий позволяет сделать процесс обучения более интересным и динамичным.

Задание 1. Всем классом или отдельными группами создать короткий видеоролик, иллюстрирующий фразеологизмы, с использованием анимации или живых актёров.

Задание 2. Посмотрите видеоролик, иллюстрирующий фразеологизм *витать в облаках.* Объясните, что означает этот фразеологизм. Приведите пример употребления этого фразеологизма в предложении, описывающем человека, который мечтает о чём-то нереальном.

При выборе наглядных средств необходимо учитывать принадлежность к культуре учащихся-инфонов. Важно избегать использования образов и символов, которые могут быть непонятны или даже оскорбительны для представителей других культур.

Так, при изучении фразеологизма *как белка в колесе* следует учитывать, что в некоторых культурах белка не является распространенным животным. В этом случае можно заменить иллюстрацию на изображение другого животного.

Также при использовании фразеологизмов, содержащих религиозные темы *(Бережёного Бог бережет, Бог ему судья и т.п.),* необходимо убедиться, что они не противоречат религиозным убеждениям учащихся [1: с. 3-158].

Целесообразно использовать универсальные образы и ситуации, которые будут понятны всем ученикам.

Язык стоит воспринимать шире, чем просто способ передачи мыслей: он является важным инструментом познания реальности и культурных особенностей. Изучение фразеологии помогает школьникам-инофонам не только расширить словарный запас, но и приобщиться к русской культуре, развить языковое чутьё и научиться выражать свои мысли ярко и образно. Учитель становится проводником в мир великого русского языка и должен использовать продуктивные методы обогащения словарного запаса школьника.

Литература

1.Баско, Н. В. Фразеологический словарь. Почему мы так говорим? : 1–4 классы / Н. В. Баско. – Москва : Грамота, 2022. – 184 с.

2.Выготский, Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования / Л. С. Выготский. – Москва : Национальное образование, 2019. – 368 с.

3.Корякина, Г. А. Элементы лексики в начальном обучении русскому языку / Г. А. Корякина // Социальное развитие детей в мультикультурном мире : материалы международной научно-практической конференции, посвященной 45-летию кафедры дошкольного и специального образования Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, Елец, 28 февраля 2024 года. – Елец : Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2024. – С. 210–214. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=65656837 (дата обращения: 20.02.2025).

4.Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – 7-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2012. – 464 с. – ISBN 978-5-7695-9169-3.

П.А. Вислобокова,
магистрант института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: paulina.vislobokova@yandex.ru

СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ ДИАЛОГОВОГО МЕДИАПРОДУКТА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Автор рассматривает образовательный потенциал медиапродуктов в контексте изучения русского языка. Проанализированы радиоуроки программы «Радионяня», представляющие собой радиотеатрализацию научно-популярных диалогов, направленных на объяснение сложных грамматических правил. Система данных элементов может быть положена в основу проектирования современных медиапродуктов.

Ключевые слова: медиапродукты, радиоуроки, радиотеатрализация, диалог, образовательный потенциал медиапродукта.

В современном образовательном пространстве большую роль играют медиапродукты: подкасты, сайты, компьютерные познавательные игры. Их использование позволяет опираться на опыт общения школьников в социальных сетях и пользования цифровыми ресурсами. Обращение к медиапродуктам при изучении русского языка имеет определенные традиции. Именно такие продукты создавались в программе «Радионяня». Они представляли собой радиотеатрализацию научно-популярных диалогов. Представляется, что обобщение опыта обращения к «Радионяне» позволит более определенно увидеть потенциал современного медиапространства, в которое включены школьники.

В данной статье представлен результат анализа структурно-смысловых компонентов радиодиалогов «Радионяни». Исследование позволяет сделать вывод о том, что в структуре используемых в программе диалогов выделяются обязательные и факультативные компоненты.

Охарактеризуем образовательный потенциал радиоурока, в котором обсуждается тема правописания после буквы «Ц» в словах, содержащих ударные и безударные слоги [4].

Выделим ***структурно-смысловые компоненты диалога***, каждый из которых выполняет свою роль в театрализованной подаче научно-популярного материала.

Проблемный вопрос. Этот компонент формирует основную задачу для обсуждения и начинает диалог, который будет направлен на решение поставленной проблемы. Например, вопрос «Меня интересует совсем другое: как пишется слово ”цокотуха”?» подготавливает почву для последующих рассуждений и помогает перейти к теме, которая будет обсуждаться в дальнейшем.

Диалог с репликами, отражающими ошибочные ответы на проблемный вопрос. Ошибочные ответы помогают создать живую дискуссию, вовлекающую участников и слушателей в процесс осознания ошибок и их исправление. Это помогает активизировать мыслительный процесс и обращает внимание слушателей на распространённые заблуждения. Один участник утверждает, что «цокотуха» пишется как «цыкатуха», а другой – поясняет, что это связано с мухой цеце. Эти реплики демонстрируют типичные ошибки, с которыми сталкиваются ученики при изучении орфографии [4].

