

ПРИДНЕСТРОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. Т.Г. ШЕВЧЕНКО

Факультет педагогики и психологии

Кафедра родного языка и литературы в начальной школе

*к 40-летию кафедры
родного языка и литературы
в начальной школе*

**ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА
В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

*Сборник материалов
Международной научно-практической конференции
10 ноября 2023 года*

Тирасполь
*Издательство
Приднестровского
Университета*
2024

УДК 81:378:42:061.3(082)
ББК Ш1рЗя431+Ч448.98я431
Я 41

Ответственные редакторы:

Л. И. Васильева, канд. пед. наук, доц., зав. каф. РЯЛНШ

М. Г. Вахницкая, канд. пед. наук, доц. каф. РЯЛНШ

Языковая подготовка в системе педагогического и психолого-педагогического образования : теория и практика [Электронный ресурс] / Сборник материалов международной научно-практической конференции, 10 ноября 2023 года ; ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко» ; Факультет педагогики и психологии. – Тирасполь : Изд-во Приднестр. ун-та, 2024. – 250 с.

Минимальные системные требования: CPU (Intel/AMD) 1,5ГГц/ОЗУ 2Гб/HDD 450Мб/1024*768/Windows 7 и старше/Internet Explorer 11/Adobe Acrobat Reader 6 и старше

В сборнике материалов международной научно-практической конференции опубликованы статьи, отражающие результаты исследований актуальных проблем преподавания филологических дисциплин в системе многоуровневого образования.

В статьях рассматриваются проблемы языковой подготовки в условиях современных рисков и вызовов; представлены лингвометодические основы языковой подготовки бакалавров; описаны методические подходы к начальному языковому и литературному образованию; отражена преемственность в языковой подготовке педагога, психолога; выявлен воспитательный потенциал дисциплин филологического цикла в системе начального, общего и высшего педагогического образования; обоснованы пути формирования межкультурной компетенции в полиязычной среде.

Адресуется научным работникам, преподавателям, учителям, студентам педагогического и психолого-педагогического направлений подготовки, всем, кого интересуют вопросы теории и практики языкового образования.

Авторы опубликованных материалов несут ответственность за подбор и точность приведенных фактов, цитат, статистических данных, имен собственных и прочих сведений, а также за корректность и этичность обоснованных ими положений и выводов.

УДК 81:378:42:061.3(082)

ББК Ш1рЗя431+Ч448.98я431

Рекомендовано Научно-координационным советом ПГУ им. Т.Г. Шевченко

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ I.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. А. Погорелая. Инновационная траектория саморазвития языка как социально-коммуникативной системы.....	7
Л. И. Васильева. Языковой компонент профессиональной подготовки педагога в Приднестровском университете	13
Т. И. Зиновьева. Теория речевой деятельности как научная основа методики начального языкового образования.....	23
В. А. Гелло. Компетентность бакалавров в вопросах специальной подготовки дошкольников к школе.....	28
А. И. Маслова. Актуальные проблемы организации самостоятельной работы студентов при изучении лингвистических дисциплин в вузе	34
М. Г. Вахницкая. Особенности речевого общения в студенческой среде вуза.....	39
Л. И. Васильева. Ключевые концепты культуры в системе развития коммуникативной компетентности будущих бакалавров начального образования.....	45
А. В. Лукашова. Творческий проект как средство формирования профессиональной речи будущих юристов	53
З. А. Никоненко. Коммуникативная компетентность педагога-дефектолога.....	60
О. В. Иващенко. Формирование коммуникативной культуры будущего учителя начальных классов в условиях информационного общества.....	66
Т. П. Ильевич, П. И. Исламова. Лингвистический анализ учебных задач как компонент методики целеполагания в обучении	72
Г. В. Никитовская. Профессиональное воспитание в процессе подготовки будущих педагогов	77

А. И. Маслова. Развитие культуры речи будущих педагогов в системе современного образования.....	80
В. И. Кучерявенко, А. А. Сердюк. Психологические аспекты изучения иностранного языка в вузе	86
А. М. Курдат. Коммуникативные компетенции как основа коммуникативной культуры будущего педагога.....	90

РАЗДЕЛ 2.

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. А. Комарова. Развитие лингвистических способностей у детей посредством сказок.....	96
М. А. Борисова, М. Г. Вахницкая. Формирование коммуникативной компетенции младших школьников с помощью Интернет-ресурсов.....	100
Л. В. Мирошник. Развитие орфографической зоркости учащихся начальных классов с тяжелыми нарушениями речи	106
О. Н. Чебан. Использование обучающих игр на уроках чтения в начальной школе	111
О. А. Иовва. Дезволтаря вокабуларулуй копиилор ла активитэциле де фамилиаризаре ку лумя обьектелор.....	116
Н. Я. Свирина. Развитие орфографической зоркости младших школьников на уроках русского языка как основа грамотной письменной речи.....	120
А. А. Якубовская. Влияние речевой образовательной ситуации на эффективность процесса обучения иностранному языку (ситуация восприятия, ситуация выражения, ситуация воздействия).....	125
Е. И. Яценко. Использования активных методов при обучении младших школьников литературному чтению и родному языку	129
Н. И. Васильева, Н. И. Рознерица. Лектура кэрцилор пентру копии ка мижлок де формаре а компетенцей де читире а елевилор класелор примаре	135

А. А. Плешко, Н. И. Васильева. Техничь де скриере пентру дезволтаря гындирий критиче а елевилор.....	140
Н. Н. Ушнурцева, В. Г. Братан. Особенности формирования у младших школьников коммуникативных универсальных учебных действий.....	147
Е. В. Подгурская. Реализация воспитательного потенциала дисциплины «Русский язык и культура речи» на факультете среднего профессионального образования.....	152
Е. Н. Чернова, В. И. Кучерявенко. Требования к речевой культуре в профессиональной деятельности психолога.....	156
Т. Б. Кулакова. Речевое развитие младшего школьника и преемственность в обучении между дошкольным и начальным языковым образованием	163

РАЗДЕЛ 3.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ

Л. Х. Подолян. Использование технологий нейронной сети в преподавании русского языка и литературы	170
Е. А. Горюк. Самостоятельно-исследовательская работа студентов по дисциплине «Детская литература с практикумом по выразительному чтению» как условие продуктивной подготовки к профессиональной деятельности	174
Л. Л. Николау. Роль математического языка в формировании коммуникативных компетенций младших школьников.....	179
Н. Н. Ушнурцева, Е. В. Шуляк. Методы и приемы формирования орфографических умений у младших школьников на уроках русского языка	184
Е. А. Погорелая, Н. И. Владова. Этнокультурный концепт «память» в романе Ч. Айтматова «И дольше века длится день»	191

С. С. Полежаева. Использование имен прилагательных с семантикой «холодный» в художественном тексте как отражение языковой личности И.А. Бунина: лингводидактический аспект.....	199
Е. В. Подгурская. Игровые технологии как средство развития творческих способностей студентов.....	205
А. А. Ткачук, Л. Л. Томилина, Н. Н. Ушнурцева. STEAM–технологии как вид проектной деятельности в образовании детей младшего школьного возраста	209
Р. П. Ребдева, Н.И. Васильева. Методике интерактиве де инструире ка мижлок де активизаре а елевилор ла лекцииле де читит-скрис ын шкоала примарэ	218
Н. Н. Ушнурцева, И. В. Чеховская. Нравственное воспитание младших школьников средствами русского языка.....	223
Е. М. Мищуд, Г. Ф. Исченко. Ролул традицилор национале ын дезволтаря културий елевулуй	228
Н. Н. Ковальчук. Категоризация понятия «адаптация» в различных психологических направлениях.....	232
Э. А. Музенитова. Использование технологий в процессе преподавания курса «Теория и технология развития речи детей»	237
Н. Н. Ушнурцева, А. А. Ткачук. Методике ши прочедее де формаре але компетенцией де комуникаре ла елевий класелор примаре	242

РАЗДЕЛ I. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Е. А. Погорелая,
доктор филологических наук,
профессор ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь*

ИННОВАЦИОННАЯ ТРАЕКТОРИЯ САМОРАЗВИТИЯ ЯЗЫКА КАК СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ СИСТЕМЫ

Реализация основных скреп синергетики в самоорганизации любых сложных динамических систем позволяет сделать важнейший вывод – каждая из систем обладает репертуаром таких собственных путей развития, которые отвечают именно ее природе; она ориентирована на многомерность и полифоничность, поэтому ей нельзя навязать единственный путь развития, а кажущийся хаос определенного состояния – это лишь механизм ее самоорганизации, самодостраивания системы, в процессе которого отсекается лишнее, что отчетливо проступает в процессе комплексного рассмотрения языка как социально-коммуникативной системы. В статье рассматривается синергетический феномен трансдисциплинарного подхода, выступающего методологической основой научного описания языка как сложной самоорганизующейся мегасистемы.

Ключевые слова: *дисциплинарность, междисциплинарность, трансдисциплинарность, синергия, холизм.*

Современный научный мир, как нам представляется, сегодня близок, как никогда в истории науки, к приведению кажущихся хаотичными и непредсказуемыми явлений к единому знаменателю – реальности, самоорганизация которой ведет к междисциплинарному синтезу знаний о ней. Идея самоорганизации мира приобрела такое весомое значение, что в науке сложилось новое направление, которое получило название синергетика. Объединяющая

функция синергетики состоит в том, что она четко сигнализирует о значении и роли системы, в рамках которой каждый из элементов обретает свой вес только благодаря соединению с другими в единое целое. Траектория развития синергетической системы называется саморазвивающейся именно потому, что в процессе своей эволюции без различного рода воздействий извне она все же обретает временную, пространственную или функциональную структуру. И такая синхронизация всех подсистем во времени и пространстве обеспечивает сохранность системы и закономерности ее функционирования. Пути развития системы автоматически определяются внутри самой системы, и момент выбора наступает только тогда, когда параметры системы достигают предельных значений и плавно разрушаются или скачкообразно меняются, теряют устойчивость и закладывают основы перехода системы на новый уровень функционирования. Именно момент выбора системой того или иного вектора движения может рассматриваться как основа эволюции системы. Другими словами, эффективная динамика современной науки будет возможной, если исследователи сформулируют новые методологические основы перевода достижений отдельных дисциплин, тщательно оберегающих свое внутреннее интеллектуальное пространство, во внешнее трансдисциплинарное пространство, которое становится возможным благодаря инновационным трендам, основанным на холистическом (целостном) видении реальности. Лишь в таком научном контексте возможно акцентировать внимание исследователей на интеграции связей и взаимоотношений между отдельными подходами в целях комплексного решения главной задачи существования науки – избежать размежевания и дальнейшей дифференциации знаний о человеке, который был и остается единым и единственным центром антропологической парадигмы.

Попытаемся оценить сложную языковую систему в контексте этих теоретических положений синергетики, закрепленных в методологии современных научных исследований. Подчеркнем, что уже в процессе становления лингвистики как самостоятельной дисциплины на каждом из этапов ее развития возникала проблема поиска методологической основы для описания ее специфики. Даже сущность и природу языка как духовного феномена

пытались определить в рамках интеграции с другими дисциплинами в контексте доминирующей научной и философской парадигмы. Достаточно вспомнить синтез философии и медицины в античной мысли Древней Греции, союз грамматистов и средневековых схоластов, видевших цель своих научных изысканий в логико-философских построениях; чем далее в XIX и XX века, тем все явственнее проступает в рождении новых направлений лингвистической мысли связь с историей, биологией, психологией, социологией, этнологией...

Эти факты свидетельствуют о подвижности границ лингвистики, о расширении поля ее поиска своего специфического дисциплинарного «лица». Однако в реальной динамике науки о языке мы наблюдаем ее дальнейшую дифференциацию и появление многочисленных новых направлений: во-первых, на стыке смежных дисциплин, во-вторых, под влиянием объемного репертуара информационных технологий и широкого спектра методов математического моделирования, что в совокупности меняет облик самой науки лингвистики: из монодисциплинарной, предполагающей четкую определенность своего объекта и предмета изучения, она превращается в междисциплинарную, что указывает на открытость и проницаемость ее границ и уже относительную неопределенность предмета описания.

Эти тенденции однозначно сигнализируют о том, что инновационная траектория современного развития лингвистической науки не может рассматриваться вне постулатов синергетики, а это предполагает совершенно иную интерпретацию языка и его важнейших компонентов.

Как теория самоорганизации сложных систем (в том числе и языка) она (синергетика) – это модель междисциплинарного движения в науке, которая указывает направление научных исследований, обеспечивает исследователей более точной моделью методологической установки нового времени.

Условно история этой интерпретационной модели может быть представлена как последовательная смена своеобразной цепочки понятий: дисциплинарность → полидисциплинарность → междисциплинарность → трансдисциплинарность. Хотя бы пунктирно расшифруем суть этих понятий.

Итак, дисциплинарность – это феномен, порожденный наукой начала XIX века, когда возникла необходимость в процессе дифференциации натурофилософии четко определить уникальность объекта описания, найти его границы, сформулировать собственные методы и методики изучения предмета описания. Результат – чрезмерная специализация и дальнейшая попытка выйти за пределы дисциплинарности с целью использования данных других наук для научного освещения проблемы. Такая экспансия в область другой дисциплинарности ведет к зарождению полидисциплинарности (мультидисциплинарности в терминах западноевропейской лингвистики). Суть этого явления в том, что один и тот же феномен выступает предметом изучения в рамках нескольких науки одновременно, но с разных сторон. При этом каждая из дисциплин описывает один из сегментов общего предмета изучения, опираясь на собственную методологию, используя свои методики и приемы для реализации своих же теоретических положений. Воздействие со стороны других дисциплин принципиально не влияет на полученные результаты, но указывает на полиаспектность изучаемого явления. Кооперация дисциплин, вовлеченных в научное описание, не приводит в данном случае к интерактивности и циркуляции общих понятий в метаязыке описания.

Междисциплинарность – это мощное движение в научных исследованиях XX века, это своеобразный синтез теоретических знаний, полученных разными дисциплинами, это комплексная кооперация технологий, знаний, навыков и умений для решения поставленных научных проблем. Итог – появление ряда новых научных дисциплин, отдельных новых направлений, которые представляют собой сплав достижений и результатов, осознаваемых как новая научная платформа для понимания более сложных проблем. Позитивный смысл междисциплинарности – это уход от дисциплинарной ограниченности, излишней дифференциации и, как следствие, – отсутствие стратегии методологического единства в процессе научного исследования проблем высокой сложности.

Наконец, трансдисциплинарность – это исследовательская стратегия, благодаря которой возможно проведение таких исследований, которые пересекают дисциплинарные границы, выходят

за пределы конкретных дисциплин и помогают создать холистическое (целостное) видение предмета исследования. Впервые этот термин появляется в трудах французского исследователя Жана Пиаже в 1970 году. В современных исследованиях данный термин используют в узком и широком понимании.

Если в узком смысле трансдисциплинарность означает интеграцию различных форм и методов исследования для рассмотрения проблем различной степени сложности, то в широком смысле слова трансдисциплинарность означает интеграцию, единство знания за пределами конкретных дисциплин с учетом существования нескольких уровней реальности. Если отдельная дисциплина рассматривает только один из фрагментов конкретного уровня реальности, то трансдисциплинарная стратегия исследования направлена на выявление динамики процесса сразу на нескольких уровнях реальности. Чтобы создать холистическое видение, она соединяет различные формы реальности, создавая тем самым универсальную картину процесса. В итоге рождается интеграция знания, отражающая всю сложную картину мира.

Таким образом, только трансдисциплинарность выступает той методологической стратегией научных исследований, следуя которой можно уйти от гиперспециализации, ведущей в раздробленности знания. И речь здесь идет не только о связи воедино дисциплинарных знаний, а о комплексе знаний и технологий, знаний и деятельности, традиций и новаций; трансдисциплинарный подход способен стимулировать синергию между дисциплинами, ведущую к подлинной интеграции знания, что позволяет справиться с многоуровневой сложностью мира.

Подчеркнем, что синергетика, или теория самоорганизации сложных систем, не мыслится без трансдисциплинарной стратегии, благодаря которой только и можно обнаружить широкий спектр ее плодотворных применений в рамках каждой из систем, включая языковую систему.

Интеллектуальный вызов современным лингвистам – заметить междисциплинарный подход холистическим, используя трансдисциплинарную стратегию анализа языка – речи – дискурса. Язык – это открытая саморазвивающаяся сложная система, поэтому в целях эффективного изучения и функционирования

аспектов его структуры в различных неустойчивых коммуникативных средах лингвистам необходимо использовать именно трансдисциплинарный подход, обеспечивающий описание синергетического единства языка в его многообразии. Используемая ранее методология была обращена к изучению языка как системы в статике, изучение же системы языка в динамике активизирует лингвистические описания языковой системы на основе синергетики для полноценного выявления процессов самоорганизации дискурса как трансдисциплинарного интеллектуального пространства.

Язык – это открытая саморазвивающаяся сложная система, поэтому в целях эффективного изучения его функционирования в различных коммуникативных средах лингвистам необходимо использовать синергетический подход, обеспечивающий описание единства языка в его многообразии. Новая системная методология приобретает особую ценность в современном языкознании, потому что коммуникация сегодня может рассматриваться только комплексно, сохраняя свой прежний инструментальный, функциональный характер и приобретая все более и более онтологический характер, выраженный в емкой формуле «язык – дом бытия».

Завершая свои рассуждения о сущности синергетического подхода к языку, подчеркнем, что целью (аттрактором) языковой эволюции продолжает оставаться мысль о том, как сделать процесс коммуникации более эффективным, а средство общения более совершенным. Вектор исследований, направленных на понимание языка как сложнейшей самоорганизующейся синергичной мегасистемы с огромным количеством иерархически взаимосвязанных подсистем и компонентов, безусловно, указывает перспективные сферы его дальнейшего исследования, потому что язык был и остается единственным источником смысла в постоянно меняющихся контекстах человеческого взаимодействия. Язык – это феномен, природа которого позволяет исследователям успешно продвигаться по пути его дальнейшего изучения, используя синергетические принципы как инструмент описания его сверхсложной целостности во всем многообразии ее дискурсивных проявлений.

Литература

1. **Герман, И.А.** Лингвосинергетика: монография / И.А. Герман. – Барнаул: Изд-во Алтайской академии экономики и права, 2000. – 168 с. – Текст: непосредственный.

2. **Князева, Е.Н.** Основания синергетики: Синергетическое мировидение / Е.Н. Князева. – М.: Книжный дом «Либроком», 2010. – 256 с. – Текст: непосредственный.