Краткая формулировка правила. Краткое и ясное изложение правила важно для закрепления знаний и помогает участникам диалога и слушателям осознать правильное решение проблемы. «После Ц в ударных слогах, когда слышится О, то и пишется О, а в безударных слогах пишется Е» – это правило важно для верного написания слов.

Научно-популярное изложение правила в стихотворной форме. Стихотворение помогает закрепить правило через лёгкий и запоминающийся формат. Поэтическая форма улучшает восприятие и способствует лучшему запоминанию материала. «Сколько слов встречаем мы ужасно сложных: *пальцем, цоколь, полотенце, молодцом*...». Стихи передают правило в игровой форме, делая его доступным и интересным.

Выделяются и ***факультативные компоненты***:

Фрагмент художественного текста или описание ситуации. Элемент вводит контекст и создаёт более живую и эмоциональную атмосферу для диалога, привлекая внимание слушателей через знакомые всем строки из детской литературы. Это делает урок более интересным и динамичным. Начало диалога, где Николай Владимирович цитирует «Муху-Цокотуху», является увлекательным введением в урок.

Беседа об изучаемых явлениях. Компонент, в котором происходит углубление в тему и разбор исключений, помогает участникам обсудить и понять, как применять полученные знания. Николай Владимирович объясняет, почему «Цокотуха» является исключением из правила, а также обсуждается правильное написание других слов, таких как «полотенце».

Компоненты служат для создания динамичной и интерактивной атмосферы, где обучаемые (или слушатели) активно вовлекаются в обсуждение, что способствует лучшему усвоению материала. Ошибочные ответы и корректировки поддерживают интерес и внимание, а стихотворная форма упрощает восприятие правил. Введение художественного текста и беседы о явлениях добавляют эмоциональную составляющую, делают процесс обучения более живым и увлекательным. Все эти элементы взаимосвязаны и помогают не только донести научную информацию, но и

заинтересовать, развлекать и вовлекать участников в процесс познавательной коммуникации.

Радиоуроки являются примером того, как можно эффективно преподавать сложную тему, используя диалог, юмор и игровые элементы. Ведущий удачно сочетает теоретическое объяснение с практическими примерами, что делает урок не только познавательным, но и увлекательным для учеников. Важно отметить, что урок направлен не только на запоминание правил, но и на развитие навыков критического мышления, анализа и аргументации, что способствует более глубокой подготовке учащихся в области грамматики русского языка.

Таким образом, радиоуроки программы «Радионяня» представляют собой медиапродукт, обладающий высоким образовательным потенциалом благодаря сочетанию разных форм речи (диалога и монолога), стилизации учебных диалогов, сочетанию элементов научно-учебного и научно-популярного стиля, игровых и образовательных заданий. Данные характеристики целесообразно положить в основу создания современных образовательных медиапродуктов: учебных подкастов и видеороликов.

Литература

1.Абрамова Г. А. «Радионяня» в новом формате, или уроки русского в СМИ //Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – 2014. С.14-17.

2.Болотова Л. Д. Радиовещание на фоне времени //Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. – 2009. – №. 4. – С. 51-56.

3.Бучилова И. А., Алиева Т. И. К. Работа над орфографической грамотностью и расширением словаря у детей-мигрантов младшего школьного возраста на уроках русского языка в начальной школе //Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – №. 4 (57). – С. 124-127.

4.Уроки «Радионяня» (дата обращения: 26.02.2025) URL: http://staroeradio.ru/collection/Радионяня

А.Т. Есетова,
кандидат педагогических наук, доцент
Казахская национальная консерватория им. Курмангазы,
г. Алматы, Казахстан
E-mail: esimail5577@gmail.com
А.Ж. Жаулыбай,
магистр педагогических наук, преподаватель
Казахская национальная консерватория им. Курмангазы,
E-mail: akgul.kartenova@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье рассматриваются современные инновационные методы преподавания русского языка студентам музыкальных специальностей, позволяющие повысить их коммуникативную компетентность и сформировать профессионально ориентированную речевую культуру. Выделяются подходы, способствующие интеграции русского языка в профессиональную деятельность будущих музыкантов, в их числе: междисциплинарный подход, технология критического мышления, проблемное обучение, проектные технологии и интерактивные методы.

Ключевые слова: русский язык, музыкальное образование, инновационные методы, критическое мышление, профессиональная коммуникация.

Современная образовательная система требует пересмотра традиционных подходов к обучению русскому языку, особенно в контексте подготовки студентов музыкальных специальностей. Важно учитывать не только лингвистическую, но и профессиональную направленность обучения, адаптируя содержание курса к специфике будущей деятельности студентов. В связи с этим применение инновационных методик обучения, направленных на развитие критического мышления, творческих способностей и коммуникативной компетентности, становится актуальным и востребованным.

Русский язык является неотъемлемой частью профессионального образования музыкантов, так как способствует: 1) освоению специализированной терминологии и профессионального дискурса; 2) анализу музыкальных произведений и критических статей; 3) эффективному межкультурному взаимодействию в международной среде; 4) развитию навыков публичного выступления и научно-исследовательской деятельности.

Формирование профессионально ориентированной речевой культуры студентов музыкальных специальностей требует внедрения методов, способствующих активному использованию русского языка в профессиональной сфере. **Современные образовательные технологии** предлагают широкий спектр методик, способствующих развитию речевых и коммуникативных навыков студентов-музыкантов. Среди наиболее эффективных можно выделить:

Методика критического мышления RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking). Приведем перечень наиболее востребованных в данной методике виды заданий, выполняемых студентами: 1) чтение и анализ статей о жизни и творчестве композиторов, самостоятельное выделение ключевых идей и аргументов; 2) разбор критических рецензий на музыкальные произведения, что позволяет студентам овладевать умением определять свою позицию, формулировать собственные суждения, аргументировать их; 3) выполнение заданий на сравнение различных текстов в части их стилистических различий и специфики авторского подхода; 4) работа с аудиоматериалами, анализ выступлений музыкантов по вопросам музыкального творчества.

Метод проблемного обучения реализуется посредством включения студентов в выполнение заданий проблемно-поискового характера, а именно: 1) исследование различных переводов либретто опер, самостоятельное выявление смысловых расхождений переводов; .2) анализ критических статей о русской музыкальной культуре, овладение которым позволяет студентам оценить различные точки зрения и сформировать собственное мнение; 3) осмысление историко-культурного контекста, что помогает студентам осознать связь между русским языком и музыкальным искусством; 4) сравнительный анализ текстов (например, текстов либретто) различных исторических эпох, что помогает осознать эволюцию профессионального музыкального дискурса.

Проектные технологии выделяем в связи с возможностью реализации идеи сотрудничества, совместной деятельности в малой группе, в команде. В практике применения проектных технологий эффективность обнаружили такие виды работ: 1) подготовка сценария концертного мероприятия с учетом исторического и культурного контекста; 2) разработка содержания интервью с известными музыкантами (авторами и исполнителями), включающее анализ их творческого пути и аспекта влияния на музыкальное искусство; 3) создание мультимедийных проектов, посвященных анализу специальной русской лексики, используемой в музыкальной критике; 4) разработка интерактивных материалов, объединяющих теоретические знания о русском языке с практическими навыками владения языком и исполнения интерактивных материалов.

Интерактивные методики весьма распространены в практике профессионального музыкального образования, реализуются на основе коммуникативно-деятельностного подхода за счет применения следующих видов работ: 1) ролевые игры, имитирующие пресс-конференции композиторов, дирижеров и исполнителей; 2) дебаты на тему «Влияние русской музыкальной традиции на мировую культуру» с аргументированной позицией участников; 3) имитация профессиональной коммуникации (переговоры, создание афиш и анонсов концертных мероприятий); 4) создание мини-спектаклей на основе текстов русской классики, в которых студенты адаптируют материал к современному музыкальному контексту.

Метод «Фишбоун» (Fishbone). Приведем перечень видов работ, приемов, за счет которых внедряется данный метод: 1) графический метод анализа, используемый для структурирования информации о русской музыкальной терминологии; 2) определение причин и следствий изменения стилистики музыкального языка в разные исторические периоды; 3) применение метода для анализа структуры критических статей и выявления ключевых аргументов; 4) использование метода в подготовке студентами научных статей, рецензий и эссе по музыкальным темам.

Преподавание русского языка студентам музыкальных специальностей требует **междисциплинарного подхода**, включающего элементы музыковедения, истории искусства и педагогики. Интеграция языковых заданий в процесс изучения музыкальных дисциплин способствует развитию у студентов навыков осмысленного чтения, анализа и интерпретации текстов.

Приведем примеры интеграции: 1) анализ текстов песен и романсов русских композиторов; 2) перевод и интерпретация терминов, используемых в национальной, русской, мировой музыкальной практике; 3) подготовка публичных речевых выступлений для презентации музыкальных проектов.

Сказанное позволяет нам заключить: применение инновационных методов обучения в преподавании русского языка студентам музыкальных специальностей способствует развитию их профессиональной компетентности, коммуникативно-речевых навыков и критического мышления. Использование междисциплинарного подхода, проектных технологий и интерактивных методик делает образовательный процесс более продуктивным и ориентированным на реальные профессиональные задачи. Таким образом, русский язык становится не просто дисциплиной в учебном плане и в расписании занятий, а важным инструментом для профессионального и творческого роста будущих музыкантов.

Литература

1.Савицкий, В.М. Русский язык и культура речи. – Ростов н/Д: Феникс, 2011.

2.Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов. – М.: ИКАР, 2009.

3.Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. – Рига: Эксперимент, 1998.

4.Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1981.

5.Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000.

Н.Ш. Нурматова,
магистрант Московского городского
педагогического университета, г. Москва,
E-mail: nilufarnurmatova02@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В РЕСПУБЛИКЕ ТАДЖИКИСТАН

В статье представлено описание особенностей организации системы обучения русскому языку в Республике Таджикистан в условиях школьного образования. Охарактеризована ситуация с русским языком в стране, выявлены тенденции в развитии русскоязычного образования, описаны методика преподавания и используемые учебные пособия. внесены предложения для повышения эффективности системы изучения русского языка в школах.