3. **Кушнина, Л.В.** Взаимодействие языков и культур в переводческом пространстве: гештальт-синергетический подход: автореф. дис. д-ра филол. наук. / Л.В. Кушнина. – Челябин., 2004. – 46 с. – Текст: электронный. URL: <https://www.dissercat.com/content/vzaimodeistvie-yazykov-i-kultur-v-perevodcheskom-prostranstve-geshtalt-sinergeticheskii-podk> (дата обращения: 08.10.2023)

4. **Малахова, В.Л.** Динамико-системные принципы синергетики в функциональной лингвистике / В.Л. Малахова. – Текст: электронный // Филол. науки в МГИМО. – 2021. – № 7. – С. 24-33. – URL: <https://philnauki.mgimo.ru/jour/article/view/349/346> (дата обращения: 07.10.2023)

5. **Мышкина, Н.Л.** Лингводинамика текста: Контрадиктно-синергетический подход: автореф. дис. д-ра филол. наук. / Н.Л. Мышкина. – Пермь, 1999. – 48с. –Текст : электронный. URL: <https://www.dissercat.com/content/lingvodinamika-teksta-kontradiktno-sinergeticheskii-podkhod> (дата обращения: 07.10.2023)

Л. И. Васильева,

*канд. пед. наук, доц., декан факультета педагогики
и психологии ПГУ им. Т. Г. Шевченко, г. Тирасполь*

ЯЗЫКОВОЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В ПРИДНЕСТРОВСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с методической системой преподавания лингвистических дисциплин будущим педагогам и психологам в Приднестровском университете, выделены основные направления деятельности кафедры, направленные на формирование коммуникативной компетенции будущих педагогов. В процессе обучения важным представляется

выявление специфики преподавания дисциплин, эффективных приемов, способов актуализации языкового материала.

Ключевые слова: *методическая концепция, коммуникативная направленность, коммуникативный-деятельностный подход, личностно-ориентированный подход, сопоставительно-типологический метод, принцип вариативности в содержании, принцип аспектного подхода, принцип активной коммуникации.*

Приднестровский государственный университет, являясь единственным государственным вузом Приднестровья, реализующим полную вертикаль программ в сфере педагогического образования, готовит педагогические кадры для образовательных учреждений республики всех уровней и типов. За время своего существования в статусе современного классического университета ПГУ подготовил около 47 тысяч выпускников, из них свыше 17,5 тысяч – учителей.

Учитывая, что выпускники университета работают педагогами, психологами, учителями, руководителями учреждений дошкольного, общего, дополнительного, начального профессионального и среднего профессионального образования, учреждений высшего профессионального образования Приднестровья, качество системы образования республики во многом обусловлено стабильным функционированием ПГУ.

Реализуя российские образовательные стандарты, Приднестровский государственный университет актуализирует компетентностное обучение, направленное не только на формирование знаний, умений и профессиональных навыков, но и на развитие личности педагога.

Важной составляющей такой подготовки является языковое образование, формирование у студентов коммуникативной компетенции. В ПГУ 40 лет этим занимается кафедра родного языка и литературы в начальной школе, участвующая в подготовке учителей начальных классов, воспитателей дошкольных учреждений, дефектологов, психологов, социальных педагогов – всех специальностей и профилей факультета педагогики и психологии. Таким образом, в поле деятельности кафедры сотни педагогов, ежегодно выпускаемых факультетом для системы образования республики.

Русский язык является функционально первым среди трех официальных языков республики – русского, молдавского и украинского. Однако в большинстве своем жители Приднестровья являются носителями массового координативного билингвизма. В условиях поликультурности республики использование русского языка ориентировано, с одной стороны, на его сохранение как национального достояния с более чем тысячелетней историей, с другой – на активное изучение и повседневное употребление как средства общения и орудия интернационализации.

Этот постулат и лежит в основе деятельности кафедры. Организационно она была оформлена в 1983 году. Сегодня на кафедре работают 6 преподавателей – четыре доцента, старший преподаватель и преподаватель, оба аспиранты кафедры по специальности «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык), успешно функционирующей на кафедре с 2001 года. Кафедра проводит исследования в области преподавания русского языка и методики обучения языку и литературе будущим учителям начальных классов, в области преподавания русского языка в молдавской аудитории, преподавания русского языка и культуры речи педагогам дошкольного образования, социальным педагогам, дефектологам, психологам.

Данные направления работы кафедры предопределили ее научно-методические исследования по теме «Проектирование модели языковой подготовки педагога, психолога в системе многоуровневого образования». Их цель – определение содержания, принципов, подходов, методики проектирования модели языковой подготовки бакалавров, магистров, аспирантов педагогической и психолого-педагогической направленности обучения.

Системный и комплексный подходы требуют выделения стержневого начала, формирующего единую систему знаний на базе разностороннего обоснования предмета методического исследования. Конечной целью обучения языку является освоение коммуникативной деятельности, поэтому языковедческие факторы являются организующими. Лингвистические данные, получаемые в ходе исследований, подвергаются дидактической обработке: определяются технологии обучения, обеспечивающие не поуровневое, а целостное формирование языковой личности, что

позволит ей в дальнейшем реализовывать себя в любом речевом поступке, объединяя все его составляющие: строительный материал и инструментарий, образ и проект, мотив и цель.

Субъект-субъектный характер современного учебного процесса предполагает коммуникативное лидерство учителя. Исходя из этого, кафедра понимает необходимость усиления именно мотивационно-прагматического уровня в формировании языковой личности учителя начальных классов, что требует не столько изменения содержания образования и введения новых курсов, сколько выстраивания преподавания современного русского языка на основе коммуникативной и профессиональной направленности.

Коммуникативный подход, утвердившийся в зарубежной и российской теории, предполагающий усвоение языка непосредственно в функции общения, существенно изменил методические ориентации преподавателей кафедры. Ключевым понятием данного подхода выступает коммуникативная компетенция, отражающая способность будущего учителя к профессиональному общению. В условиях высшей школы эта компетенция часто воспринимается как сопутствующая, «обслуживающая» формирование у студентов лингвистической и языковой компетенции. Однако именно 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.

В своих научно-методических изысканиях кафедра ориентируется на наблюдаемую в языкознании тенденцию к изучению функциональной стороны языка, обусловленную как теоретическими причинами, так и чисто прагматическими целями: усиление функционально-семантической составляющей при изучении языковых единиц находится в соответствии с практической направленностью обучения русскому языку будущим педагогам. Современный вузовский курс русского языка должен иметь познавательно-практическую направленность, то есть давать знания о языке и речи и формировать различные языковые и речевые умения.

Таким образом, основными задачами преподавания современного русского языка в методической системе кафедры являются: 1) изучение системы языка в связи с его основными функциями; 2) построение системы заданий, учитывающей формирование лингвистической, языковой и речевой компетенций студентов; 3) построение учебного процесса с учетом взаимосвязи обучающихся и обучаемых, средств обучения, его содержания, используемых приемов [1].

Другое направление деятельности кафедры – преподавание официального языка, русского, в молдавской аудитории. Учебный процесс преподавания русского языка в нерусской аудитории строится на концептуальной основе синтеза интегрированного, компетентностного, коммуникативно-деятельностного, личностно-ориентированного подходов в обучении.

Интеграция позволяет объединить структурные элементы знаний, формируя целостную картину мира. Интегрированные знания развивают интеллектуальные способности, формируют умения обобщать материал, мыслить целостными категориями, развиваются общелогические умения анализа и синтеза, моделирования будущей профессиональной деятельности.

В кафедральных исследованиях раскрыты причины, цели и задачи интеграции занятий по русскому языку и другим учебным дисциплинам. Так, определены цели и задачи интегрированных занятий по русскому языку и культуре речи, молдавскому и английскому языкам. Это: активизация и актуализация лексики и грамматики на трех языках, формирование целостного мировосприятия с акцентом на общечеловеческие ценности.

Использование коммуникативно-деятельностного подхода позволяет проводить интеграцию не только в целях профессиональной направленности обучения, но и в целях развития личностных качеств. Преподаватели работают в направлении выявления коммуникативных механизмов языка, регулирующих функционирование языковых единиц, их участие в речевом акте носителей русского языка как неродного, а также правил построения собственных речевых произведений в разных речевых сферах, связанных с профессиональной и др. видами деятельности.

Эффективное обучение студентов официальному языку возможно лишь при условии включения в образовательный процесс

текстов различной стилевой, стилистической и жанровой классификации. Подбор текстов осуществляется в зависимости от профессиональной направленности обучаемых. Традиционные этапы работы с текстом приобретают особые черты, направленные на развитие речезыковой, лингвистической, культурной компетенций и на их основе – коммуникативной.

Выбор текста в качестве центрального звена обучения способствует реализации интегративного подхода, обеспечивая выход в другие области знания, сообщая сведения о культуре русского народа, сведения из отрасли, являющейся профилирующей для студентов. Интегрируемые в процессе изучения языка на основе текста предметы имеют не только общие цели, содержание, методы обучения, но и общую деятельностную основу – речевую деятельность на русском языке.

Личностно-ориентированный подход усиливает личную мотивационную заинтересованность обучающихся в приобретении знаний, в получении конечного результата и направлен на саморазвитие, самообразование и самореализацию обучающихся.

Методическая концепция преподавания неродного языка имеет научную основу. Она обладает признаками системы: логика процесса, взаимосвязь всех частей, целостность. Для нее характерна возможность целеполагания, планирования; проектирование учебного процесса; поэтапная диагностика, варьирование средствами и методами с целью коррекции обучения. Методика эффективна по результатам, гарантирует достижение базового уровня стандарта обучения русскому языку как неродному.

Преподаватели, читающие официальный язык, в достаточной степени владеют молдавским языком, что позволяет им проводить внутриязыковые и межъязыковые сопоставления. Транспозиция помогает легче усвоить необходимый материал. Важно заметить, что при этом сосредоточивается внимание обучаемых не только на анализе различных форм сопоставляемых языков, но и на изучении их содержательной стороны, ибо язык не простая совокупность фонем, слов и их сочетаний, а универсальная содержательная структура, функционирующая в социуме. Русско-молдавские взаимосвязи находят широкое отражение на занятиях, в тематике рефератов, курсовых и дипломных работ [2].

В условиях многонациональной республики особенно важен сопоставительно-типологический метод обучения и исследования языков, позволяющий привести студентов к пониманию взаимосвязи национальных языков, культур, умению мыслить аналитически, сопоставляя категории частного и общего, национального и межнационального. Регионально-ориентированное использование языка, по словам К.Д. Ушинского, «создает инстинкт местности» и в то же время расширяет представление о странах, народах-носителях языков.

На кафедре сложился определенный опыт работы по речезыковой подготовке будущих педагогов с учетом духовного потенциала обучаемых путем приобщения их к общечеловеческой культуре в аспекте социального опыта. Это проявляется в выборе технологий обучения определенной направленности, использовании межпредметных и внутрипредметных связей, совершенствовании функционального билингвизма, лингвистического страноведения и правоведения и т. п.

Принцип учета системных, функциональных и коммуникативных свойств языка и речи в преподавании реализуется посредством создания методических разработок, составления лексического и терминологического минимума, подбора типовых фраз, характерных для данной области знания, подбора текстов, отражающих разные сферы подключения и т. п. Ежегодно сотрудники кафедры публикуют учебно-методические пособия, научные статьи, методические рекомендации по разнообразным аспектам методики обучения русскому языку как неродному.

Таким образом, синтезкомпетентностного, интегрированного, коммуникативно-деятельностного, личностно-ориентированного подходов как методическая система позволяет приблизить учебную деятельность русского языка как неродного к содержанию и формам будущей профессиональной деятельности. По характеру содержания и структуры данную систему можно определить как гуманитарную и профессионально-ориентированную, по философской основе – как гуманистическую, антропоцентрическую, компетентностную.

Другое направление кафедры – преподавание дисциплин для всех профилей факультета: русский язык и культура речи, культура

речи и деловое общение и др. Появление данных курсов обусловлено сложностью современной языковой ситуации в России и в «русскоговорящих» регионах постсоветского пространства.

Вузовская дисциплина «Русский язык и культура речи» в определенном смысле междисциплинарный комплекс, возникший благодаря современному состоянию развития науки с приоритетом интеграционных процессов, своеобразный синтез двух самостоятельных лингвистических дисциплин: «Русский язык» и «Культура речи». Их интеграция в рамках одной дисциплины предполагает качественно новый уровень изучения языка и речи в единстве, формирование у молодого поколения представления о системности языка и привитие умений и навыков эффективного использования языка в речи.

Кафедра определила для себя следующие принципы в построении данного курса. Принцип вариативности в содержании – в зависимости от профессиональной направленности содержание конкретного материала может быть расширено или сужено. Кроме того, оно позволяет построить работу как со студентами, имеющими высокий уровень языковой и речевой компетенции, так и с теми, кто испытывает трудности либо в следовании нормам устной и письменной речи, либо в осуществлении эффективного общения в разных жанрах и ситуациях.

Принцип аспектного подхода – учет будущей профессии студентов в формировании специфических речевых умений: владение основами речевого поведения в социально ориентированном общении, владение правилами построения ораторской речи, умение выразительно читать, владение правилами поведения перед микрофоном и телекамерой и др.

Принцип активной коммуникации – разработка системы заданий, направленных на стимулирование активности студентов в группе: проведение ролевых игр, соревнований, обсуждений демонстрируемых фрагментов различной деятельности, подключение студентов к организации хода занятия и др. [2].

Преподаватели читают русский язык и культуру речи на определенном факультете, что позволяет реализовывать названные принципы исходя из профессиональной направленности процесса обучения в целом.

Основные характеристики профессионального русского языка, которому должны обучать в вузе: моновариантность, однозначность, нейтральность, меньший объем лексики, меньшее проявление синонимии и омонимии, а также сфера его функционирования – коммуникация на официально-деловом уровне, обусловили появление на нефилологических факультетах таких курсов, как «Культура речи и деловое общение», «Культура делового общения», «Культура речи в современном мире» и др.

Кафедра на протяжении последних лет решает проблему: какой должна быть методика преподавания данных дисциплин для успешного формирования необходимой языковой и речевой компетентности будущего специалиста?

Русский профессиональный язык, базируясь на литературной форме языка, существенно отличается от нее: он более строго подходит к отбору языковых средств, стремится к исключению вариантов и имеет большую ориентацию на письменную речь.

Использование на практических занятиях определенной системы заданий и тестов по формированию устойчивых навыков владения русским языком в профессиональной сфере приводит к выработке навыков и умений ориентироваться в современной языковой ситуации и противостоять негативным тенденциям языкового развития.

Преподавание русского языка в рамках данных курсов связано с необходимостью использования современных коммуникативных технологий, которые отвечают требованиям нашего времени и выполняют основную функцию языка.

Специфика преподавания данных дисциплин заключается в выявлении принципов отбора лексико-грамматического материала, определении содержания обучения, разработке заданий по лексической и грамматической стилистике и др.

Таким образом, в преподавании всех дисциплин, читаемых как в русской, так и в нерусской аудитории, но имеющих одну главную цель – формирование языковой личности, кафедра выделяет в качестве единицы их содержания комплекс умений и навыков для формирования коммуникативной компетенции с учетом профессиональной направленности будущих специалистов.

Кафедра имеет длительный опыт международного сотрудничества. В разное время, начиная с конца 80-х годов, наши сотрудники направлялись в ведущие вузы Российской Федерации для повышения квалификации, на стажировки, в аспирантуру. За прошедший период защищено 8 кандидатских диссертаций. С 2002 года при кафедре функционирует аспирантура 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)».

В условиях поликультурности Приднестровья особое значение имеет межкультурная коммуникация, языковые контакты, высокая культура двуязычия, поэтому, с одной стороны, необходимо формировать национальное самосознание, осмысление значимости родного языка, с другой – признание и понимание ценностей культуры и языка русского народа. В связи с чем одна из главных задач работы кафедры – поднять на качественно новый уровень всю систему обучения русскому языку как родному и как неродному, русскому языку и культуре речи, культуре речи и деловому общению исходя из требований подготовки всесторонне развитой языковой личности.

Литература

1. **Васильева, Л.И.** О формировании языковой личности бакалавров начального образования в процессе изучения лексикологии русского языка / Л.И. Васильева. Текст: непосредственный//Вестник Приднестровского университета. Серия: гуманитарные науки// Научно-методический журнал. Тирасполь: Изд-во Приднестр. Ун-та, 2019. С. 56-62.

2. **Васильева, Л.И.** О преемственности в языковой подготовке педагога в системе многоуровневого образования Приднестровья. Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов (3 марта 2022 года) Начальное филологическое образование и подготовка учителя: вызовы XXI века и методические решения // Сост. и отв. ред.: Т.И. Зиновьева. – М.: Известия ИППО, 2022. – 441 с. С. 23-27. – Текст: электронный. URL: http://ippo.selfip.com:85/izvestia/wp-content/uploads/2017/12/SBORNIK-KONFER.-3-MARTA-2022-GODA_ISPRAVLENO_-21-MARTA-1.pdf

Т. И. Зиновьева,
канд. пед. наук, доцент ГАОУ ВО
«Московский городской педагогический университет»
Российская Федерация, г. Москва

ТЕОРИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК НАУЧНАЯ ОСНОВА МЕТОДИКИ НАЧАЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена анализу положений теории речевой деятельности в аспекте определения научных основ методики развития речи, построенной в контексте коммуникативно-деятельностного подхода в языковом образовании.

Ключевые слова: начальное языковое образование, методика развития речи, речевая деятельность, коммуникативно-деятельностный подход.

Важнейшим разделом методики начального языкового образования является методика развития речи младших школьников.

Истоки методики развития речи находим в трудах основоположников методической науки – Ф.И. Буслаева и К.Д. Ушинского, которые в середине XIX века ставят следующие вопросы: статус родного русского языка в образовании; необходимость развития у обучающихся «врожденной душевной способности» – «дара слова»; целесообразность применения специальных практических упражнений в овладении речью [4, с. 29–30].

В последующие годы методика развития речи оформилась и развивалась в рамках классической методической концепции, главную идею которой методисты видели в «формировании у обучающихся умения правильно выражать собственные мысли и чувства в устной и письменной форме» [3]. Эта концепция развития речи и соответствующая ей система работы с обучающимися получили развернутое освещение в последней трети XX века в работах известных методистов М.Т. Баранова (применительно к средней школе), М.Р. Львова (применительно к начальной ступени школьного образования). В системе развития речи получил воплощение структурный, уровневый подход, были выделены и описаны следующие уровни речевой

работы: произносительный, лексический, грамматический, уровень связной речи (текста) [3].