Ключевые слова: русский язык, таджикская школа, смешанные школы, школы с русским языком обучения, классы с русским языком обучения.

В образовательной системе Республики Таджикистан вопрос обучения русскому языку в школах занимает ключевое место. Значимость русского языка закреплена в

законодательстве страны (ст. 2 Конституции), где он имеет статус языка межнационального общения [4], выступая связующим звеном между Таджикистаном и остальным миром. На русском языке дублируются все официальные документы, работают официальные СМИ (газеты, телеканалы, радиостанции, программы на них), а официальные сайты государственных органов и учреждений образования имеют русскоязычные варианты.

Отметим тот факт, что проживающие в стране нации и народы имеют право использовать свой родной язык, при этом единственным государственным языком в Республике является таджикский язык.

Унаследованная с советских времен, система школьного и высшего образования в Таджикистане продолжает использоваться и сегодня [1: с. 69]. В 1990-е годы русскоязычное образование было сильно сокращено, но в 2000-ые годы начался процесс его восстановления.

В 2007-2010 гг. высшее образование на русском языке получала почти треть студентов (28%, или 33 495 чел.), обучались по специальности «Русский язык» – 4096 чел. В 2025 году подготовку по этой специальности ведут 10 вузов страны, предмет «Русский язык» является обязательным для изучения во всех университетах в течение двух семестров.

В школьном образовании также происходят серьезные изменения. В 2003 году президент Эмомали Рахмон подписал Указ, который сделал изучение русского и английского языков обязательным во всех школах страны. К 2007 году в школах страны функционировало 1777 классов с русским языком обучения, в которых училось 44 315 школьников (2,6 % от общего числа учащихся школ).

К 2014 году в республике действовало уже 26 русских школ, одна пятая часть из которых (5 школ, 19%) приходилась на столицу, а также 132 школы со смешанным языком преподавания, включая русский [7]. В начале 2020 года было ратифицировано соглашение между Таджикистаном и Россией о строительстве на территории Республики пяти общеобразовательных школ, в которых обучение будет проводиться по российским стандартам. И 1 сентября 2022 года в столице и еще в четырех крупных городах (Бохтаре, Худжанде, Турсунзаде и Кулябе) состоялось их торжественное открытие.

2023 год в Таджикистане был объявлен Годом русского языка. К этому времени число школ с русским языком обучения в стране увеличилось на одну треть и составило уже 39 школ, в которых на тот момент училось около 27 000 школьников, и 160 смешанных русско-таджикских школ с числом обучающихся в 70 000 учеников. Сегодня в стране насчитывается 59 русских школ и 185 смешанных школ [2]. В декабре 2023 года Правительства Таджикистана и России подписали совместный договор, и в марте 2025 года в Душанбе началось строительство Международного образовательного центра для одаренных детей, обучение в котором будет проходить на русском языке.

В Республике в настоящее время функционируют международные организации русского языка: межправительственная Международная организация по русскому языку, центры «Русский мир», «Русское пространство», Центр открытого образования

на русском языке и обучения русскому языку (г. Бохтар), Центр русского языка и культуры (г. Душанбе), ресурсные центры Россотрудничества и другие. С 1996 года в Душанбе работает Российско-Таджикский (Славянский) Университет, сегодня в столице открыты филиалы ведущих российских вузов: МГУ, НИТУ МИСИС, НИУ МЭИ.

Независимо от языка обучения, каждая школа сегодня должна выделять часы для изучения русского языка. В таджикских школах русский язык является обязательным предметом, изучается, как иностранный, и вводится со второго класса. Другие иностранные языки учащиеся могут изучать с пятого класса и по желанию. В государственных школах уроки русского языка проводятся по три часа в неделю. В частных школах обучение осуществляется на русском языке, что способствует более глубокому погружению учащихся в язык и культуру.

В стране также есть частные учебные заведения, где обучение организовано на разных языках: в классах «А» - на государственном таджикском языке, в классах «Б» - на русском языке.

В системе образования Республики Таджикистан в школах и классах с разным языком обучения наблюдается разнообразие в содержании и в подходах к обучению русскому языку. В таджикских школах и классах дети начинают изучать русский язык со второго класса, по учебнику М.В. Костриковой «Русская речь» [5], который разработан специально для таких школ и утвержден коллегией Министерства образования Таджикистана. В первом классе данный предмет является дополнительным, что позволяет детям осваивать его и погружаться в другое языковое окружение постепенно.

Программа «Русская речь» направлена на формирование у учеников умений восприятия и понимания устной русской речи, умений участвовать в разговоре на простые учебные, бытовые, культурные темы [5], что формирует интерес к языку. Программа решает такие задачи: 1) «сформировать понимание русской речи в элементарных ситуациях общения на уроке и вне урока»; 2) «выработать навыки произношения русских звуков и звукосочетаний» и «интонирования предложений»; 3) «сформировать умения … создавать высказывания с целью их использования в важных ситуациях общения»; 4) «подготовить учащихся к … чтению и письму по-русски и систематическому овладению структурой языка и нормами русской речи» [5: с. 3].

Процесс обучения русскому языку аналогичен тому, как оно организовано в русских школах и классах, но с усиленным акцентом на развитие речи, в первую очередь, устной, на формирование у учащихся коммуникативных умений, знаний основных этикетных речевых жанров, умений пользоваться ими в своей речи. Обучение опирается на методические принципы: коммуникативный, устного опережения, учета родного языка. Письменная русская речь (слова, названия, буквы) появляется лишь в середине курса. При применении последнего принципа следует строго нормировать обращение к родному языку.

С самых первых уроков обучающиеся практическим образом знакомятся с такими этикетными жанрами на русском языке, как приветствие, прощание,

знакомство, просьба, согласие, приглашение, извинение, и начинают ими пользоваться в своей устной речи. Изучение этикетных жанров начинается с ситуаций, которые очень близки детям: общение с друзьями, с учителем, с родными, в школе, на уроке, на перемене, в классе, на улице, на спортивной площадке, на детской площадке, во время игр и пр. Главными дидактическими средствами являются иллюстративный материал учебных пособий, речь учителя как образец русской речи, схематическое изображение предложений разных типов для обозначения отдельных реплик и целых диалогов.

В школах и классах с русским языком обучения сам язык изучается с первого класса по той же программе, что в российских школах: по учебникам Т.Г. Рамзаевой (УМК «РИТМ»). Такой подход обеспечивает более раннее и аутентичное погружение детей в русский язык и русскую культуру, что, безусловно, играет важную роль в их языковом развитии. Изучение языка начинается с освоения алфавита, изучения букв, слогов, слов и предложений, формируются орфографические и грамматические навыки, развивается устная и письменная речь, навыки чтения и письма.

Учителя используют не только учебники, но и рабочие тетради, а также наглядный и дидактический материал: карточки, таблицы, аудиоматериалы и др.

В таджикских школах обучение организовано аналогично, но с учетом специфики билингвального образования. Русский язык может быть как предметом, так и в отдельных классах основным языком обучения.

Однако, несмотря на высокий спрос на русский язык в Таджикистане и его статус как одного из основных школьных предметов, многие ученики сталкиваются с трудностями в его изучении и, окончив обучение в школе, «не знают … на базовом уровне» [6].

В 2024 году Министерство образования Республики внесло изменения в систему изучения русского языка. Наряду с государственным языком, русскому и английскому языкам начинают обучать уже в дошкольных учреждениях. В качестве основных учебных пособий в начальной школе стали использовать учебники и рабочие тетради российского УМК «Школа России» В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого, по которым сегодня учатся младшие школьники в Российской Федерации. В методике преподавания акцент сместился на активное применение интерактивных заданий, игр, разнообразного иллюстративного материала.

Для повышения эффективности изучения русского языка в начальной школе следует использовать «сочетание следующих современных образовательных технологий: технологии учебного сотрудничества, игровой технологии, технологии риторизации» [3: с. 139].

Литература

1.Бабаджанова, М. Знать язык – познать мир: изучение и поддержка русского языка в Республике Таджикистан // ЭТНОДИАЛОГИ. – 2023. – №1 (70). – С. 68-82.

2.Договор о создании Международной организации по русскому языку утвержден в Таджикистане [Электронный ресурс] // Halva.tj. – 2024. – URL:

https://halva.tj/news/dogovor_o_sozdanii_mezhdunarodnoy_organizatsii_po_russkomu_yazyku_utverzhden_v_tadzhikistane/ (дата публикации: 07.06.2024).

3.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.

4.Конституция Республики Таджикистан, статья 2 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.president.tj/ru/taxonomy/term/5/112 (дата обращения: 05.03.2025).

5.Кострикова, М.В. Русская речь. Учебник для 2-го класса с таджикским языком обучения. – Душанбе, 2017. – 184 с.

6.Фируз, М. Минобрнауки Таджикистана обновляет школьную программу, чтобы дети лучше знали русский язык [Электронный ресурс] // Asia-Plus. – 2024. – URL: https://asiaplustj.info/ru/news/tajikistan/society/20240726/minobrnauki-tadzhikistana-obnovlyaet-shkolnuyu-programmu-chtobi-deti-luchshe-znali-russkii-yazik (дата публикации: 26.07.2024).

7.Чат-бот «Аспирант Выготского» // me›vygotsky_mcu_bot.

М.Д. Курбоналиева,
магистрант Московского городского
педагогического университета, г. Москва,
E-mail: kurbonaliyevam@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ УЧАЩИХСЯ ТАДЖИКСКОЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена вопросу организации системы русскоязычного образования в Республике Таджикистан сегодня. Автором описана значимость русского языка для граждан страны, названы проблемы, связанные с уровнем владения школьниками Таджикистана русской речью. Описаны изменения, которые государство вводит в систему обучения русскому языку, в учебные пособия, в методику преподавания.

Ключевые слова: речевой этикет, русский речевой этикет, таджикская школа, речевые образцы.