В последней трети XX века сложились предпосылки для появления новых методических концепций развития речи обучающихся. С одной стороны, демократические процессы в российском обществе привели к росту потребности людей разных социальных групп в освоении диалогической формой речи, что активизировало исследования в области обучения эффективной коммуникации. С другой стороны, во второй половине XX века оформилась новая научная область – психолингвистика, базовой категорией которой предстала теория речевой деятельности, получившая статус научной основы методики развития речи, построенной в контексте новейшего коммуникативно-деятельностного подхода (разновидности деятельностного подхода в обучении).

Ключевой позицией коммуникативно-деятельностного подхода к обучению становится внимание педагога к речевой деятельности обучающегося не только в процессе освоения языка, но и в образовательном процессе в целом, поскольку «ориентирует занятия на обучение общению, на использование языка с целью обмена мыслями» [1, с. 101].

Разработка коммуникативно-деятельностного подхода в методической науке (В.И. Капинос, Т.А. Ладыженская, М.С. Соловейчик и др.) опирается на трактовку феномена речевой деятельности И.А. Зимней: «Речевая деятельность... представляет собой процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком и обусловленного ситуацией общения приема и выдачи сообщения во взаимодействии людей между собой (друг с другом)» [2].

Анализ теории речевой деятельности как научной основы коммуникативно-деятельностной методики развития речи актуализирует такие свойства базового понятия: направленность на удовлетворение коммуникативных потребностей человека при приеме или выдаче сообщения; структура речевой деятельности, ее этапы; психологическое содержание и механизмы речевой деятельности. Учет названных свойств речевой деятельности в образовательном процессе обеспечивает его успешность.

Выделим категорию «коммуникативная потребность», которая в психолингвистике трактуется двояко: как общая человеческая

потребность в коммуникации и как потребность в совершении человеком речевого поступка в определенной ситуации [2]. Очевидна необходимость поиска эффективных методических решений в следующих направлениях: укрепление у обучающихся общей коммуникативной потребности в общении; приобщение школьников к совершению адекватных речевых поступков в конкретных речевых ситуациях.

Феномен речевой ситуации рассматривается современными исследователями (Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин и др.) как совокупность обстоятельств, в которых реализуется общение, применяется система речевых и неречевых условий коммуникации, необходимых и достаточных для достижения цели общения [1]. Категория речевой ситуации составила основу наиболее эффективного приема развития речи, коим является прием создания речевой ситуации. Приведем пример: «Днем мы гуляли в осеннем парке, собирали букеты из разноцветных листьев. А вот Саши с нами не было, он болеет, наверное, скучает. Предлагаю написать Саше о нашей прогулке, пожелать выздоровления». Очевиден ресурс приема создания речевой ситуации в возникновении коммуникативной потребности в общении.

Знание горизонтальной структуры речевой деятельности позволяет педагогу осуществлять эффективное управление на всех ее этапах. Побудительно-мотивационный этап знаменует собой возникновение у участника общения мотива речевой деятельности и коммуникативного намерения, которое определяет его речевую роль (слушающий, говорящий, читающий, пишущий) и цель высказывания. Ориентировочный этап речевой деятельности предполагает анализ условий протекания речевой деятельности и ее последующее многоаспектное планирование. Исполнительский этап речевой деятельности характеризуется степенью внешней выраженности, так, если в процессе говорения происходит физически воспринимаемое озвучивание высказывания, то в процессе слушания и чтения «про себя» процесс исполнения деятельности внешне не выражен. Наконец, этап контроля выделяется условно, так как операции текущего контроля имеют место уже в процессе исполнения речевой деятельности; итоговый контроль осуществляется и по завершении

речевой деятельности, когда происходит сопоставление замысла с продуктом [2].

Психологическая характеристика речевой деятельности лежит в основе решения вопроса о направлениях работы в области развития речи. Представим позицию М.С. Соловейчик: во-первых, востребована работа в области обогащения впечатлениями, поскольку предметом речевой деятельности человека являются его мысли и чувства; во-вторых, необходима реализация системы обучения языку, поскольку средством речевой деятельности является язык; в-третьих, необходимо обучение выбору средств и способов восприятия и построения высказывания объясняется тем, что способом осуществления речевой деятельности является сама речь; в-четвертых, целесообразна всемерная забота о продукте речевой деятельности: при создании высказывания (при говорении и письме) продуктом является само высказывание (устное или письменное), а при восприятии высказывания (при чтении, слушании) – умозаключения, к которым приходит человек (читающий, слушающий); наконец, не менее значимо внимание к результату речевой деятельности – следует уделить созданию текста и его совершенствованию, а также – пониманию при восприятии (чтении, письме) [5].

В основе успешного овладения речевой деятельностью лежит слаженное функционирование основных механизмов речи – способностей, на базе которых формируются и совершенствуются как отдельные коммуникативно-речевые умения, так и речевая деятельность в целом (Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя). В этом ряду выделим, во-первых, механизм осмысления речи, состоящий в способности анализировать содержание, структуру и языковое оформление высказывания. Во-вторых, укажем на особую значимость механизма эквивалентных замен, заключающегося в способности человека приравнивать одни словесные и наглядные структуры к другим. Наконец, отметим важность механизма антиципации, обеспечивающего предвосхищение замысла сообщения и его развития, прогнозирование структуры и композиции текста в целом, каждого отдельного его компонента. Примером обучения антиципации является воспитание опытного читателя, который умеет по внешним ориентирам (рисункам,

заглавию, фамилии автора) книги предвосхищать ее содержание [2].

Знание факторов становления речевой деятельности ребенка помогает педагогу правильно организовать учебный процесс. В методической науке получил освещение вопрос о ведущем факторе формирования и совершенствования речи обучающихся. Так, М.Р. Львов статус важнейшего фактора овладения речью отводит влиянию речевой среды, Т.А. Ладыженская эту роль отдает системе образования в целом. Выделим мнение А.И. Лаврентьевой, которая выдвигает идею влияния целостной системы взаимосвязанных групп факторов – физиологических, психологических, социальных, лингвистических, культурологических [5].

Анализ положений теории речевой деятельности в аспекте определения научных основ коммуникативно-деятельностной методики развития речи позволяет определить общие подходы к организации и содержанию образовательного процесса. Во-первых, в работе по совершенствованию речи учащихся необходимо учитывать факторы развития речи, осуществлять мероприятия по гармонизации их влияния. Во-вторых, выполнение задания на создание или восприятие высказывания должно быть обеспечено возникновением коммуникативной потребности вступить в общение с другим человеком. В-третьих, использование приема создания речевой ситуации позволяет приблизить учебную речевую практику к реальной жизни, где высказывание создается в конкретных обстоятельствах. В-четвертых, опора на психологическую характеристику речевой деятельности позволяет определить направления речевой работы (обогащение впечатлениями, работа над осознанием системы языка, обучение выбору средств и способов восприятия и создания высказывания, обучение восприятию высказывания и созданию текста). В-пятых, учет этапов речевой деятельности позволяет выделить обобщенные речевые умения, которые следует формировать на этих этапах. В-шестых, необходимо обеспечить работу в направлении формирования механизмов речевой деятельности. Наконец, освоение речевой деятельности предполагает обучение ее видам: слушанию, говорению, чтению, письму.

Литература

1. **Азимов, Э.Г.** Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство «ИКАР», 2010. – 448 с.
2. **Зимняя, И. А.** Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М., 2001. – 432 с.
3. **Зиновьева, Т.И.** Современные научно-методические концепции развития речи младших школьников / Т.И. Зиновьева // Начальная школа. – 2017. – №1. – С. 8–11.
4. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для вузов / Т.И. Зиновьева [и др.]; под ред. Т.И. Зиновьевой. – Москва : Юрайт, 2023. – 468 с.
5. **Соловейчик, М.С.** Совершенствование речевой деятельности // Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения / М.С. Соловейчик. – М., 1994. – 383 с.

В. А. Гелло,

*канд. пед. наук, профессор ПГУ им. Т.Г. Шевченко,
г. Тирасполь*

КОМПЕТЕНТНОСТЬ БАКАЛАВРОВ В ВОПРОСАХ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ДОШКОЛЬНИКОВ К ШКОЛЕ

В статье рассматривается проблема подготовки бакалавров педагогики к работе по построению педагогического процесса в организациях дошкольного образования для обеспечения специальной готовности дошкольников к школе, раскрыты психолого-педагогические основы и взаимосвязь общей и специальной подготовки воспитанников к школе, представлены сущность, роль, значение и содержание речевого развития детей, как составляющей части специальной подготовки, позволяющей в начальной школе полноценно овладеть родным языком.

Ключевые слова: *подготовка к школе, специальная и общая подготовка, развитие речи, подготовка бакалавров.*

При формировании компетентности бакалавров в области всестороннего развития детей дошкольного возраста за основу мы берем положение о необходимости ориентировки на требования

школы не только в ее настоящем, но и перспективе развития. Важнейшей компетенцией бакалавров является способность планировать и реализовывать образовательный процесс в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта и основными образовательными программами дошкольного образования, обеспечивающими гармоническое всестороннее развитие личности [1]. С нашей точки зрения, подготовка дошкольников к школе должна включать общую и специальную готовность. В исследованиях А.В. Запорожца, Л.И. Божович, М.М. Алексеевой специальная готовность определяется как приобретение детьми до школы знаний, умений и навыков, которые на последующем этапе образования станут основой овладения чтением, письмом, счетом [5; 3; 2]. В теории доказано и практикой подтверждается, что важная составляющая специальной готовности детей к школе – это развитие речи. Являясь многогранным комплексным понятием, компетентность бакалавров в данном направлении работы формируется через внутреннюю интеграцию содержания комплекса дисциплин. Проведенный анализ показал, что базовыми выступают русский язык и культура речи, психология, педагогика, организационно-методические основы подготовки детей к школе, официальный язык, игровые технологии в дошкольном образовании. При реализации стандарта высшего профессионального образования интеграция возможна через рабочие программы, содержание всех видов практик, разнообразные формы отчетности и уровни научно-исследовательской работы подготовки бакалавров педагогики. В психологии, педагогике и частных методиках должна найти отражение интерпретация положения Л.С. Выготского о необходимости учета особенностей возраста при решении задач специальной подготовки детей к школе. Он считал, что для обучения существуют оптимальные, т. е. наиболее благоприятные, сроки. Отход от них вверх или вниз (слишком раннее или слишком позднее обучение) может повредить развитию личности. Относительно речи дошкольный возраст является сензитивным периодом ее развития [4]. Выделяя новообразования в психике старших дошкольников, психологи подчеркивают, что аналитико-синтетическая деятельность коры головного мозга с возрастом прогрессирует, усиливается и усложняется. Дети с легкостью фиксируют новые цепи речевых комплексов,

обогащают свой словарный фонд, совершенствуют грамматический строй речи. По законам образования рефлексов у них появляются условно-рефлекторные функции чтения и письма, которые служат фундаментом дальнейшего развития речи у младших школьников [7].

Оптимальным средством развития речи является обучение. При подготовке бакалавров необходимо выделить компоненты (частные задачи) поэтапного развития речи детей, которые целесообразно обосновать с анатомо-физиологической, лингвистической, психолого-педагогической и методической точки зрения [2]. В контексте специальной подготовки воспитанников к школе, основными компонентами речи, определяющими общий уровень их развития, являются становление словаря, формирование грамматического строя речи, звуковой культуры, связной диалогической (разговорной) и монологической речи, развитие интонационно-ритмической стороны. Важной составляющей является умение слушать и понимать содержание художественных произведений, а также формирование умений, связанных с подготовкой к обучению грамоте (умение слушать педагога, других детей, вникать в содержание их речи, действовать согласно указаниям, вести самоконтроль). В исследованиях методики развития речи дошкольников подчеркивается, что содержание каждого компонента определяется лингвистическими понятиями и психологическими особенностями овладения языком в дошкольном возрасте [2; 5; 6].

Диагностика речи детей накануне поступления в школу показывает, что словарный запас составляет основу речевого развития детей. Именно слово является важнейшей единицей языка, определяет вариативность содержания речи, обозначает предметы и явления, их признаки, качества, свойства и действия с ними. Дальнейшие наблюдения за детьми в начальной школе доказывают, что в дошкольном возрасте важно освоение значений слов и их уместное употребление в соответствии с контекстом высказывания и ситуацией.

В настоящее время увеличивается количество детей, поступающих в первый класс с таким нарушением речи как дислалия. В данном случае нарушено звукопроизношение при нормальном слухе

и сохранной иннервации артикуляционного аппарата. Наши наблюдения показали, что, как правило, это следствие педагогической запущенности детей и не оказание им своевременной психологической и педагогической коррекционной помощи. Задачи формирования у детей звуковой культуры речи многогранны и включают восприятие звуков и их произношение. Решение этих задач предусматривает развитие речевого слуха, на основе которого происходит восприятие и различение фонематических средств языка; обучение правильному звукопроизношению; воспитание орфоэпической правильности речи; овладение средствами звуковой выразительности речи (тон речи, тембр голоса, ударение, сила голоса, интонация, четкая дикция). Дошкольное детство – наиболее благоприятный период для воспитания звуковой культуры речи.

Речь выполняет коммуникативную функцию, и в дошкольном возрасте происходит ее интенсивное формирование. Если по каким-то причинам у детей недостаточно сформирован грамматический строй речи, то крайне затрудняется речевое общение и, как следствие, общее развитие. В период практик бакалавры проводят разные диагностические методики с целью выявления имеющихся у детей отклонений в развитии грамматического строя речи. После анализа причин недостаточного овладения старшими дошкольниками основами морфологии, способами словообразования и синтаксисом, они составляют маршрут развивающей коррекционной работы с конкретным ребенком при ориентировке на зону ближайшего развития. Освоение грамматики представляет сложность, как для детей, так и для студентов, поскольку ее категории характеризуются абстрактностью и отвлеченностью.

Основные параметры развития связной речи у детей определены в базовых образовательных программах, по которым работают организации дошкольного образования. Это важнейшее направление работы является результатом развития других сторон речи детей и в целом определяет всестороннее развитие детей. Данные исследований по логопсихологии показывают, что накануне поступления в школу дети более критичны к себе в целом и речи непосредственно. Психологический срыв и кризис 7 лет, которые характерны для будущих первоклассников при переходе в школу, сказываются на их психологическом состоянии,

что нарушает логическое, связанное выражение своих мыслей, интересов, отношения. Они начинают следить за своей речью и болезненно реагируют на непонимание со стороны окружающих. В новой среде, которая окружает ребенка в школе, дети испытывают эмоциональное напряжение, одной из причин которой является степень их фиксированности на дефекте. Это особенно выражено в диалогической речи. Связная речь развивается на протяжении всего дошкольного возраста, и ее становление не ограничивается только обучением. В повседневной жизни, через разные виды деятельности, активность, самостоятельную инициативу выбора собеседника и партнера осуществляется ее совершенствование и применение в практике формирующихся речевых способностей.

В дошкольном возрасте происходит элементарное осознание явлений языка и речи, что обеспечивает подготовку детей к обучению грамоте. В старшем дошкольном возрасте речь впервые становится для них предметом изучения. Через разнообразные традиционные и инновационные технологии формирования звукопроизношения, развития фонематического слуха, обогащения словаря в дошкольном возрасте речь для ребенка начинает звучать. В методике развития речи определяется, что в специальной речевой подготовке детей к школе велика роль игр с готовым содержанием и правилами, позволяющих слушать и слышать звук, моделировать с ним разные сочетания: стук, свист, шипение, рычание, звукоподражание. Для овладения основами грамоты важным моментом является употребление в речи детей терминов «слово», «звук» и выполнение дифференцированных заданий с учетом их различий.

Вычленение отдельных задач развития речи носит условный характер, так как в работе с детьми они тесно связаны между собой, и объясняется это объективно существующими связями между различными единицами языка. Без словарного запаса, звукопроизношения, интонационно-ритмической стороны речи, овладения грамматическим строем речи связная речь деформируется, что выражается внешне и вызывает сложные психологические переживания. Взаимосвязь разных речевых задач на основе комплексного подхода к их решению создает предпосылки для наиболее эффективного развития у детей речевых навыков и

умений. Формирование у бакалавров компетенции в виде способности осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний при решении проблемы специальной речевой подготовки детей к школе должно основываться на теоретических положениях из разных областей о необходимости формирования у детей с раннего возраста качеств устной речи, на которые можно опираться при обучении в первом классе. Это проявляется уже в первые дни пребывания детей в школе в том, как они понимают сказанное учителем, в направленности и ясности их ответов. С самого начала обучения от первоклассников требуется умение мобилизовать внимание: быть готовыми отвечать, следить за ответами других для того, чтобы суметь продолжить сказанное или прочитанное ими, заметить ошибку. Практика диагностики специальной готовности детей к школе показывает, что ее целесообразно дополнять данными педагогических наблюдений, которые должны доводиться до сведения учителей первых классов задолго до поступления ребенка в школу.

Литература

1. *Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка / Сб. метод. материалов для администраторов, педагогов и школьных психологов /* Ред. Битянова М. Р. – М.: Образовательный Центр «Педагогический поиск», 1997. – 289 с.

2. **Алексеева, М. М.** Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – Текст: непосредственный. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.

3. **Божович, Л. И.** *Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна.* – Текст: непосредственный. – М.: *Международ. пед. акад.*, 1995. – 212 с.

4. **Выготский, Л. С.** Мышление и речь / Л. С. Выготский – Текст: непосредственный. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.

5. **Запорожец, А.В.** *Избранные психологические труды / А. В. Запорожец.* – Т. 2. – Текст: непосредственный. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.

6. **Гелло, Т. А.** *Ценностное сознание школьника: особенности и диагностика: Учебное пособие/* Т. А. Гелло. – Тирасполь: РИО ПГУ, 2007. – 80 с.

7. **Леонтьев, А. А.** *Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии /* А. А. Леонтьев. – Воронеж: МОДЭК, 2003. – 536 с.

А. И. Маслова,
канд. пед. наук, доцент ПГУ им. Т. Г. Шевченко,
г. Тирасполь

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ

В данной статье показана роль самостоятельной работы в языковой подготовке будущих педагогов. Автор рассматривает педагогические условия успешной организации самостоятельной работы студентов вузов, виды внеаудиторных заданий.

Ключевые слова: языковая подготовка, самоконтроль, самообразование, учебно-познавательная деятельность.

На современном этапе развития системы высшего образования предъявляются новые требования к педагогу. Сегодня это должен быть учитель, владеющий не только совокупностью знаний в определенной сфере, но и критически мыслящий, обладающий высокоразвитыми креативными способностями, умеющий самостоятельно и творчески решать любые вопросы, имеющий навыки самообразования.

Решение этих задач невозможно только путем передачи готовых знаний, в процессе аудиторных занятий. Необходимо вовлечь студента в процесс самообучения, что является важной составляющей профессионального мастерства будущего специалиста. В этом плане самостоятельная работа является важным компонентом учебного процесса.

Самостоятельная работа – это организованная или управляемая преподавателем учебно-познавательная деятельность студентов с целью приобретения ими определенных компетенций на основе самостоятельной интеллектуальной деятельности. Ее рассматривают как высшую форму учебной деятельности, которая носит интегральный характер и является формой самообразования (уч. И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, М.И. Махмутов, ИА. Зимняя, и др.).

Языковая подготовка студентов на факультете педагогики и психологии направлена прежде всего на формирование коммуникативной компетенции будущих педагогов, развитие речи, углубление и расширение знаний всех разделов лингвистики. В решении этих задач важную роль играет самостоятельная работа студентов во внеучебное время, имеющая следующие функции: расширение лингвистического кругозора и углубление знаний по учебной дисциплине; формирование навыков поиска необходимой информации по курсу и ее обработки (конспектирования, реферирования и др.); формирование учебной самостоятельности.

В ходе преподавания лингвистических дисциплин на факультете педагогики и психологии, особенно в последние годы, с изменением количества часов, самостоятельная работа студентов должна стать одним из приоритетных направлений. Это обусловлено прежде всего соотношением количества аудиторных часов и часов, отводимых на самостоятельную работу. Так, анализ учебных планов показывает, на 1 курсе на изучение дисциплины «Русский язык и культура речи» запланировано 18 часов лекций, 36 часов практических и 54 часа на самостоятельную работу; по дисциплине «Введение в языкознание. Лексикология» на самостоятельную работу отводится 40 часов, по курсу «Официальный язык» - 58 часов.

В этих условиях самостоятельная деятельность студентов является не просто важной формой образовательного процесса, а в значительной степени становится его основой. Такой подход предполагает ориентацию на развитие творческих способностей студентов, применение активных методов овладения знаниями, на использование лично-ориентированного подхода в образовании. В рамках данного подхода студент рассматривается не только как объект педагогической деятельности, но и как равноправный субъект образовательного процесса, его основой. В связи с этим актуальность исследования определяется необходимостью средств или способов взаимодействия студентов с преподавателем, которая бы способствовала положительному отношению студентов к самостоятельной работе.

Опыт работы со студентами показывает, что успешная самостоятельная работа в вузах возможна при соблюдении ряда принципов:

1. Систематичность. Специфика лингвистических дисциплин такова, что задания, рассчитанные на самостоятельную работу, эффективны в случае их систематического характера, равномерного распределения.

2. Доступность, то есть постепенный переход от более простых заданий к более сложным.

3. Сознательность, исключая самостоятельную работу как механический процесс.

4. Постоянное повторение изученного, что способствует закреплению знаний студентов изучаемого материала.

Повышение роли самостоятельной работы – это стихийный процесс, а рационализация организация образовательного процесса с использованием методов, форм и средств, развивающих мотивацию и способности студентов к самообразованию, как на практических занятиях, так и вне их.

Условия организации самостоятельной работы в вузе зависят прежде всего от субъектов образовательного процесса – преподавателей и студентов, их готовности к ее проведению, реформированию. Опыт работы показывает, что самостоятельная работа студентов в процессе изучения лингвистических дисциплин эффективна лишь при соблюдении некоторых педагогических условий.

Важным педагогическим условием эффективной организации самостоятельной работы студентов, является ее материально-техническое и программно-методическое и информационное обеспечение, создание комплекса методического обеспечения учебного процесса. Материально-техническое обеспечение: лингафонный кабинет, компьютерный класс с подключением к интернет-ресурсам, электронная обучающая среда вуза Moodle, образовательные ресурсы электронной библиотеки и мультимедийное оборудование -способствуют эффективности самостоятельной работы студентов.

В рамках системы языкового образования будущих педагогов, к комплексу методического обеспечения относятся:

– рабочие программы учебной дисциплины, разработанные кафедре и используемые в учебном процессе (как преподавателем, так и студентами);

- тексты или конспекты лекций;
- учебники по читаемым курсам; учебно-методические пособия по конкретным аспектам и разделам учебной дисциплины (например, тексты, упражнения и др.); хрестоматии;
- разные виды лингвистических словарей (толковые, культурно-речевые и др.);
- программы для самоконтроля по изучаемым разделам и темам, а также контрольно-измерительные материалы (КИМ), разработанные преподавателем по каждому разделу изучаемой дисциплины;
- информационная база конкретной учебной дисциплины, которая включает: списки обязательной и дополнительной литературы; дополнительные Интернет-ресурсы и т. д.

Другим важным педагогическим условием правильной организации самостоятельной работы в вузе и способствующим мотивации обучения является выбор эффективных форм и средств ее организации. Правильное определение объема заданий, расчет оптимального времени на их выполнение с учетом индивидуальных возможностей и уровня языковой подготовки каждого студента обеспечивают познавательную активность, ее эффективность.

К эффективным формам организации самостоятельной работы студентов можно отнести ряд лично-ориентированных технологий, направленных на формирование языковой и профессиональной компетентности, готовности к самообразованию: проблемно-поисковые, игровые, кейс-анализ и проектные.

Основные виды внеаудиторных заданий, наиболее часто используемые в процессе изучения лингвистических дисциплин:

- учебно-тренировочные устные и письменные задания, направленные на усвоение языковых единиц (слова, предложения, словосочетания и др.); поиск языковых единиц в тексте, их лингвистический анализ, группировка лексических единиц по определенным языковым особенностям; структурирование предложений, текстов с данными языковыми единицами и др.;
 - написание творческих работ (сочинений, эссе);
 - написание рефератов по изученным темам курса;
-

- самостоятельное чтение литературы по темам курса, составление конспектов, тезисов;
- работа со словарями русского языка;
- составление терминологического словаря курса или его раздела;
- подготовка презентаций по темам, вопросам курса;
- выполнение заданий научно-исследовательского характера, к которым относятся: выполнение курсовых и дипломных работ; участие в студенческих конференциях, конкурсах и др.

Важным фактором организации самостоятельной работы является контроль за ней, как учебной деятельностью студентов. При этом контроль должен носить двусторонний характер: в качестве контролирующей инстанции выступает, с одной стороны. – сам студент, осуществляющий самоконтроль за своей учебной деятельностью.

В педвузах при изучении лингвистических дисциплин применяют различные виды педагогического контроля самостоятельной работы, реализуемые преподавателем как в аудитории, так и вне ее. В повседневной педагогической практике наиболее широко используются такие формы контроля, как: устные фронтальные и индивидуальные опросы, беседы; презентации и т. д.

Особую роль в организации самостоятельной работы самоконтроль, который студентом в течение всего процесса изучения дисциплины при подготовке к учебным занятиям и контрольным мероприятиям. Задания для самоконтроля часто сопровождаются ключами, что обеспечивают студенту возможность осуществления проверки собственной деятельности в условиях обратной связи. Контролирующие задания с ключом могут включать вопросы для самоконтроля правильности понимания лингвистической, профессионально ориентированной информации; устные и письменные задания учебно-тренировочного характера; и др.

Особой формой контроля, получившей все большее распространение в вузовском учебном процессе, является тестирование. Тестовый контроль отличается объективностью, экономит время преподавателя и форма контроля широко используется в учебном процессе.

Таким образом, управляемая преподавателем самостоятельная работа создает условия для активизации всей учебной

деятельности студента, повышает уровень его участия в управлении собственным обучением, делает его все более самостоятельным и равноправным участником образовательного процесса.

Литература

1. **Вербицкий А.А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., Высшая школа, 2001.
2. **Григоренко Л.В.** Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности в процессе самостоятельной работы. Дисс. канд. пед. наук. Кривой Рог, 2001- 162 с.
3. **Зимняя И.А.** Ключевые компетентности как целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалиста, 2006. -40 с.
4. **Полат Е.С.** Дистанционное обучение: организационный и педагогический аспект// Информатика и образование, 2006, №3.С. 87.

*М. Г. Вахницкая,
канд. пед. наук, доцент,
Приднестровский государственный
университет им. Т. Г. Шевченко,
г. Тирасполь*

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ ВУЗА

В статье представлены современные подходы к трактовке понятия «педагогическое общение», выделены характеристики образовательной среды вуза, обоснованы особенности педагогического общения в системах «студент-студент», «студент-группа», «студент-преподаватель».

***Ключевые слова:** образовательная среда, высшее профессиональное образование, педагогическое общение, принципы, методы, технологии, компетенции.*

В последние десятилетия в научных кругах активно изучается речь и в целом речевое поведение молодежи. Самыми активными и яркими носителями молодежного языка являются студенты, молодые специалисты и представители творческой интеллигенции. Большой интерес для изучения представляет студенчество, так как оно быстрее всех улавливает изменения в системе языка и реагирует на них. Языковая личность молодого

специалиста формируется и развивается активно именно в студенческие годы. Именно в этом заключается актуальность исследования.

Целью данной статьи является анализ выбора языковых единиц, особенностей устной речи и речевого поведения, представление результатов анкетирования студентов высшего учебного заведения (на примере ПГУ им. Т.Г. Шевченко).

Изучение выбора и употребления языковых средств, социально маркированных способов, особенностей речевого поведения членов определенной группы не раз становились предметом научных исследований (Л.П. Крысин, Т.М. Николаева, Т.И. Ерофеева и др.) [7, 10, 11]. Речь таких групп характеризуется языковой игрой, выбором или, наоборот, неприятием, определенных, специфических для нее приемов общения, языковых единиц и пр. [7].

Для определения практического аспекта исследуемой проблемы нами проводился опрос студентов 2 и 4 курсов разных профилей факультета педагогики и психологии. Мы анализировали лексические особенности речи студентов. Следует отметить, что на первом и втором курсах студенты всех профилей изучают такие дисциплины, как «Родной язык и культура речи», «Официальный язык», «Иностранный язык», разделы систематического курса «Русский язык». При анализе особенностей речи данной социально-возрастной группы мы выявили, что достаточно активно используются обозначения специфических для студентов бытовых реалий. Большая часть лексических единиц представляют собой переделанные официальные наименования нескольких тематических групп: обучение, обучаемые, время, предметные составляющие студенческой жизни, студенческий быт. Студенты дают самые разнообразные названия наиболее важным для их жизни предметам, людям и отрезкам времени.

Для наименования учебных дисциплин студенты используют разнообразные аббревиатуры: МАСПО, ММППИ, РЯКР и др. В этом аспекте отметим, что аббревиация не является нарушением литературно-разговорной формы речи, более того, общепринятое сокращение названия учебных дисциплин разрешено на уровне управления академической политики университета. Если название изучаемой дисциплины состоит из одного слова, то оно

в основном остается в речевом общении студентов в неизменном виде: история, философия, педагогика и т. д.

Еще одна особенность студенческой речи связана с обозначением ступени (курса) обучения. На первом курсе обучение воспринимается как начало новой жизни, и это обуславливает наименование первокурсников «мелкий, маленький, зародыш»: головастик, икра, зелень, комар, личинка. Также много сокращенных слов используются для обозначения поступающих в вуз: абитень, абитура, абитурь, абитуха [10].

Важным компонентом обучения в вузе, как впрочем и студенческой жизни в целом, является учебник (учебное пособие). К сожалению, в современных условиях студенты чаще и быстрее пользуются интернетом (google), что обуславливает обозначение учебника как «безделуха, набор кирпичей», а из-за некоторых его сложностей (особенно на первом курсе) его называют «источником мучений» (заумник, мучебник), иногда даже вещью, бывшей в употреблении, потерявшей вид (second-hand). В некоторых случаях учебные пособия все еще воспринимаются обучающимися и как источник знаний (гранит науки, мозги), и как помощник (репетитор, скорая помощь, решебник).

Особо значимой в период обучения в вузе является экзаменационная сессия, которая характеризуется собственными атрибутами: зачетные единицы (зеты), зачетная книжка (удостоверение), экзамен (допрос, лотерея), контрольная (зачетная) работа (парилка, маленький ад).

Достаточно интересным фактом в изучении студенческих номинаций являются бытовые реалии в общежитии. Оно часто называется его обитателями зверинец, гнездо; отмечаются и некоторые его негативные особенности (общага и др.).

Другой особенностью речевого поведения современных студентов является достаточно частое, иногда не совсем удачное употребление иностранных слов, словесная игра, экспериментирование с их значением и формой. Как отмечают участники опроса, они используют такие слова и выражения для самоутверждения в кругу сверстников, а незнание (непонимание) смысла иноязычных слов воспринимается как «ученость», в связи с чем такая речь часто оценивается как социально престижная. Иноязычная лексика,

называющая приоритетные для обучающихся реалии, преобладает в речи студентов: термины, которые употребляются чаще всего в процессе общения на учебные темы: маркетинг, инвариант; номинации предметов и понятий, приоритетных для данной социально-возрастной группы (музыка: кантри, рейтинг, ди-джей, шлягер; спорт: виндсерфинг, бодибилдинг, фристайл; техника: эквалайзер, портал, процессор, тюнер, провайдер, сайт и др.).

Интересным приемом языковой игры в студенческом общении является экспериментирование над формой иностранного слова. Главный прием такой языковой игры – употребление слова как иностранного (целого или его части) – («Feelfuck – это тема! Отрывайся!»; «Я NEVERнусь!»). Таким образом, иноязычная лексика в исконном или преобразованном виде часто довольно органично вписывается в речь современных студентов, являясь яркой его особенностью.

Наблюдения над устной речью студентов показывают, что нередко употребляются сниженные, порой ненормативные, просторечные слова и выражения. Практически для всех студентов характерно использование просторечной лексики, но, как показывают результаты опроса, в официальном и полуофициальном общении обучающиеся контролируют свою речь. Грубые, ненормативные слова если и встречаются, то чаще в неофициальном общении (в компании друзей).

Сегодня, как и во все времена, при общении друг с другом студенческая молодежь использует определенные устойчивые выражения, экспериментирует над языковыми нормами. Таким образом они употребляют различные речевые способы, чтобы завоевать авторитет в группе и пр. Выявленные особенности в целом характеризуют речевое поведение данной социально-возрастной группы, наполняя его конкретным содержанием, периодичность и распространенность их использования в речи меняется.

Можно выделить, таким образом, некие общие закономерности устного общения, присущие речевому поведению большей части современного студенчества. Это преобразование традиционных и выработка авторских этикетных формул, языковая игра, особые речевые способы завоевания авторитета в группе.

Еще одна особенность, характерная для дружеского неофициального общения, это фамильярность, например, суффикс -к-

в составе имени не имеет пренебрежительного оттенка; он считается нормой общения: Валька, Танька, Ленка). Все большее распространение в студенческой среде получает использование прозвищ (Тимонкин, Шурила, Шейла). Специфичной формой «диалога» студентов являются граффити: надписи на партах, адресатом которых является конкретный человек, довольно часто встречаются любовная «лирика» (посвящение), географические названия (в основном Приднестровский регион), контактные телефоны и др.

Как показывают наблюдения над речью, студенты чаще всего оперируют этикетными формулами, трансформируя их, в таких жанрах, как просьба, благодарность, приветствие, прощание, извинение, пожелание, поздравление и др. При этом используются как общепринятые этикетные формулы, так и намеренно изобретенные: Привет, как жизнь? Бьет ключом? Да, и все время по голове. Трансформация этикетных формул осуществляется по нескольким причинам: во-первых, обучающийся стремится выделиться, представить себя боле ярко, непохоже на других, что достигается различными приемами языковой игры. Во-вторых, для экономии времени и собственных речевых усилий: участники речевой ситуации придумывают такие этикетные формулы, которые выполняют помимо чисто этикетной и другие функции, например, передачи эмоционального состояния, отношения к собеседнику и др.

Для оживления процесса речевого общения студентами используется языковая игра. Чаще всего темами общения, в процессе которого возникает языковая игра, являются события и явления, происходящие в наше время, а также учеба, культурно-исторические реалии современной жизни.

Прием языковой игры может быть использован студентами на разных уровнях языковой системы, при этом реализуется в рамках одного слова: на фонетическом уровне (закончится семестр – и передохнем, если до этого не передохнем); на словообразовательном (я очарован и обколдован). Недостаточно уважительным по отношению к себе и своей речи следует считать использование вербальной агрессии, перебивов, поддакиваний, некорректно задаваемых вопросов, то есть нарушение этических и коммуникативных норм общения. Интересно, что некорректное содержание, выраженное в приятной для собеседника форме,

вызывает у него меньшую негативную реакцию или вовсе не вызывает ее, поэтому общение женщин-студенток носит, на наш взгляд, более дружелюбный характер.

В заключении можно сделать следующие выводы.

1. Главная черта речевого портрета современного студента – стремление сделать свою речь успешной, яркой, красочной, нетривиальной. Для этого используются самые разнообразные приемы и средства.

2. Наиболее яркими особенностями студенческого общения являются обыгрывание иностранных слов, сознательное употребление сниженной лексики, элементов языковой игры.

3. Чтобы речь студентов стала по-настоящему яркой, красочной, интересной необходимо постоянное внимание к ней как со стороны самих говорящих, так и со стороны слушателей.

Литература

1. **Введенская, Л.А., Павлова, Л.Г.** Культура и искусство речи: Современная риторика. – Текст : непосредственный. // Ростов-на-Дону, 1996.

2. **Голуб, И.Б., Розенталь, Д.Э.** Секреты хорошей речи. – Текст: непосредственный. // М., 1993.

3. **Караулов, Ю.Н.** Русский язык и языковая личность. – Текст: непосредственный. // М., 2003.

4. **Клубков, П.А.** Говорите, пожалуйста, правильно. Текст: непосредственный. // СПб., 2001.

5. **Колосов, В.В.** Культура речи – культура поведения. Текст: непосредственный. // Л., 1988.

6. **Кочергина, О.А.** Особенности педагогического общения в вузе. Текст: непосредственный. // М., 2007

7. **Крысин, Л.П.** Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета Текст: непосредственный. // Люстрова З.Н., Скворцов Л.И., Дерягин В.Я. О культуре русской речи. – М., 1987.

8. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н.Ярцева. – Текст: непосредственный. // М., 1990.

9. Русский язык в научном освещении. – №1.,-М., 2001. С.90-106

10. URL: <https://cheloveknauka.com/rechevoy-portret-sovremenno-studenta>

11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-pedagogicheskogo-obscheniya-v-vuze>

*Л. И. Васильева,
канд. пед. наук, доцент,
декан факультета педагогики
и психологии ПГУ им. Т. Г. Шевченко, г. Тирасполь*

КЛЮЧЕВЫЕ КОНЦЕПТЫ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с проблемой развития коммуникативной компетентности будущих бакалавров начального образования в контексте актуализации такой ее составляющей, как культуроведческая компетенция, посредством слов с национально-культурной специфической значения. В процессе обучения важным представляется выявление специфики презентации таких единиц, эффективные приемы, способы и формы актуализации языкового материала.