В современном Таджикистане проживают разные народы, этносы, этнические группы, жители говорят на разных языках: на таджикском, русском, узбекском, киргизском, казахском, туркменском, бартангском, рушанском – и других. Многообразие страны проявляется также и в других областях жизни: в религии, в культуре, в политических взглядах, в социальном статусе и т.д. Страна имеет тесные языковые, социокультурные, экономические, политические, исторические связи с соседними государствами, со странами бывшего СССР, с Российской Федерацией. Для межкультурного общения между народами разных государств используются государственный таджикский язык и русский язык.

Русский язык является своеобразным посредником между Республикой Таджикистан и другими странами, в первую очередь – Российской Федерацией. Знание и понимание русского языка позволяет гражданам Таджикистана иметь устойчивые связи со всем остальным миром. Его значимость для Республики официально закреплена в главном законе страны – в Конституции РТ, где в статье 2 указан статус русского языка как языка межнационального общения.

Все официальные документы в Республике дублируются на русском языке; на русском языке издаются газеты и журналы, работают сайты, выходят программы на телевидении и радио.

Указом президента Таджикистана 6 июня 2024 года был утверждён договор об учреждении Международной организации по русскому языку. Указ был размещён в банке правовой информации Республики. Организация занимается решением разных задач, одной которых является поддержка в разных аспектах качественного образования на русском языке на всех ступенях.

По межгосударственной программе в Таджикистане работает более 100 российских преподавателей, ежегодно послы русского языка из России организовывают для школьников просветительские мероприятия.

В стране в последние годы для повышения качества изучения русского языка разрабатываются и утверждаются новые документы: Государственная программа совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на период до 2030 года [2], Образовательный стандарт по русскому языку для средних школ, Образовательная программа по русскому языку, Учебные программы для изучения русского языка по международным стандартам языкознания, Образовательная программа для курса повышения квалификации учителей русского языка и литературы школ с таджикским языком обучения.

Русский язык является обязательным иностранным языком в дошкольных учреждениях, в школах и в высших учебных заведениях. В 1996 году в городе Душанбе был учреждён Российско-Таджикский (Славянский) университет (РТСУ). Это межгосударственное образовательное учреждение, где выпускники школ имеют возможность выбирать будущую профессию из 46 специальностей, обучение ведется по программам специалитета, бакалавриата, магистратуры, аспирантуры и докторантуры. РТСУ находится в совместном ведении Республики Таджикистан и Российской Федерации [https://www.rtsu.tj/].

Несмотря на распространение русского языка в образовательной системе страны, его изучение вызывает трудности у учащихся. В таджикских школах обучение русскому языку начинается со второго класса, но школьникам не просто осваивать иноязычные речевые модели, так как все предметы преподаются на родном таджикском языке.

Другая причина заключается в том, что в русском языке существуют особенности, которые не свойственны для таджикского языка: в фонетике, грамматике, синтаксисе, интонации и пр., в речи, в речевом этикете.

Речевой этикет – это «разработанные обществом правила речевого поведения, система устойчивых речевых формул общения» [1: с. 19]. Учащимся надо не просто запомнить готовые этикетные речевые образцы. Для того, чтобы «вывести» их в свою речь, им нужно понять, когда, в каких ситуациях общения определённые речевые модели используются.

Знание речевого этикета, умение его соблюдать в общении располагает собеседника, помогает установить взаимопонимание между участниками разговора, поддерживать положительный тон беседы. Именно поэтому изучению речевого этикета в курсе русского языка для таджикских школ уделяется отдельное внимание. Например, учебник для 6-го класса [3] начинается с речевых образцов этикетных ситуаций знакомства, приветствия, прощания и речевых формул, которые в них используются (задание 10). При изучении темы даются задания на выбор правильных фраз, которые подходят к указанной ситуации, установление соответствий формул речевого этикета и ситуаций, на их отбор и использование в своей речи с учетом компонентов ситуации общения: «К вам в класс пришёл новый ученик. Познако́мьтесь с ним. С помощью учителя запиши́те диалог в виде реплик» (задание 11); «В вашей школе теперь работает новый учитель. Познако́мьтесь с ним. Разыграйте диалог в лицах» (задание 12).

Ученики не всегда справляются с поставленной учителем задачей «выйти в речь», так как сначала им нужно преодолеть все языковые трудности. Для того, чтобы изучение русского речевого этикета в школах Таджикистана проходило более успешно, необходимы соответствующие технологии, методы обучения и дидактические материалы. В 2024 году Министерство образования и науки Республики объявило об обновлении программы, методики обучения русскому языку и учебных пособий для школ [https://clck.ru/3K6HTS].

Основой методики преподавания русского языка на всех ступенях и уровнях образования становится коммуникативный подход [5], а также интерактивный и интегративный подходы. Интегративный подход подразумевает, что учитель активно использует модели речевого этикета как на родном, так и на русском языке, вместе с учениками сравнивает, находит сходства и различия в таджикском и русском речевом этикете. Такой подход позволяет систематизировать и углублять знания и умения учащихся, встраивать их в собственную языковую систему школьников.

Учитель должен обеспечить на уроке по русскому языку практическую направленность обучения. Для этого педагогу следует ориентироваться на коммуникативные функции изучаемых явлений языка и чаще реализовывать активные методы и приёмы. Интерактивный подход отражен в учебниках и учебных пособиях нового поколения, где для удобства представлены QR-коды, которые ученики смогут использовать.