Ключевые слова: коммуникативная направленность, культуроведческая компетенция, культурный компонент значения слова, концепты культуры, соизучение языка и культуры, культурно-исторического комментирования.

Коммуникативная компетентность – это основополагающая характеристика современной личности, требования к ее формированию у обучающихся выдвигают как государственный стандарт, так и вузы и потенциальные работодатели. Кроме того, сформированность коммуникативной компетентности и способности к взаимодействию – требование современного периода развития общества, вступившего в век информатизации, время постоянного обмена большими объемами информации, который осуществляется через коммуникацию.

В педагогической литературе нет единого мнения относительно определения содержания понятий «компетенция» и «компетентность». Под компетенцией будем понимать единство знаний и опыта, а под компетентностью – выраженную способность личности применять их для решения профессиональных, социальных и личностных проблем, а значит, состоящую из разных компетенций.

Коммуникативная компетентность – это в первую очередь способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими личностями, определенный набор знаний, умений и навыков, реализующий эффективное взаимодействие. В процессе обучения в вузе студент-бакалавр осваивает коммуникативную сферу, заимствуя из социально-культурной среды способы анализа коммуникативных явлений и ситуаций в виде словесных и визуальных форм.

Для формирования данной компетентности в ходе реализации программ бакалавриата на факультете педагогики и психологии созданы необходимые условия: действует разработанная модель формирования и программно-методическое обеспечение ее практической реализации, которая постоянно корректируется; применяются коммуникативно-активные методы в преподавании дисциплин, которые постоянно пополняются; преподаватели владеют определенным уровнем сформированности профессиональной коммуникативной компетентности и постоянно повышают его.

Высокий уровень сформированности коммуникативной компетентности говорит о том, что личность обладает коммуникативной культурой. Для учителя начальной школы развитие коммуникативной культуры имеет первостепенное значение, поскольку именно на этой ступени начинается педагогически организованное формирование коммуникативной культуры обучающегося. Чем раньше начнется этот процесс, тем более высокий уровень коммуникативной культуры может быть сформирован.

Расширение контактов между представителями разных культур, миграционные процессы, поликультурность социумов, необходимость осмысления конфликтов разного уровня требуют понимания важности ведения внутри- и межкультурного диалога, осознания, что у представителей иных культур другие нравы, обычаи, традиции, но все культуры равноправны. Принадлежность человека к той или иной культуре, т. е. проблема культурной идентичности приобретает особую актуальность в сегодняшних условиях межкультурной коммуникации многонационального социума. В данном контексте актуализируется такая составляющая коммуникативной компетентности, как культуроведческая компетенция.

Культуроведческий подход в обучении русскому языку востребован на современном этапе развития образования. Он предполагает усвоение в процессе изучения языка жизненного опыта народа, его культуры и духовно-эстетическое воздействие на мысли, чувства, поведение обучаемых; позволяет учитывать региональный компонент, который призван обеспечить осмысление учащимися фактов, специфичных для конкретного региона.

Культуроведческий аспект – важное направление современной методики, представляет собой совокупность теоретических положений, практических наработок, экспериментальных исследований, позволяющих учителю стать посредником между учеником, с одной стороны, культурой и языком – с другой, а учащимся приобщиться к культуре народа, воспринять, эмоционально пережить и присвоить базовые ценности национального и общечеловеческого характера.[1]

Культуроведческая компетенция формируется через систему дидактического материала учебников, тексты которых отражают культурологический и воспитательный потенциал русского языка, показывают его тесную связь с историей, духовной культурой, менталитетом русского народа, а также и через слово. Подход к языку как феномену культуры дает возможность рассматривать слово как носителя национально-культурной информации, позволяет выделить в структуре его лексического значения культурный компонент.

В сокровищницу родного слова одно поколение за другим складывает исторические события, верования, воззрения, следы прожитого горя и прожитой радости, – в этом проявляется кумулятивная функция языка, он становится богатейшим источником знания о быте и нравах русского народа.

Иногда при произнесении слова вместо одного или нескольких закрепленных за ним в словаре смыслов возникают и другие, словно «разбуженные» – ассоциации. Ассоциативный компонент в форме образно-метафорических коннотаций либо прецедентных связей считается определяющим в семантике слов с культурным компонентом.

Например, слово «январь» у многих вызывает ассоциации «зима», «каникулы», «Новый год», «Рождество», «колядки»,

«Гатянин день», «гадание», у кого-то «дуэль Пушкина с Дантесом», «экзамены», «сессия». Чем больше ассоциаций, тем слово более значимо для национальной культуры. Слова с богатым ассоциативным полем, как правило, запечатлены в произведениях устного народного творчества и в произведениях, ставших национальной классикой. Такие слова называют по-разному.

В современной лингвистической и методической литературе наблюдается терминологический разброс: «ключевые слова культуры»; «безэквивалентная лексика», «слова с культурным компонентом коннотативного характера», «культурно-коннотативная лексика», «культурные концепты», «концепты культуры».

Понятие «концепт» впервые появляется в средневековой философии и связана с именем английского священника и философа Уильяма Оксфорда, жившего в XIII–XIV вв. Тогда латинское слово концепт обозначало общее представление о предмете, явлении или реалии. В современной философии и в гуманитарных, в частности филологических науках, универсалии продолжают называть концептами (concepts).

Новое содержание понятие получило в начале XX века в связи с рассмотрением проблемы соотношения концепта и слова. Приоритет в постановке проблемы и разработке основных положений нового направления, «филологического концептуализма», принадлежит русскому ученому философу Сергею Алексеевичу Аскольдову (Алексееву).

Иное развитие получила эта тема в интерпретации Дмитрия Сергеевича Лихачева, который в статье «Концептосфера русского языка» выдвинул филологическую трактовку. Д.С. Лихачев предложил рассматривать в качестве концептов культуры не только базовые терминопонятия, но и национально-маркированные имена собственные (Обломов, Хлестаков и др.), фразеологизмы и крылатые выражения, отражающие специфику русской культуры, в особенности классиков русской литературы.

Современные ученые (лингвисты, методисты, лингвокультурологи и др.) продолжают активно работать над проблемой слова, ищут термин для обозначения всего многообразия существующих в языке слов с культурным компонентом. И не важно, что пока в науке эти слова не получили какого-то единого названия. Важно,

что в требованиях государственного образовательного стандарта начального общего образования к личностным результатам освоения программы относится «восприятие русского языка как явления национальной культуры».

Важно, что они уже отобраны учеными, существуют словари, в которых можно найти интересную и полезную информацию, составляющую культурный компонент значения слова. Поэтому данные слова, концепты необходимо рассматривать в процессе изучения русского языка как в школе, так и в вузе. К ним следует относиться так же бережно, как к диалектным или к устаревшим словам. Работа с такого рода словами поможет учителю, преподавателю не только приобщить обучающихся к русской культуре, но и воспитать в них любовь к родине, к своему народу.

Актуальность преподавания родного языка в культурно-историческом аспекте обуславливается также основной тенденцией современного образования – гуманизацией. Образование не может быть процессом накопления знаний, оно должно стать научно-гуманистическим благодаря интеграции с общекультурными и духовно-нравственными ценностями. В школу должен прийти не просто педагог, но и человек, от которого зависит и политическая, и экономическая, и социальная обстановка в обществе. [2]

Соизучение языка и культуры в современной методике преподавания русского языка уже невозможно без организации работы с ключевыми словами, концептами культуры на всех этапах образования. Преподаватели-словесники должны владеть технологией соизучения языка и культуры, в том числе и на лексическом уровне. Им необходимы знания в области лексической семантики, о лексике как системе и как социальном явлении. Важно в системе подготовки таких специалистов при изучении обозначенных вопросов освещать их и в логике обсуждаемой проблемы.

Несмотря на общепризнанную взаимосвязь языка и культуры, не решен до конца вопрос характера и природы этой связи. Разногласия группируются в основном вокруг положения, является ли социальность языка, связь с культурой его онтологическим признаком и тем самым относится к внутренней лингвистике, или она обнаруживается лишь в его функционировании и относится к

лингвистике внешней, а также в равной ли степени элементы культуры как факторы, влияющие на план содержания языка, значимы для внутренней и внешней лингвистики.

В классическом языкознании на эти вопросы полно и доказательно ответил академик В.В. Виноградов. Если последовательно проводить разграничение внутренней и внешней лингвистики, то обнаружится, что многогранный и комплексный подход к слову у Виноградова как бы диалектически сопрягает обе лингвистики.

Тем не менее, в связи с отражением в семантике слов информации о культурно-историческом опыте народа выявляется необходимость усвоения ее в определенном объеме. С лингводидактической точки зрения это означает, что обязательной установкой при обеспечении лексического аспекта обучения русскому языку должна быть такая презентация семантики слов, при которой учитывается значение слова как репрезентатора определенного понятия, факта действительности под углом зрения его возникновения, места и функционирования в обществе, т. е. описание культурно-исторического аспекта [1].

С таких позиций объект действительности, названный словом, должен рассматриваться преимущественно как концепт культуры. Национально-культурный компонент охватывает определенную сумму исторических, культурологических сведений, без которых невозможно адекватное восприятие слова и его правильное употребление. Толковые же словари содержат самую существенную информацию, лишь вызывающую те или иные ассоциации и очерчивающую семантический потенциал слова. Описание таких единиц на всех этапах обучения должно слиться с энциклопедическим.

В их презентации необходим интегрированный подход, предполагающий выход в смежные области знания: историю, культурологию, искусство, поскольку национально маркированные слова и фразеологизмы требуют соответствующего их типу лексического значения способа семантизации – изъяснения, или национально-культурного комментирования в виде связного адаптированного текста.

Такой текст поясняет культурный компонент значения слова, содержит культуроведчески ценные слова, которые в процессе

комментирования как бы вплетаются в текст и в нем же разъясняются. Эти лексические единицы, связанные с изъясняемым словом, способствуют не только его семантизации, но и показу парадигматической, синтагматической характеристик. В таком тексте-комментарии, следовательно, затрагиваются и вопросы семантики, и парадигматики, и синтагматики, что позволяет как бы повторять, изучать с обучающимися традиционные лексикологические понятия.

Анализ лексики с помощью текстов культурно-исторического комментирования как бы объединяет все лексикологические проблемы, дополняя их на качественно ином уровне. При лингводидактическом описании и презентации слов под углом зрения их социальной обусловленности, как бы сопрягаются предъявление лексики как системы и как социального явления, поскольку в речи противоречие внутреннего и внешнего, языкового и социального снимается само по себе [1].

Кроме того, номинация, осуществляемая в тексте и с помощью текста, способствует развитию коммуникативной компетенции и осуществляется с позиций коммуникативно-деятельностного подхода в лингводидактике. Текст в высшей степени интегративная единица, потому что в нем преобразуются и актуализируются единицы всех уровней языка, весь номинативный потенциал. В логико-смысловой динамике текста все номинативные единицы, т. е. слова и фразеологизмы, в том числе национально маркированные, получают определенность, необходимую для участия в процессе речевого общения.

Вышеобозначенная проблематика может отразиться в разных учебных формах в вузе. Во-первых, в лекциях и практических занятиях при изучении лексической семантики, когда рассматривается лексическое значение слова, лексико-семантические и тематические группы слов, а также при социолингвистическом анализе лексики.

Во-вторых, наиболее полно и систематизировано может быть реализована в самостоятельном курсе, спецкурсе, дисциплине по выбору по развитию словарного запаса младших школьников, языковым материалом которого должны стать различные группы национально маркированных слов и фразеологизмов, связанных в основном с этнографией, с особенностями быта, культуры

русского народа, и несущих в себе огромную культурно-историческую информацию, национально специфическую, необходимую студентам, будущим преподавателям русского языка.

При отборе таких единиц нужно руководствоваться принципом коммуникативной значимости: подбирать актуальные для речевой практики младших школьников слова и фразеологизмы, встречающиеся в литературных произведениях для детского чтения, другой принцип – культурологической ценности: подбирать единицы, сохраняющие интересную информацию об истории, культуре и традициях русского народа. Например, (*каша, красное крыльцо, помещик, крепостной, воевода; бить челом, столбовые дворяне, кудесник, леший, меч-кладенец;*; *красна девица, в тридевятом царстве, в тридевятом государстве, Снегурочка, Иван-Царевич, Василиса Прекрасная, Кощей Бессмертный, Лель, Баба Яга* и др.).

Основным в презентации подобной лексики в спецкурсе является семантизация, как традиционные в лингводидактике способы ее (дефиниция, контекст, синонимы и др.), так и культурно-историческое комментирование как способ расширенной семантизации, в котором можно выделить два этапа: прием первичной семантизации и обязательное последующее культурно-историческое комментирование в виде связного текста.

В предлагаемом спецкурсе решаются проблемы конкретного языкового материала в продолжение курса лексикологии русского языка. Рассматриваются традиционные вопросы лексикологии на широком культурно-историческом фоне и пути анализа языкового материала. Дается семантическая, социолингвистическая характеристики, на основе которых раскрывается культурно-исторический аспект семантики лексики. Кроме того, учитывая, что от типа лексического значения зависят способы толкования, анализируемые тематические группы слов и фразеологизмов подводятся под соответствующий тип семантизации.

В-третьих, своеобразное логическое продолжение предложенная проблематика получает в семинаре на тему: "Изучение ключевых концептов культуры в начальной школе". Продолжением теоретической части семинара является работа студентов по анализу учебных пособий с целью выявления национально маркированных слов и фразеологизмов, их систематизации, а также

составления словарных статей в форме адаптированных текстов национально-культурного содержания.

Таким образом, содержание предлагаемых форм спецкурса и спецсеминара, кроме рассмотрения целого комплекса вопросов лингвистики, одновременно затрагивает проблемы культурологии, в какой-то степени литературоведения, а также методики преподавания русского языка, и представляет возможность синхронной специализации студентов в нескольких областях знания, что позволяет говорить о них как о спецкурсе, спецсеминаре интегрированного типа, эффективном способе формирования коммуникативной компетентности у будущих педагогов начального образования.

Литература

1. **Васильева, Л.И.** Национально-культурный компонент значения в контексте формирования культурной идентичности педагога / Л.И. Васильева. Текст: непосредственный // Формирование культурной идентичности обучающихся в процессе филологического образования: сборник научных трудов. – Москва: МГПУ, 2018. – 328 с.

2. **Васильева, Л.И.** О преемственности в языковой подготовке педагога в системе многоуровневого образования Приднестровья // Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов (3 марта 2022 года) Начальное филологическое образование и подготовка учителя: вызовы XXI века и методические решения // Сост. и отв. ред.: Т.И. Зиновьева. – М.: Известия ИППО, 2022. – 441 с. С. 23-27. – Текст: электронный. ISBN 978-5-9908442-6-1 URL: <http://ippo.selfip.com:85/izvestia/wp-content/uploads/2017/12/SBORNIK-KONFER.-3-MARTA-2022-GODA ISPRAVLENO -21-MARTA-1.pdf>

А. В. Лукашова,

преподаватель I квалификационной категории,

ГОУ СПО «Тираспольский техникум информатики и права»,

г. Тирасполь

ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

Статья посвящена рассмотрению образовательных технологий как средства формирования профессиональной речи студентов-юристов на занятиях по

русскому и английскому языкам. На примере творческого проекта показана методика совершенствования профессиональной устной и письменной речи будущих юристов.

Ключевые слова: профессиональная речь, юрист, терминология, лингвистические дисциплины, творческий проект.

В соответствии с требованиями ГОС СПО реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения учебных занятий. С целью формирования и развития профессиональных навыков студентов мы используем **образовательные технологии** (технология в сфере образования) как совокупность научно и практически обоснованных методов и инструментов для достижения запланированных результатов в области образования. Применение конкретных образовательных технологий в учебном процессе определяется спецификой учебной деятельности, ее информационно-ресурсной основы и видов учебной работы.

Образовательные технологии – это совокупность организационных форм, педагогических методов, средств, а также социально психологических, материально-технических ресурсов образовательного процесса, создающих комфортную и адекватную целям воспитания и обучения образовательную среду, содействующую формированию ключевых компетенций у студентов, что необходимо для запланированных результатов образования [2, с. 124].

Цель данной статьи – раскрыть процесс формирования профессиональной речи будущих юристов с использованием инновационных образовательных технологий, а именно творческого проекта.

Поставленная цель требует решения **следующих задач**:

- выявить роль профессиональной лексики в культуре делового общения;
- рассмотреть средства и приемы формирования профессиональной речи юристов;
- определить результаты использования инновационных образовательных технологий.

Существует несколько видов образовательных технологий: технология сотрудничества, метод проектов, информационно-

коммуникативные технологии, здоровьесберегающие технологии, игровые технологии, технологии личностно-ориентированного взаимодействия. Остановимся более подробно на **технологии проектного обучения**, а конкретно – на технологии *творческого проекта*. Данная технология предусматривает организацию образовательного процесса в соответствии с алгоритмом поэтапного решения проблемной задачи или выполнения учебного задания. Проект предполагает совместную учебно-познавательную деятельность группы студентов, направленную на выработку концепции, установление целей и задач, формулировку ожидаемых результатов, определение принципов и методик решения поставленных задач, планирование хода работы, поиск доступных и оптимальных ресурсов, поэтапную реализацию плана работы, презентацию результатов работы, их осмысление и рефлексию [3, с. 103].

Ставя перед собой задачу формирования профессиональной компетентности будущих юристов, в условиях освоения новых Государственных образовательных стандартов СПО, мы понимаем, что современный подход к преподаванию заключается в построении его на технологической основе. Исходя из видов педагогических технологий, можно отметить, что практически каждая из них используется в педагогической деятельности. Следует подробнее остановиться на использовании **личностно-ориентированной технологии** в обучении студентов, будущих юристов, проходящих обучение по специальности «Право и организация социального обеспечения».

Проектная деятельность обучающихся среди современных педагогических технологий способствует формированию ключевых компетенций. Метод проектов можно рассматривать как одну из личностно ориентированных развивающих технологий, в основу которой положена идея развития познавательных навыков учащихся, творческой инициативы, умения самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, ориентироваться в информационном пространстве, умения прогнозировать и оценивать результаты собственной деятельности [4, с. 78]. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся

выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот метод применим при наличии действительно значимой *проблемы* (практической, научной, творческой, жизненной), для решения которой необходим исследовательский поиск. Проблема перевода текстов юридической направленности с английского языка на русский и наоборот весьма актуальна в настоящее время, так как такие тексты сложны по своей наполненности юридической терминологией, значение которой не всегда просто установить без использования словаря.

Юридический термин – слово или словосочетание, которое употребляется в законодательстве, является обобщенным наименованием юридического понятия, имеющего точный и определенный смысл, и отличается смысловой однозначностью, функциональной устойчивостью и стилистической нейтральностью [5, с. 47]. Юридические термины составляют сложную систему. Они могут представлять собой отдельные слова или словосочетания, образованные по типу согласования (*преступление – административное правонарушение – дисциплинарный проступок*); по типу управления (*вынести вердикт, расследовать преступление, огласить решение*), по типу примыкания (*огласить вслух, застичь врасплох*). Основной фонд юридической терминологии содержится в наиболее важных законодательных актах. Терминологический эталон – Конституция. Классификация терминов, используемых в законодательстве, важна для упорядочения правовой информации, для ее автоматизации.

На занятиях по английскому языку студенты юридической специальности сталкиваются с текстами, насыщенными профессиональной терминологией, которую им необходимо знать для будущей профессии. На занятиях по русскому языку и культуре речи наши студенты учатся строить грамотную устную и письменную речь, связанную с выступлениями на публику. Цель таких заданий – формировать и отрабатывать навыки составления защитительной и обвинительной речи, с использованием профессиональной лексики юриста. Чтобы юридическая лексика усваивалась легко, следует использовать инновационную образовательную технологию под названием творческий проект. Суть его заключается в разделении группы студентов на 2 подгруппы, где

проводится сравнительно-сопоставительная характеристика терминов на двух языках. Одна группа студентов занимается составлением словаря юридических терминов на английском языке, а вторая – на русском. В результате работы каждая подгруппа презентует свой словарь, приводя примеры из контекста.

В нашем учебном заведении мы практикуем проведение интегрированных занятий, которые имеют плодотворный результат для студентов-юристов. Под интегрированным уроком понимают объединение двух или трех дисциплин, в процессе которого происходит их взаимопроникновение и взаимовлияние учебного материала. Главная цель – точка пересечения двух предметов, дающая полную картину изучаемого явления. Интегрирование урока относится не только к смежным предметам, но и дисциплинам разных циклов. Это значит, что можно объединить в одно занятие как английский с русским, так и историю с информатикой. Так, например, мы провели интегрированное занятие по русскому и английскому языкам по теме: «Оформление деловых бумаг». Студентам было предложено выполнить следующие задания в подгруппах:

Задание 1. Прочитайте фрагмент из Федерального закона «Об актах гражданского состояния» и приведите доказательства принадлежности его к официально-деловому стилю.

Федеральный закон «Об актах гражданского состояния»

Глава 1. Общие положения

Статья 1. Предмет регулирования настоящего Федерального закона.

Настоящий Федеральный закон определяет: – органы, которые производят государственную регистрацию актов гражданского состояния; – порядок государственной регистрации актов гражданского состояния; – порядок формирования книг государственной регистрации актов гражданского состояния (актовых книг); – порядок исправления, изменения, восстановления и аннулирования записей актов гражданского состояния; – порядок и сроки хранения книг государственной регистрации актов гражданского состояния (актовых книг).

Статья 2. Законодательство об актах гражданского состояния.

1. Законодательство об актах гражданского состояния состоит из настоящего Федерального закона, основывающегося на положениях

Гражданского кодекса Российской Федерации, Семейного кодекса Российской Федерации и применяемых в соответствии с ним нормативных правовых актов Российской Федерации.

2. В случаях, предусмотренных настоящим Федеральным законом, при регистрации актов гражданского состояния учитываются нормы, установленные законами субъектов Российской Федерации, принятыми в соответствии с Семейным кодексом Российской Федерации.

The Federal Law "About Civil Status Acts"

Chapter 1. General Provisions.

Article 1. The subject of regulation of the Federal Law.

This Federal Law determines: – bodies that produce state registration of acts of civil status; – the procedure for state registration of acts of civil status; – The procedure for the formation of books of state registration of acts of civil status (acts of books); – the procedure for the correction, modification, restoration and annulment of civil status records; – the order and timing of the storage of books of state registration of acts of civil status (acts of books).

Article 2. Legislation about acts of civil status.

1. Legislation on acts of civil status consists of this Federal Law, based on the provisions of the Civil Code of the Russian Federation, the Family Code of the Russian Federation and the normative legal acts of the Russian Federation, which are attached to it.

2. In cases provided for by this Federal Law, when registering acts of civil status, the norms established by the laws of the subjects of the Russian Federation adopted in accordance with the Family Code of the Russian Federation.

Задания к приведенному отрывку текста:

- *Укажите в приведенном отрывке правовые термины.*
- *Приведите примеры употребления в тексте свободных и несвободных словосочетаний.*
- *К какому функционально-смысловому типу речи (рассуждению, описанию или повествованию) относится данный текст?*
- *Найдите в тексте новые слова и словосочетания, появившиеся в русском языке в 90-е годы.*
- *Объясните употребление тире и двоеточия в ст. 1 Закона.*
- *Объясните употребление прописных букв в ст. 2 Закона.*

Итак, мы провели сравнительно-сопоставительную работу по выявлению юридической терминологии в английском и русском языках. Студенты разделились на 2 группы и работали над

созданием определенного набора юридических терминов: 1 группа – на английском языке, 2 группа – на русском. Необходимо было выявить не только значение данных терминов, но и их этимологию.

Творческий проект принес результаты в области развития речи, познания этимологии, толкования слов, правильного произношения на английском языке. Студенты с интересом и нескрываемым увлечением работали с текстом, проверяя собственные знания и умения перевода, анализа, сопоставления терминов на двух языках. Разделение студентов на 2 подгруппы привело к ситуации соревнования, кто успешнее и производительнее выполнит предложенную работу. Сформированные словари юридических терминов на русском и английском языках позволили обогатить словарный запас студентов, обобщить полученные знания и закрепить навык перевода текстов юридической направленности.

В ходе изучения образовательных технологий в сфере преподавания русского и английского языков, а также в результате проделанной методико-экспериментальной работы мы пришли к следующим выводам.

1. Профессия юриста требует постоянного самостоятельного развития лиц, ею овладевших, с целью совершенствования полученных знаний и мастерства, повышения уровня культуры, так как от правовой грамотности юриста, от качества его профессиональной деятельности зависит не только успешность конкретного специалиста, но и судьбы людей, с которыми он столкнется на избранном поприще.

2. Профессиональная подготовка – сложный, комплексный процесс, в котором освоение знаний по языку неотделимо от обучения языку специальности, от овладения профессиональной речью. Обучение профессиональной речи призвано обеспечить реальные коммуникативные потребности студентов на каждом этапе подготовки. Для них профессионализация становится ведущим мотивом изучения родного, официального, иностранного языков.

3. Работа с текстом при обучении языку специальности позволяет формировать коммуникативную компетенцию, речеведческую и лингвистическую компетенции, реализовывать компетентностный, деятельностный и интерактивный подходы в обучении русскому языку. Текстцентрический подход позволяет развивать

спонтанную неподготовленную речь студентов. Высокий уровень речевой культуры – неотъемлемая черта культурного человека. Совершенствовать свою речь необходимо каждому говорящему на русском языке.

4. Проектная деятельность обучающихся среди современных педагогических технологий способствует формированию ключевых компетенций. Метод проектов можно рассматривать как одну из лично-ориентированных развивающих технологий, в основу которой положена идея развития познавательных навыков учащихся.

5. Существует несколько видов образовательных технологий при обучении родному и иностранному языкам в организации СПО. Это технологии проектного обучения, метод творческого проекта, кейс-технологии, Интернет-технологии и, конечно, игровые технологии (деловая игра).

Литература

1. **Бенедиктова В.И.** О деловой этике и этикете. – М.: Дрофа, 1994.
2. **Вахницкая М.Г.** Основы профессионально-речевой подготовки педагога-филолога. – Тирасполь, 2011.
3. **Васильева Д. Н.** Творческий проект и его формы. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 1990.
4. **Власова Л.В., Сементовская В.К.** Деловое общение. – М.: КЛАСИК, 2000.
5. **Головин Б. Н.** Основы культуры речи. – М.: Издательский дом ЮНИТИ, 1988.
6. **Голуб И. Б., Розенталь Д. Э.** Секреты хорошей речи. – М., 1993.

З. А. Никоненко,

доцент ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА-ДЕФЕКТОЛОГА

Аннотация: в статье проведен ретроспективный анализ сущности понятия «коммуникативная компетентность», рассматривается значение коммуникативной компетентности в профессиональной подготовке будущих педагогов-дефектологов, раскрывается значение коммуникативной компетенции для дефектологической работы.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, языковая компетенция, профессиональная педагогическая деятельность, профессиональная подготовка будущих педагогов-дефектологов.

В обществе все чаще поднимается вопрос о речевой культуре вообще и речевой культуре педагога в частности. В современном понимании речевая культура является областью лингвистики и риторики, которая изучает целенаправленную, целесообразную, этически корректную и осознанную речевую деятельность, являющуюся основным инструментом культуры в целом. Культуре речи человека всегда уделялось много внимания в связи с тем, что такая речь свидетельствует об эрудиции, интеллекте, этике и воспитанности человека. Владение культурной речью обеспечивает успех в обществе, авторитет, перспективы профессионального становления, особенно в профессиональной педагогической деятельности.

Культура педагогической речи охватывает все компоненты речевой деятельности и их составляющие. Для всех компонентов речевой культуры существуют определенные нормы, которые проявляются как нормы общения: когнитивная (восприятие и понимание окружающих), аффективная (отношение к окружающему), поведенческая норма (выбор действий и поведения в конкретной ситуации). А наиболее значимыми являются этические и коммуникативные нормы общения, которые представляют собой четкие правила, помогающие осуществлять оптимальное общение, создавать благоприятный эмоциональный климат и раскрывать личность участвующего в общении. В нашем случае это обучающиеся, которые в период обучения перенимают нормы общения с преподавателями, сокурсниками и тем самым овладевают коммуникативными компетенциями педагога-дефектолога и коммуникативными качествами речи. А также объективно существующими свойствами и признаками речи, определяющими степень ее коммуникативного совершенства: уместностью, богатством, чистотой, точностью, логичностью, доступностью, выразительностью, правильностью.

Существуют разные подходы к структурному анализу коммуникативной компетенции. Термин «коммуникативная компетенция» возник на основе идеи американского лингвиста Н. Хомского

о лингвистической (языковой) компетенции. В широком смысле языковая компетенция исследователем определяется как система интеллектуальных способностей, система знаний и убеждений, которая развивается с раннего детства во взаимодействии с многими факторами и определяет виды поведения[1].

В середине шестидесятых годов прошлого столетия Д. Хаймс ввел в употребление понятие «коммуникативная компетенция». По мнению ученого сущность коммуникативной компетенции состоит во внутреннем понимании ситуационной уместности языка, а ее структура включает: грамматическую, социолингвистическую, стратегическую, дискурсивную компетенции. С 1980–х годов М. Канейл и М. Свейн продолжили работу по развитию теории коммуникативной компетентности, с тех пор она получила широкое признание и распространение [2].

Новые реалии профессиональной подготовки бакалавров и магистров по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование увеличивают значение работы по формированию коммуникативной компетентности у будущих педагогов-дефектологов. Исходя из этого, считаем целесообразным среди многих профессиональных компетенций, которые формируются у обучающихся педагогов-дефектологов выделить, на наш взгляд, наиболее важную компетентность – коммуникативную. Ведь именно коммуникативная компетентность позволяет получить знания, умениями и овладеть навыками в области коммуникации, развить адекватную ориентацию в самом себе, в собственном психологическом потенциале, в потенциале окружающих, в ситуации и задаче.

В научной литературе коммуникативная компетентность рассматривается как способность выслушивать и принимать во внимание взгляды других людей, дискутировать и защищать свою точку зрения, выступать на студенческих научно-практических конференциях, принимать решения, устанавливать и поддерживать контакты, вести переговоры, сотрудничать и работать в команде. Согласно обозначенным подходам исследователей, сущность коммуникативной компетентности можно представить как способность и готовность вступать в различного рода (невербальные и вербальные, устные и письменные) контакты для решения

коммуникативных задач (передачи информации, ведения волонтерской работы, установления и поддержания контактов и т. п.). Коммуникативная компетентность может быть выражена в общении в устном, письменном, диалоге, монологе, порождении и восприятии текста, знаниях и соблюдении традиций, ритуалов, в этикете [3].

Мы считаем, что выполнение профессиональных функций в сфере специального (коррекционного) образования для будущих учителей-дефектологов будет затруднительным если он не овладеет в достаточной мере коммуникативной компетентностью. Для будущих педагогов-дефектологов овладение коммуникативной компетентностью обеспечивается рядом учебных дисциплин, рассматривающих коммуникацию как инструмент и компонент профессиональной компетентности педагога любого профиля. Государственным образовательным стандартом предусматривается всесторонняя подготовка обучающихся в плане владения ими профессиональной речью. Именно благодаря многофункциональности речи педагог-дефектолог может продуктивно использовать ее при решении целого ряда коррекционно-воспитательных задач коммуникативного и формирующего плана, а также культурологического, развивающего и корректирующего характера. В связи с этим возможно определить репродуктивный, продуктивно-преобразующий и творческий уровни речевой подготовки обучающихся.

Данные современных исследований показывают, что содержание коммуникативной компетентности будущих педагогов-дефектологов должны определяться в контексте единой системы языкового обучения и с учетом коммуникативных, языковых и речевых потенциальных возможностей обучающихся осваивающих профессиональные компетенции профессиональной деятельности[4].

В своем исследовании мы ориентируемся на основные положения из таких научных областей как языкознание, педагогика, психология и социология, в которых ученые имеют единую точку зрения на то, что коммуникативная компетентность является составной частью общей культуры и неразрывно связана с культурой мышления, чувств, поведения и во многом определяет качество нравственного облика личности [5].

Профессиональные задачи, решаемые педагогом-дефектологом, требуют высокого уровня развития коммуникативной деятельности. Так как построение целостного коррекционно-педагогического процесса в учреждении специального (коррекционного) образования, индивидуальная работа с детьми требуют обязательного триединства диагностики, коррекционного обучения, воспитания и прослеживания происходящих изменений. Это возможно только при согласованности действий специалистов разного профиля (психолог, сурдопедагог, тифлопедагог, олигофренопедагог, учитель-логопед и др.), при разработке единого маршрута сопровождения процесса обучения конкретного ребенка, интеграции методов коррекционной работы, умения определять общие точки соприкосновения. Среди педагогов должен иметь место конструктивный диалог, который возможен при наличии доверия и достаточно хорошо развитой речевой коммуникативности. Умение педагога-дефектолога общаться с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья многими исследователями считается важным способом убеждения, разъяснения, включения в коррекционный процесс и доверия педагогу и как следствие стремление следовать его указаниям и рекомендациям.

Совершенствование уровня профессиональной подготовки будущих педагогов-дефектологов к профессиональной деятельности с детьми, которые имеют ограниченные возможности здоровья, согласно государственным образовательным стандартам высшего образования, требует оптимизации имеющихся и поиска новых средств активизации и повышения качества коммуникативной компетентности обучающихся. Анализ признаков, характерных для коммуникативности и факторов ее формирования у обучающихся, позволяет нам говорить о необходимости дифференцирования и индивидуализации процесса обучения в зависимости от направления и профиля подготовки.

Опыт показывает, что формировать общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции целесообразно с учетом принципа их логической взаимосвязи и с учетом уровня сформированности языковых возможностей у обучающихся. Следует выделять виды коммуникативной активности, которые различаются в зависимости от волевых усилий личности

(потенциальная, реализованная), от характера выполняемой деятельности (репродуктивная, реконструктивная, творческая) и в зависимости от устойчивости проявления (ситуативная, интегральная).

С нашей точки зрения работу по повышению коммуникативной компетентности обучающихся надо начинать с позитивного настроения, затем стимулировать готовность к самообразованию и самоподготовке. Коммуникативную компетентность активизируют различные формы коллективного обучения. В этих условиях можно включать в работу всех обучающихся и обеспечивать деловую, рабочую атмосферу; учитывать уровень речевых возможностей, оценивать не только степень достижения поставленных целей, но и интерес обучающихся, их деловую активность, проявление взаимопомощи с минимальным участием преподавателя. Реализация этих требований возможна в таких формах работы как: занятия-диспут, которые характеризуются активным обсуждением спорных вопросов, формируют навыки логического и критического мышления, умение организовывать свои мысли, владеть устной речью и держаться на публике. В высшей школе возможно использование ролевых игр, стимулирующих обучение.

Таким образом, коммуникативная компетентность выступает интегральным качеством, синтезирующим в себе общую культуру и ее специфические проявления в профессиональной деятельности. Включает в себя коммуникативные способности, знания, умения и навыки профессиональной педагогической деятельности и являет необходимые для успешной коррекционно-развивающей работы будущего учителя-дефектолога.

Литература

1. **Хомский, Н.** Язык и мышление [Текст] / Н. Хомский. – М.: Изд. Моск. ун-та, 2020. – 122 с.
2. **Хаймс Д.** О коммуникативной компетентности. В книге Дж. Б. Прайда и Дж. Холмса (ред.), Социоллингвистика. Хармондсворт: Пингвин, 2019, стр. 269–293.
3. **Филатова, Е.В.** Коммуникативная компетентность педагога: сущность и структура // Электронное периодическое издание «Научно-педагогический журнал Восточной Сибири «MagisterDixit» (Эл № ФС77–44131

от 09 марта 2022 г.) – 2022. – №3 (03) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.islu.ru/>

4. **Зимняя И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.

5. **Кочнова К.А.** Речевая коммуникация: учебное пособие. Нижний Новгород, 2015. 194 с.

О. В. Иващенко,
ст. преп. ПГУ им. Т.Г. Шевченко,
г. Тирасполь

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Представлены результаты теоретического анализа сущности и особенностей коммуникативной культуры учителя начальных классов, условий ее поэтапного становления в современных реалиях информационного общества.

Ключевые слова: информационное общество, коммуникация, коммуникативная культура личности, коммуникативная культура педагога, профессиональная подготовка, информационная образовательная среда.

Инновации, происходящие практически во всех сферах жизнедеятельности общества (социальных, экономических, политических и т. д.) на этапе его трансформации отражают прямую взаимосвязь с глубинными культурными переменами в сфере внедрения современных информационных систем, информационно-коммуникационных технологий в процесс модернизации культурного пространства. Т.А. Бондаренко, как и другие исследователи данной области, отмечают, что «в условиях все нарастающей виртуализации общества формируется личность с принципиально новыми социальными чертами и поведенческими проявлениями» [1].