Учебники разрабатываются таджикскими специалистами совместно с российскими преподавателями. В 2024 году вторые классы средних общеобразовательных школ в стране уже начали учиться по новым учебникам. Министр образования и науки Рахим Саидзода отметил, что, начиная с 2025 года,

линия таких учебников будет разработана для учеников 3, 4 и 5 классов [https://govoritmoskva.ru/news/440337/?ysclid=m6xq44b8i193020287]. Над этим вопросом специалисты работают по поручению президента Республики Таджикистан Эмомали Рахмона. В учебниках предусмотрено больше практико-ориентированных заданий, направленных на развитие умений говорения, аудирования, чтения, письма на основе речевых ситуаций, игровых заданий.

При создании заданий и упражнений, отборе методов обучения учителю прежде всего нужно учитывать возрастные особенности учеников. Например, на начальной ступени результативно применение игровых технологий, методов и приемов. Для учеников основной и школы более целесообразно использовать исследовательские и проектные методы обучения.

Среди современных инновационных форм организации обучения русскому языку в поликультурной среде российские методисты и исследователи называют «учебные проекты, о основе которых лежит принцип обучения в сотрудничестве, активизация совместной деятельности учащихся …, технология концентрированного обучения, предполагающая тематическое «погружение в предмет» …, технология педагогических мастерских» [4.: с. 82-83]. Такие формы будут эффективны и в таджикских школах при обучении как русскому языку, так и русскому речевому этикету.

Литература

1.Введенская, Л.А. Риторика и культура речи / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова. – Изд. 12-е, стер. – Ростов н/Д: Феникс, 2012. – 537 с.

2.Государственная программа совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на период до 2030 года. Постановление Правительства Республики Таджикистан №438 от 30 августа 2019 года.

3.Гусейнова Т.В. Русский язык. Учебник для 6-го класса общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения. – 5-е изд., испр. и доп. – Душанбе: Маориф, 2022. – 160 с.

4.Модернизация комплексной системы обучения русскому языку детей мигрантов на начальной ступени образования: коллективная монография. – М.: Издательство «Перо», 2016. – 205 с.

5.Учебные программы для изучения русского языка по международным стандартам языкознания. – Душанбе, 2024. – 59 с.

Селин Сахьюн,
магистрант института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
E-mail: celinesahyounn@gmail.com

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЛИВАНЕ

В статье представлен обзор образовательной системы Ливана. Рассмотрена ее структура, цели и особенности школьных программ, а также показаны проблемы и возможности, определяющие образовательный ландшафт страны.

Ключевые слова: Ливан, система образования, начальная школа, естествознание.

Annotation. The article presents an overview of the educational system in Lebanon. Its structure, objectives and features of school programmes are examined, and the challenges and opportunities that define the educational landscape of the country are shown.

Key words: Lebanon, education system, primary school, Science.

Ливан – небольшая по размерам, но культурно разнообразная страна на Ближнем Востоке, известная богатой историей и многоязычным обществом. В настоящее время примерно 95% детей школьного возраста посещают школу, где преподавание ведется на трех языках: арабском, английском и/или французском [4].

Образовательная система в Ливане включает дошкольное, базовое и среднее общее образование [2: с. 1]. Дошкольное общее образование начинается с 3 лет и длится 3 года. Базовое общее образование включает начальное общее образование и основное общее образование. Начальное общее образование охватывает учеников в возрасте от 6 до 12 лет (1-6 класс). Основное общее образование длится 3 года для школьников в возрасте от 12 до 15 лет (7–9 класс) и завершается экзаменом. Преподавание математики и естественных наук (биология, химия, физика) осуществляется на английском или французском языках.

После завершения основного общего образования ученики могут выбрать направление для дальнейшего обучения (академическое или профессионально-техническое), оба из которых ведут к квалификациям, основанным на экзаменах (Baccalauréat Libanais / Baccalauréat Technique). Если ученики выбирают академическую программу, то затем переходят на следующую ступень образования. Среднее общее образование ученики получают в течение трех лет (от 15 до 18 лет) с 10 по 12 класс, после чего сдают экзамен на аттестат зрелости, который может быть Ливанским, Французским или Международным бакалавриатом (IB). Среднее общее образование включает четыре направления: искусство и гуманитарные науки, социология и экономика, общие науки и естественные науки. Те, кто сдает экзамен на аттестат зрелости, могут продолжить обучение в университете, а те, кто выбрал профессионально-техническое направление, вступают в трудовую деятельность [4].

В настоящее время образовательная деятельность осуществляется в разных типах образовательных учреждений (2780). Государственные школы составляют 44,17% от общего числа, в то время как доля бесплатного частного образования – 11,7%, а платного частного образования – 41,83%. Специальное образование, предоставляемое в рамках помощи палестинским беженцам под эгидой UNRWA, –

2,30%. При этом около 57% учащихся обучаются в частных школах с оплатой, и только 28% – в государственных учреждениях [1: с. 8].