Среди основных характеристик информационного общества исследователи (Д. В. Дубов, О. А. Ожеван, С. Л. Гнатюк) также выделяют:

✓ создание глобального информационного пространства, обеспечивающего новое качество жизни;

- ✓ приоритетность ИКТ, продуктов и услуг в валовом внутреннем продукте страны;
- ✓ появление новых коммуникаций эффективного информационного взаимодействия людей на основе растущего доступа к национальным и мировым информационным ресурсам, преодоление информационного неравенства, прогрессирующее удовлетворение человеческих потребностей в информационных продуктах и услугах [3, с. 24].

Мы согласны с точкой зрения данных авторов о том, что знание является главной ценностью и, в то же время, основным товаром, главным фактором общественных изменений, способствующим формированию нового социума.

На фоне происходящих трансформаций возрастает роль коммуникативной культуры, возникает необходимость в поиске современных, способов и методов ее формирования в процессе профессиональной подготовки. В процессе педагогического взаимодействия, согласно новым требованиям, складываются субъект-субъектные отношения, то есть учащиеся становятся активными участниками процесса обучения, действующими партнерами в информационно-образовательной среде. Основная задача педагога меняется с транслирующей на наставническую, заключающуюся не в передаче информации, а в формировании умений с ней работать.

Следует отметить, что меняются ресурсы и параметры коммуникативного взаимодействия в современной цифровой образовательной среде. Все это подтверждает тот факт, что процесс формирования коммуникативной культуры учителя расширяет границы своего развития согласно вызовам времени. Помимо характерных особенностей коммуникативной культуры личности (культура мышления, эмоциональная культура, культура речи, рефлексия и др.), необходимо особое внимание уделить развитию личностных качеств, гуманистической направленности личности будущего учителя, ее аксиологического потенциала, готовности к диалогу в процессе коммуникации.

Будущему учителю начальных классов предстоит учить и воспитывать современных детей, которые будут жить в совершенно ином обществе, в новых реалиях информационного общества на основе повсеместного внедрения инновационных технологий.

Соответственно, основной задачей будущего учителя становится подготовка и адаптация будущего поколения к жизни в новых, стремительно меняющихся условиях.

Формирование коммуникативной культуры будущих учителей начальных классов осуществляется в процессе профессиональной подготовки в период обучения в вузе согласно современным требованиям, обязательным к реализации, которые отражены в основной образовательной программе бакалавриата по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Начальное образование». В качестве «основных результатов профессиональной подготовки в высшей школе рассматривается комплекс ключевых компетенций, представленных во ФГОС ВО, отражающих интеллектуальную, социальную, коммуникационную, информационную и другие сферы» [5, с. 116].

Сущность компетенций, которыми должен в итоге обладать бакалавр по направлению 44.03.01 согласно ФГОС ВО [7], свидетельствует о том, что практически все они, напрямую или косвенно, являются отражением различных аспектов, связанных с формированием и развитием коммуникативной культуры будущих учителей. Следовательно, мы можем констатировать, что коммуникативная культура будущего учителя является одновременно и метапредметным умением, и определяющим фактором, и базовым компонентом успешного построения педагогического процесса, основным средством и условием осуществления эффективного педагогического взаимодействия, реализации педагогических задач, личностного и профессионального самосовершенствования. Таким образом, в условиях современного информационного общества формирование коммуникативной культуры будущего учителя начальных классов является одним из приоритетных направлений совершенствования его профессиональной подготовки.

Для успешного функционирования системы становления коммуникативной культуры будущих учителей начальных классов, по нашему мнению, необходимо обязательное соблюдение ряда условий.

Внешние педагогические условия отражают особую двустороннюю организацию образовательного процесса, которая способствует одновременно и выполнению профессиональных функций

педагога (руководство учебным процессом; творческая реализация педагогических действий; установление позитивного взаимодействия с учащимися и т. д.), и успешной учебной деятельности учащихся (удовлетворенность учебной деятельностью, ее результатами; раскрытие умственных возможностей и творческих способностей; позитивное отношение к учебной деятельности и др.).

Среди условий значимых для формирования коммуникативной культуры в процессе профессиональной подготовки В.П. Сморчкова относит:

- организацию творческого, диалогового взаимодействия субъектов образовательного процесса;
- гуманистическую и творческую направленность образовательной среды, актуализирующую коммуникативные потребности студентов, способствующую формированию их коммуникативного опыта;
- включение студентов в разнообразные виды учебно-исследовательской работы, педагогической практики, то есть активизация обучаемых как субъектов различных структур образовательного пространства;
- стимулирование саморазвития и самореализации студентов [6, с. 18].

В рамках информационного общества актуальным и необходимым условием для формирования коммуникативной культуры и информационного мировоззрения у будущих учителей начальных классов мы считаем: создание единой информационной образовательной среды; дополнение содержания образовательного процесса по направлению 44.03.01 Педагогическое образование возможностями использования информационно-коммуникационных технологий для формирования метпредметных умений у студентов профиля «Начальное образование»; вовлечение их в различные виды педагогических и общекультурных практик с включением заданий, включающих применение информационно-коммуникационных технологий. Реализация данного условия в ходе профессионально-педагогической подготовки, по нашему мнению, будет соответствовать современным вызовам и способствовать развитию высокого уровня коммуникативной культуры будущих учителей, готовности их к организации

образовательного процесса в начальной школе на основе интеграции традиционных и дистанционных форм обучения.

Помимо описанных выше внешних педагогических условий, целостная система формирования коммуникативной культуры может быть выстроена и успешно реализована только на основе учета внутренних психологических условий.

Среди значимых психологических составляющих коммуникативной культуры исследователи (Курганов С.Ю., Лукьянова М.И. и др.) выделяют рефлексивность педагога как профессионально значимое качество, в основе которого лежит педагогическая рефлексия, включающая «осмысление и осознание форм и предпосылок человеческого мышления, предметное рассмотрение знания, критический анализ его содержания и методов познания, самопознание применительно к педагогической деятельности» [4].

Не менее значимой для профессиональной деятельности составляющей коммуникативной культуры педагога, по нашему мнению, является педагогическая гибкость «как сложное многомерное психическое образование, обуславливающие способность учителя легко отказываться от несоответствующих ситуации и задаче способов поведения, приемов мышления и эмоционального реагирования и вырабатывать или принимать новые, оригинальные подходы к разрешению проблемной ситуации при неизменных принципах и нравственных основаниях жизнедеятельности» [2].

Успешность функционирования системы формирования коммуникативной культуры будущих учителей, по нашему мнению, зависит от четко выстроенной организации образовательного процесса, которая включает три основных этапа: мотивационно-прогностический, личностно-деятельностный, рефлексивный.

На первом этапе – *мотивационно-прогностическом* происходит личностное осознание студентами смысла и значимости совершаемых действий, со стороны преподавателей – реализация педагогических действий, стимулирующих у будущих учителей проявление интереса к выбранной профессии, формирование мотивации к развитию у них коммуникативной культуры. Результатом данного этапа будет понимание и связь с будущей профессией, актуализация значимости и необходимости формирования всех составляющих коммуникативной культуры в целях соответствия

современным требованиям своей будущей профессиональной деятельности в условиях информационного общества.

Второй этап – *личностно-деятельностный*, предусматривает совершенствование личностных и профессиональных качеств, способствующих формированию эмоциональной, когнитивной и поведенческой готовности к осуществлению адекватного и целесообразного коммуникативного взаимодействия в профессиональной педагогической деятельности; формирование умений в постановке собственных целей и выборе средств и линии поведения по их реализации; развитие умений по использованию возможностей информационно-коммуникационных технологий с целью совершенствования учебно-воспитательного процесса в начальном звене образования.

На третьем этапе – *рефлексивном*, происходит реализация полученных на предшествующих этапах профессиональных компетенций; совершенствование личностных и профессиональных качеств, способствующих организации собственной педагогической деятельности с применением современных информационных технологий; развитие навыков самообразования и самосовершенствования коммуникативных навыков формирование адекватной самооценки личности будущего учителя начальных классов.

Проведенный теоретический анализ исследуемой проблемы позволил нам сформулировать вывод о том, что успешное формирование коммуникативной культуры будущих учителей начальных классов возможно на основе соблюдения профессионально-педагогических, психологических и методических условий с учетом особенностей современного информационного общества.

Литература

1. **Бондаренко, Т.А.** (2009) Общение в виртуальном мире Интернета // *Advanced Engineering Research*. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obschenie-v-virtualnom-mire-interneta> (дата обращения: 29.12.2023).

2. **Елькина, И.Ю.** (2011) Внешние и внутренние условия развития коммуникативной культуры будущих педагогов // *Вестник Череповецкого государственного университета*. №3 (35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vneshnie-i-vnutrennie-usloviya-razvitiya-kommunikativnoy-kultury-buduschih-pedagogov> (дата обращения: 07.12.2023).

3. Інформаційне суспільство в Україні: глобальні виклики та національні можливості (2010): аналіт. доп. / Д. В. Дубов, О. А. Ожеван, С. Л. Гнатюк. — К: НІСД — 64 с

4. **Кушеверская, Ю. В.** (2007) Рефлексивная компетентность как необходимое условие подготовки студентов к профессиональной педагогической деятельности // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. №39. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnaya-kompetentnost-kak-neobhodimoe-uslovie-podgotovki-studentov-k-professionalnoy-pedagogicheskoy-deyatelnosti> (дата обращения: 18.12.2023).

5. **Магомеддбирова З.А., Альбекхаджиева З.** (2018) К вопросу о формировании информационной культуры младших школьников // Мир науки, культуры, образования. № 5 (72). С. 115-117

6. **Сморчкова, В.П.** (2007) Формирование коммуникативной культуры социального педагога в системе профессиональной подготовки в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.П. Сморчкова. – М.

7. ФГОС 44.03.01 Педагогическое образование. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 N 121 (ред. от 08.02.2021) [Электронный ресурс]. Сайт Министерства Просвещения РФ. – Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121>

Т. П. Ильевич,

канд. пед. наук, доцент ПГУ им. Т. Г. Шевченко

П. И. Исламова,

*учитель русского языка и литературы ТСШ № 3 им. А. П. Чехова
г. Тirasполь*

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ КАК КОМПОНЕНТ МЕТОДИКИ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В ОБУЧЕНИИ

Рассмотрена проблема методической организации педагогического целеполагания, одним из компонентов которого является лингвистический анализ учебных задач. Лингвистический анализ учебных задач позволяет определить тип и вид задания, конкретизировать содержательные и информационные концепты обучения, сконцентрироваться на формировании учебных компетенций обучающихся.

Ключевые слова: педагогическое целеполагание, принцип целеполагания, учебная задача, лингвистический анализ, мастерство педагога.

Теория и методика педагогического целеполагания является одной из ведущих проблем современной дидактики. Вместе с тем, целевой компонент педагогического процесса является основополагающим этапом проектирования образовательных компонентов. Сложность изучения проблемы педагогического целеполагания заключается в различных видах взаимосвязи целевого компонента обучения с принципами, содержанием, методами, средствами, формами и результатами образовательного процесса.

Проблема целеполагания представлена в педагогических исследованиях по следующим направлениям: методологические основы целеполагания в образовании (О.А. Бобылева, С.В. Веретенникова, Ю.Т. Глазунов, Ю.А. Карпенко, С.В. Панов, Д.А. Саламанова); целеполагание как основа постановки учебных задач (Т.И. Атамуратова, Г.А. Балл, Б. Блум, А.В. Брушлинский, П.Я. Гальперина И.Я. Лернер, М.В. Харламова); методика целеполагания в системе деятельности педагога (Д.К. Бартош, Ю.В. Брылеева, Т.Б. Гребенюк, Н.Н. Лузина, Е.В. Лебедева, С.Н. Распопова, Н.В. Ронжина); целеполагание как принцип лингвистического анализа (Н.А. Ждан, Н.П. Мурзина, Е.Н. Широкова и пр.).

Ряд авторов (О.Е. Лебедева, С.В. Панов, Н.В. Ронжина) рассматривают целеполагание как «внутриучебную стратегию» взаимодействия субъектов образовательного процесса, которая зависит от методов и приемов обучения, а также от видов педагогической технологии (модульного, проблемного, проектного). Кроме того, О.Е. Лебедева считает, что основой целевого компонента обучения является коммуникативное действие, позволяющее согласовывать направленность и результат учебно-познавательной деятельности [3].

Однако Н.П. Мурзина рассматривает понятие педагогического целеполагания как многомерную деятельность, включающую: согласованность целей педагога и обучающегося; идеальное представление, осознание и принятие образа будущего, реализуемого в собственной деятельности обучающегося; трехфазную

модель целеполагания (целеформирование, целеобразование и целераелизацию); проектирование и моделирование реального результата, который возможно оценить и зафиксировать [4].

Н.М. Новичкова выделяет педагогическое целеполагание как компонент профессиональной компетентности и мастерства педагога, поскольку реализация целевого компонента организуется непосредственно педагогом. Именно педагог, применяя дидактические техники, предлагает обучающимся изучать, рассматривать, систематизировать, анализировать содержание образования. При этом нормативные требования к реализации целеполагания обозначены в ФГОС ООО, где прописаны виды формулировок ожидаемых результатов: личностные, предметные и метапредметные [5].

Вместе с тем, анализ дидактических теорий и концепций целеполагания позволяет выделить основное понятие педагогического целеполагания – учебную задачу как многокомпонентный вид взаимодействия педагога и обучаемого, обеспечивающего достижение различных целей педагогического процесса. Е.Н. Широкова отмечает, что в аналитической деятельности дидактических единиц (учебный текст, учебная задача, познавательное задание) главным является «принцип целеполагания», который позволяет формировать базовые содержательные и информационные концепты обучения, не отвлекаясь на многочисленные второстепенные детали процесса обучения. По мнению автора целеполагание позволяет сконцентрироваться на центральном явлении (понятии), изучить его, познать смысл и системные связи [7].

Теория задач охватывает различные подходы к сущностному пониманию дефиниции «задача» как в педагогике и психологии, так и в области философии, социологии, науковедении, нейрофизиологии, логики, математики и кибернетики. Но именно в педагогической науке исследование задач приобретает особое значение, поскольку педагогический подход к анализу познавательных задач позволяет комплексно, дидактически целесообразно использовать данную единицу в технологии педагогического целеполагания.

В методике целеполагания познавательная задача определяется как задание, предполагающее поиск новых знаний, стимуляцию активного использования в обучении связей, отношений и

доказательств относительно осознания познаваемых явлений и предметов. Педагогически обоснованная система познавательных задач осуществляет все функции обучения, поэтому в каждой задаче педагогу необходимо выделять ее место в логике построения учебного процесса и в активизации мыслительной деятельности обучающихся.

В 1990 г. Д. Толлингеровой была предложена методика целеполагания на основе учебных задач, которая представлена в виде комплексного «микроанализа» познавательных задач, и включает специальный набор технических приемов для определения «когнитивной требовательности учебных задач». Автор рассматривает учебную задачу как «интеллектуальное пространство», в пределах которого реализуется ее решение. Анализ учебной задачи включает два этапа: декомпозиция (упорядочение микрокомпонентов учебных заданий для соответствия учебной цели) и микроанализ (количественный, позиционный, лингвистический, педагогический, психологический). При осуществлении лингвистического анализа обращается внимание на речевую форму обращения к обучающемуся, которое может иметь несколько вариантов: интеррогативная (вопрос), императивная (приказ, просьба), стимулятивная (побуждение) и аппелятивная форма (указание к действию без конкретизации способа его реализации) [6].

В современных образовательных условиях важной компетенцией педагога выступает владение методикой разработки и анализа не только стандартных учебных заданий, но и персонализированных творческих задач. Творческие задачи являются комбинированным видом учебных задач, и согласно классификационной системе Л. Андерсона, предполагает такие виды реализации когнитивных установок как: генерация, планирование и созидание [1]. Вместе с тем методические приемы анализа учебных заданий могут опираться на остальные пять уровней познавательных установок: «Помнить» (узнавание, произношение); «Понимать» (интерпретация, приведение примеров, классификация, объяснение); «Применять» (исполнение, применение); «Анализировать» (дифференциация, организация, соотнесение); «Оценивать» (проверка, критика).

Стандартный набор учебных заданий различных уровней представлен в учебниках и учебных пособиях. Лингвистический

микроанализ учебников «Русский язык» для обучающихся пятых классов [2] показал, что большинство заданий (всего в учебнике 732 задания) представляют собой простые изречения, выраженные в следующих формах: интеррогативной (31,6%), императивной (11,7%), а также стимулятивной (16,7%), аппелятивной (40%). В целом, система учебных заданий анализируемого учебника ориентирована на предикативный тип мышления; часть заданий императивной формы побуждает к воспроизведению информации, выполнению действий по заранее указанной схеме.

Таким образом, лингвистический анализ заключается в определении формы языка, с которой начинается условие познавательной задачи. В процессе анализа учебного задания (учебной задачи) необходимо учитывать, что языковое содержание учебного задания может влиять на восприятие, направленность и степень выраженности активного действия обучаемого. Все зависит от того, насколько педагог владеет приемами анализа познавательного задания в системе методики целеполагания, направленной на конкретный уровень индикатора достижения компетенции обучаемого.

Литература

1. **Бородкина, Н. В.** Учимся развитию критического мышления: учебное пособие / Н. В. Бородкина, О. В. Тихомирова. – Ярославль, 2021. – 44 с. – Текст : непосредственный.
2. **Ладыженская, Т. А.** Русский язык. 5 класс: учебн. для общеобраз. учреждений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др. – Москва: Просвещение, 2012. – 192 с. – Текст : непосредственный.
3. **Лебедева, О. Е.** Стратегия и приемы развития целеполагания в области изучения языка / О. Е. Лебедева. – Текст : непосредственный // Заметки ученого. – 2019. – № 4 (38). – С.121–124.
4. **Мурзина, Н. П.** Педагогическое целеполагание в деятельности учителей школы: истоки проблем в теории и практики / Н. П. Мурзина. – Текст : непосредственный // Школьные технологии. – 2019. – № 5. – С.12–17.
5. **Новичкова, Н. М.** Педагогическое целеполагание как современная научно-прикладная проблема / Н. М. Новичкова. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 1 (44). – С.147–151.
6. **Тихомирова, О. В.** Учимся проектировать урок на основе технологии таксономии учебных задач: учебное пособие / О. В. Тихомирова,

Н. В. Бородкина. – Ярославль: ГАУ ДПО ИРО, 2021. – 80 с. – Текст : непосредственный.

7. **Широкова, Е. Н.** Методы анализа текста как предмет изучения в вузе: когнитивно-дискурсивный аспект / Е. Н. Широкова. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2019. – № 3(57). – С.13–18.