Хотя все граждане имеют доступ к государственным школам, качество обучения и образовательные возможности этих учебных заведений часто уступает частным. Это постоянное неравенство в образовательной системе углубилось на фоне продолжающихся кризисов в Ливане (сирийская война с 2011 года, экономический коллапс 2019 года, пандемии COVID-19, взрыв в Бейруте в 2020 году и недавняя агрессия Израиля) [5: с. 17]. Эти события значительно повлияли на образовательные услуги, особенно для наиболее уязвимых слоев населения. Например, вследствие экономического кризиса около 55 000 студентов в 2020-2021 учебном году перевелись из частных школ в государственные, что увеличило нагрузку на государственные учебные заведения (Всемирный банк, 2021). Несмотря на эти проблемы, доля студентов, обучающихся в государственных школах, по-прежнему ниже, чем в частных, что свидетельствует о продолжительном недоверии ливанских семей к государственной системе образования, даже несмотря на финансовые трудности.

Образовательные цели в школах Ливана направлены на развитие национальной идентичности и этических ценностей, что способствует формированию устойчивого общественного сознания [3: с. 33]. Кроме того, особое внимание уделяется воспитанию социальных ценностей, гражданской ответственности и социальной активности, что стимулирует активное участие школьников в общественной жизни. Важным аспектом образовательного процесса является также когнитивное и эмоциональное развитие обучающихся с целью воспитания ответственных и культурно осведомленных граждан, способных принимать решения и вносить вклад в развитие общества.

В учебных программах, например, по дисциплинам естественнонаучного цикла, особое внимание уделяется обучению, ориентированному на исследовательскую деятельность с целью развития научной грамотности учащихся, критического мышления и навыков решения проблем [2: с. 5].

Ливанская образовательная система сталкивается с рядом проблем, которые, хотя и ограничивают прогресс, также создают возможности для улучшения. Ограниченные ресурсы, особенно в государственных школах, переполненные классы и социально-политическая нестабильность влияют на качество образования, особенно в области естественных наук. Кроме того, последствия войны и размещение беженцев дополнительно увеличивают нагрузку на ресурсы, в то время как учебная программа требует постоянных обновлений для поддержания актуальности. Одна из значительных проблем, влияющих на образование, это обесценивание зарплат учителей [5: с. 21]. Это приводит к низкому моральному духу среди педагогов и дефициту квалифицированных специалистов, так как многие учителя покидают профессию в поисках более высокооплачиваемых возможностей.

Тем не менее, эти проблемы открывают возможности для значительных реформ. Инвестирование в государственные школы, например, улучшение инфраструктуры и повышение заработной платы учителей, улучшит образовательную среду и поможет привлечь квалифицированных педагогов. Применение инновационных,

ориентированных на студента методов обучения и обновление учебной программы с включением практических и реальных приложений могут помочь преодолеть существующие ограничения. Более того, модернизация ресурсов, таких как учебники, лаборатории и технологии, поможет устранить текущие пробелы, обеспечив соответствие образовательной системы мировым стандартам и подготовив студентов к будущим вызовам.

Разнообразие образовательной системы, акцент на многоязычие и научную грамотность обучающихся подчеркивают важность подготовки студентов к жизнедеятельности в условиях глобализации. Тем не менее, эти вызовы также открывают возможности для реформ. Государственные органы, образовательные учреждения и международные партнеры должны сотрудничать для разработки политик, которые будут инклюзивными, справедливыми и адаптированными к текущему кризису. Сосредоточив внимание на этих возможностях, Ливан сможет способствовать развитию студентов, готовых преуспеть в быстро меняющемся мире.

Литература

1.CRDP. Statistical Bulletin 2022-2023. – CRDP, 2023. Available at: https://www.crdp.org/sites/default/files/2023-12/Statistical%20Bulletin%202022-2023%20DEC01.pdf

2.International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Lebanon Country Report: TIMSS 2019 Encyclopedia. – Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center, 2020. Available at: https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/encyclopedia/pdf/Lebanon.pdf

3.Ministry of Education and Higher Education. National Framework for Pre-University General Education Curriculum. – Beirut: Ministry of Education and Higher Education, 2024. Available at: https://clck.ru/3LzXfw

4.Scholaro. Education System in Lebanon. Available at: https://www.scholaro.com/db/countries/lebanon/education-system

5.Shuayb, M., Hammoud, M., Nehme, N., Antoun, S., Al Samhoury, O., Maalouf, M., Brun, C., Shuayb, I., Tutunji, S., & Sayed, Y. Education Under Fire: A Rapid Study of Parents' and Teachers' Readiness for School Amidst Israeli Attacks on Lebanon. – Beirut and Cambridge: Centre for Lebanese Studies and REAL Centre, University of Cambridge, 2024. Available at: https://lebanesestudies.com/wp-content/uploads/2024/11/Education%E2%80%AFUnder-Fire_v2.pdf

Международная научно-практическая конференция преподавателей, аспирантов, студентов **«Начальное филологическое образование и подготовка учителя в мире русского языка»**

Москва, 6 марта 2025 года

Сборник материалов участников Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов

Составитель и ответственный редактор Т.И. Зиновьева.

Электронный вариант