Г. В. Никитовская,
канд. пед. наук, доцент ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Обоснована значимость профессионального воспитания в процессе подготовки педагогов в вузе, приведены выявленные организационно-педагогические условия: единство и взаимосвязь учебной и внеучебной деятельности; усиление взаимодействия обучающихся, кураторов академических групп со всеми структурами вуза, задействованными в воспитательной работе; учет андрагогических принципов в построении воспитательной работы в вузе; организация профессионального воспитания с учетом гендерного подхода; использование возможностей цифровизации в организации профессионального воспитания будущих педагогов.

Ключевые слова: профессиональное воспитание, социальное воспитание, профессиональная социализация, воспитательный микроклимат вуза.

К педагогической профессии во все времена предъявлялись высокие требования. Особенно востребованными в современных условиях становятся педагоги с развитыми личностно-профессиональными качествами, составляющими основу их компетентности. В связи с чем, в системе профессиональной педагогической подготовки возрастает значимость воспитательного процесса, в ходе которого будущий педагог становится не просто передатчиком информации, но носителем системы духовно-нравственных ценностей.

В научной педагогической литературе актуализируются исследования, посвященные профессиональному воспитанию обучающихся вуза (Н.М. Борытко, Р.Р. С.А. Иванов, С.В. Малахова, В.З. Юсупов и др.), в частности, будущих педагогов (Э.В. Балакирева,

В.А. Лузик, О.Э. Никитина, З.М. Халимови др.). Отмечая разнообразие научных позиций относительно сущности и содержания данного понятия, в настоящем исследовании за основу берем положение о том, что профессиональное воспитание – есть разновидность социального воспитания [5], а его цель – успешная профессиональная социализация будущих педагогов, их становление и развитие в качестве субъектов профессиональной деятельности.

Достижению данной цели должен способствовать особый искусственный воспитательный микроклимат вуза [4]. Создание такого пространства – сложная задача, решение которой напрямую зависит от уровня профессиональной компетентности преподавателей в вопросах воспитания молодежи, их готовности осваивать новые технологии взаимодействия с обучающимися, менять отработанные годами схемы работы [2].

По результатам проведенных исследований [3] были определены организационно-педагогические условия профессионального воспитания будущих педагогов в вузе.

1. Единство и взаимосвязь учебной и внеучебной деятельности в вузе. Реализация воспитательных задач на основе комплексного подхода осуществляется путем разработки и реализации комплексных целевых программ; планирования воспитательной работы на уровне кафедры, факультета, вуза; организации мероприятий, направленных на личное научное и творческое развитие; оказания поддержки развития творческих коллективов; разработки научно-методического, нормативно-правового обеспечения воспитательной работы, а также ежегодной оценки качества и эффективности воспитательной деятельности в вузе. Комплексный подход предполагает неразрывную связь всех компонентов образовательного процесса, что позволяет формировать у будущих педагогов готовность к успешному взаимодействию с изменяющимся миром, а также мотивацию к непрерывному обучению и развитию.

2. Усиление взаимодействия обучающихся, кураторов академических групп со всеми структурами вуза, задействованными в воспитательной работе. Основным связующим звеном между обучающимися и структурами университета является куратор. Куратор доводит до сведения обучающихся информацию, полученную

от руководства кафедры, факультета, вуза. Однако, в обратном порядке данный канал связи работает не всегда, следовательно, проблемы профессионального воспитания, предложения, направленные на повышение качества воспитательной работы и образовательной деятельности, могут быть не учтены. В данном ключе также перспективным направлением работы выступает организация курсов повышения квалификации кураторов с целью создания системы развития кураторства как важного воспитательного ресурса вуза.

3. Учет андрагогических принципов в построении воспитательной работы в вузе. Воспитание взрослых обучающихся имеет свои особенности – глубокая потребность в самостоятельности и самоконтроле, в ведущей, активной позиции в педагогическом процессе. Задача преподавателя вуза – стимулировать и поддерживать развитие личности обучающегося, помогать в самостоятельном определении целей воспитания и обучения и их реализации.

4. Организация профессионального воспитания с учетом гендерного подхода. Выделение данного условия связано с совпадением процесса обучения в вузе с периодом вторичной гендерной социализации, а также с тем, что традиционно педагогическую профессию осваивают преимущественно обучающиеся женского пола. Реализация гендерного подхода включает организацию просветительской работы, направленной на создание у будущих педагогов представлений о половых психологических особенностях, формирование умений и навыков успешного личностно-профессионального взаимодействия с учетом данных особенностей; организацию педагогического взаимодействия с юношами и девушками, определяющего эффективность выбора форм, методов и технологий воспитания; создание условий для преодоления у будущих педагогов гендерных стереотипов [1, с. 106].

5. Использование возможностей цифровизации в организации профессионального воспитания будущих педагогов. Информационная среда, являясь специфической средой коммуникации, оказывает непрерывное влияние на сферу социально-культурной деятельности в целом и на каждого субъекта педагогической системы, в частности. Цифровые технологии открывают для вуза инновационные варианты воспитательной деятельности, позволяют

изменять процессы интеграции элементов образовательного процесса в целом. Практика показывает, что включение ИКТ-технологий во внеучебную сферу обеспечивает большую привлекательность для молодых людей и составляет серьезную конкуренцию традиционным формам воспитания.

Выделенные организационно-педагогические условия профессионального воспитания будут способствовать успешной профессиональной социализации будущих педагогов на этапе их обучения, а также развитию воспитательного микроклимата вуза.

Литература

1. **Воскресасенко, О.А.** Профессиональное воспитание будущих педагогов в высшей школе: гендерный аспект / О.А. Воскресасенко, В.В. Константинов, С.С. Пашковская, Ж.В. Тома. – Текст : непосредственный // Современные наукоемкие технологии. – 2022.– № 9. – С. 104-108.

2. **Никитовская, Г.В.** Особенности деятельности куратора академической группы в вузе / Г.В. Никитовская, Г.А. Корня. – Текст : непосредственный // Вестник Приднестровского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023.– № 1 (73). – С. 123-128.

3. **Никитовская, Г.В.** Педагогические условия организации воспитательной работы со студентами в современном вузе / Г.В. Никитовская, Г.А. Корня. – Текст : непосредственный // Вестник Приднестровского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2022.– № 1 (70). – С. 81-87.

4. **Чанзан, С.А.** Особенности процесса воспитания в высших учебных заведениях / С.А. Чанзан. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 38 (276). – С. 179-181.

5. **Юсупов, В.З.** Профессиональное воспитание студентов вуза: понятие, структура, генезис развития / В.З. Юсупов. – Текст : непосредственный // Знание. Понимание. Умение. – 273 2019. – № 2. – С. 216-229.

А. И. Маслова,

канд. пед. наук, доцент ПГУ им. Т. Г. Шевченко, г. Тирасполь

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Показана актуальность проблемы развития культуры речи будущих педагогов, рассмотрены некоторые педагогические условия, при которых может

быть обеспечено развитие культуры речи в процессе преподавания дисциплин гуманитарного цикла будущим учителям начальных классов.

Ключевые слова: культура речи, текст, интегративный подход, межпредметные связи.

Современная эпоха требует у молодежи умения решать разные комплексные задачи понимания глобальных проблем природы и общества на основе овладения межпредметными (интегрированными) знаниями. Учитель находится сегодня в сложных условиях, когда вводятся новые государственные образовательные стандарты, разрабатываются новые авторские программы в общеобразовательных школах, открываются новые профильные классы, и он должен быть готов к решению этих и других профессиональных проблем, и современная система высшего образования должна подготовить такого специалиста.

Важным компонентом профессионального образования будущего педагога является коммуникативный, способствующий формированию коммуникативной компетенции будущих педагогов, их профессиональной речи.

В процессе преподавания лингвистических дисциплин в вузе одной из основных задач является развитие культуры речи будущих педагогов. Ее актуальность обусловлена рядом факторов.

Во-первых, значимостью речевой деятельности в жизни современного педагога, без нее не осуществляются ни его профессиональная подготовка, ни общекультурное развитие. Данные наблюдений показывают, что современный учитель только в устном общении проводит более 70 % рабочего времени, а в течение всей жизни каждый человек успевает наговорить 400 объемных томов по 1000 страниц каждый. Устная речь используется учителем повсеместно, в связи с чем можно выделить следующие ее функционально-стилистические разновидности: научная (лекция, научный доклад, объяснительный монолог и др.); публицистическая (агитационная речь учителя на педсоветах, классных часах и др.); разговорная (беседы с коллегами, учащимися и др.).

Во-вторых, актуальность проблемы культуры речи обусловлена снижением ее уровня на современном этапе, что мотивировано такими причинами, как: преобладанием устной звучащей

речи по сравнению с письменной; влиянием просторечия и языковой среды; быстрый темп и спонтанность разговорной речи; упадок культуры чтения. Кроме того, в поликультурном Приднестровье наблюдается процесс взаимодействия языков, следствием чего являются интерференция и ряд речевых ошибок, прежде всего, акцентологических (*иначе, средствА, договоР, приНяты, угЛУбить, завИдно* и др. вместо правильного литературного произношения: *иначе, средства, договоР, приНять, углубИть, завИдно* и др.; лексических (прежде всего, в смешении паронимов *одеть – надеть; представить – предоставить; скрытый – скрытный*; и др.; нарушение чистоты речи вследствие употребления в ней жаргона (например, наречие *хорошо* имеет ряд жаргонов-синонимов, употребительных в устной речи молодежи : *клево, круто, шикарно, прикольно, классно* и др.).

На современном этапе перед системой образования встает задача поиска эффективных средств обучения русскому языку и культуре речи, подготовки педагогов, которые не только хорошо владеют своей профессией, но и которые могут и грамотно выразить свои мысли во всех сферах деятельности.

К хорошей речи педагога предъявляется множество требований. Это требования уместности, богатства, чистоты, точности, логичности, доступности, выразительности (Б.Н. Головин) [2].

К сожалению, вузовские программы подготовки учителя начальных классов не содержат специальных курсов по педагогической риторике, а также по культуре делового общения, вследствие чего выпускники вузов не владеют обобщенными, систематизированными знаниями в данных областях.

В ходе обучения на факультете педагогики и психологии для развития культуры речи будущих учителей начальных классов большие резервы содержат дисциплины гуманитарного цикла. К ним относятся: русский язык и культура речи, официальный язык, история, философия, введение в профессиональную деятельность, тренинг педагогического общения, основы педагогического мастерства и др. Предусмотренные учебным планом дисциплины гуманитарного цикла отличаются диалогичностью, обращенностью к художественному наследию, истории и предоставляют возможность развития способности нравственного, эстетического

освоения окружающего мира, познания истории и духовного опыта поколений. Таким образом, изучение данных дисциплин способствует развитию речи, формирует ценностное отношение к языку. В данной системе особое место занимает изучаемая на первом курсе дисциплина «Русский язык и культура речи», целями освоения которой являются: развить коммуникативную компетенцию будущих педагогов на основе имеющихся знаний, умений, навыков; дать студентам необходимые знания о культуре речи и ее аспектах, основах ораторского искусства, способствовать совершенствованию речевой культуры студентов. Данный курс направлен на формирование таких групп компетенций, как коммуникация и межкультурное взаимодействие. Постепенное формирование всех видов компетенций в поликультурной языковой среде может быть результативным, если данный процесс пронизывает все дисциплины учебного плана на протяжении всего периода обучения в вузе. Поэтому нам представляется целесообразным развитие речевой культуры студентов во взаимосвязи с их будущей профессиональной деятельностью, что определяет необходимость применения принципа интеграции учебных дисциплин.

Эффективное развитие культуры речи студентов в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла может быть обеспечено при соблюдении комплекса педагогических условий, важнейшим из которых является вовлечение студентов в процесс дискуссионно-аналитического общения. Многие современные ученые утверждают, что беседы, дискуссии, споры, дебаты и другие формы работы стимулируют активность и самостоятельность суждений, способствуют развитию логики мышления и культуры речи. В процессе их проведения студент учится точно выражать и отстаивать свою точку зрения и в определенных ситуациях аргументированно опровергать ошибочную позицию коллег.

Важным педагогическим условием развития культуры речи будущих педагогов при изучении дисциплин гуманитарного цикла является также выработка у студентов навыков анализа текста и создания собственного речевого произведения. Текст играет важную роль в развитии культуры речи студентов. Словарный

запас должен обогащаться не только в процессе работы над терминологией текстов, коротких дискуссий, ответов на вопросы, но и в ходе анализа и построения связного текста.

Реализация в процессе обучения данных педагогических условий способствует развитию культуры речи студентов в целом и отдельных ее компонентов.

Процесс развития культуры речи студентов более эффективно будет осуществляться, если в качестве методологической основы обучения будут положены коммуникативно-деятельностный, текстоцентрический и интегративный подходы.

В ходе преподавания гуманитарных дисциплин важным является коммуникативно-деятельностный подход, который предполагает обучение при наличии целенаправленной и активной коммуникации преподавателя и студентов. Реализация коммуникативно-деятельностного подхода – это прежде всего выбор приемов и форм работы, ориентированных на диалоги, общение, игры, позволяющие развить коммуникативные возможности студентов, умение общаться. Основными формами работы при коммуникативно-деятельностном обучении становятся дискуссионные формы (беседы, диалоги, деловые игры и др.). Данный подход позволяет сформировать у студентов коммуникативные умения и навыки (понять тему текста, логику, извлечь из него нужную информацию, проникнуть в смысл высказывания, вести диалог, построить монологическое высказывание, систематизировать материал, составить план, использовать различные типы речи, отбирать языковые средства.

Другим важным подходом, способствующим совершенствованию культуры речи студентов, является текстоцентрический (М.Т. Баранов, Ю.М. Караулов, Т.А. Ладыженская и др.), в соответствии с которым одним из основных средств организации образовательного процесса выступает текст (научный, научно-популярный, публицистический художественный). В процессе преподавания гуманитарных дисциплин текст становится основной единицей обучения. Используется как источник информации и как образец для создания собственного речевого произведения. Целью использования текста является обучение умению его анализировать и продуцировать речевое высказывание. Созданный

студентом текст является показателем его грамотности, эрудиции, культуры речи.

Выбор текста в качестве центрального звена обучения способствует и реализации такого важного подхода в обучении, как интегративный подход. Интегрируемые в процессе изучения русского языка и культуры речи на основе текста дисциплины имеют не только общие цели, содержание, методы, и средства обучения, но и общую деятельностную основу – речевую деятельность на русском языке. В связи с чем нам представляется целесообразным решение таких задач, как: систематизация материала внутри каждой дисциплины; использование различных методов, приемов и форм изучения интегрированного учебного материала; правильный подбор текстов на занятиях, которые должны соответствовать таким критериям, как: соответствие теме занятия, смысловая и структурная завершенность и целостность, познавательная ценность.

Взаимосвязанное изучение различных учебных дисциплин дает возможность нацелить студентов на усвоение всей совокупности знаний в их развитии, и, с другой стороны, способствует развитию культуры речи.

Выбранные подходы позволяют сформулировать ряд принципов, которые могут быть положены в основу развития культуры речи у будущих специалистов. Основными принципами являются принцип коммуникативной направленности и ситуативности и принцип риторизации процесса. Принцип коммуникативной направленности и ситуативности предполагает такую организацию обучения, когда студент на занятиях постоянно вовлечен в процесс общения, дискуссий, постоянного пользования языком. Ситуативность способствует созданию реальных коммуникативных педагогических ситуаций общения, формированию интереса к общению.

Принцип риторизации всего процесса обучения реализуется при применении в ходе обучения методов и форм, активизирующих речь студентов, повышающих процесс коммуникации и создающих условия для реализации данной потребности (дискуссия, учебный спор, подготовка и чтение рефератов, деловые игры и др.).

Высокий уровень речевой культуры – важное качество каждого педагога, показатель его профессиональной подготовки, грамотности, общей культуры. В процессе обучения будущих педагогов важно развитие культуры речи, что является важным показателем их профессиональной подготовки.

Литература

1. **Виноградов В.В.** Поэтика и риторика: О языке художественной прозы / В.В. Виноградов. – М. 1980.

2. **Головин Б.Н.** Основы культуры речи: учеб. Пособие для вузов / Б.Н. Головин. – М., Высшая школа, 1988.

В. И. Кучерявенко,

канд. пс. наук, доцент ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь

А. А. Сердюк,

преподаватель ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ**

Представлен теоретический анализ психологических трудностей, с которыми сталкиваются студенты на пути овладения иностранным языком в вузе, а также предпринята попытка рассмотрения основных психологических аспектов этого процесса и их влияния на эффективность изучения языка и усвоение учебного материала.

Ключевые слова: *иностраннный язык, студенты, психологические барьеры, мотивация.*

В современных условиях все большее и большее значение приобретают вопросы изучения иностранного языка. Например, английский язык является международным, выступает в качестве ведущего средства межкультурной и межъязыковой коммуникации, служит средством конструирования глобальной идентичности и является самым изучаемым иностранным языком во всем мире. Неудивительно, что в таких условиях иностранный язык как дисциплина является обязательной для изучения как в школе, в колледже, так и в вузе [1, с. 119].

Изучение иностранного языка в вузе – это многогранный процесс, который оказывает значительное влияние на развитие личности и психологическое состояние студента. В данной статье предпринята попытка рассмотрения основных психологических аспектов этого процесса и их влияния на эффективность изучения языка и усвоение учебного материала. В отечественной психологии накоплен обширный теоретический и практический материал, который подробно описывает и разъясняет особенности обучения студентов второму языку. Благодаря вкладу ученых, таких как Б.Г. Ананьев, С.Г. Вершловский, С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский были сформулированы психологические характеристики обучаемого как субъекта образования. В данном вопросе особозначима идея о неограниченном развитии субъекта через взаимодействие с другими личностями, сформулированная Л.И. Анцыферовой, А.А. Бодалевым и К. Роджерсом. В науке также представлены особенности изучения иностранного языка у взрослых, которые отличаются от детей по ряду определенных параметров. В то же время эти параметры могут быть как преградой, так и резервом и потенциалом при изучении второго языка, согласно Г. А. Китайгородской, М.Г. Каспарову и М.К. Кабардову.

Наиболее важным психологическим аспектом при изучении иностранного языка является мотивация студента. Изучение иностранного языка требует больших усилий и времени, и без наличия внутренней мотивации, студент может потерять интерес к процессу обучения. Поэтому важно создать комфортную и поддерживающую атмосферу в аудитории, чтобы студенты чувствовали себя важными и уважаемыми. Также важно показать практическую значимость изучаемого языка, чтобы студенты видели его применение в реальной жизни [1, с. 120].

Обязательным в психологическом плане является индивидуальный подход в преподавании. Каждый студент имеет свои уникальные способности, темп восприятия и предпочтения в обучении. Поэтому преподаватель должен учитывать эти индивидуальные особенности и подбирать методики и техники, наиболее соответствующие конкретному студенту. Это позволяет повысить мотивацию и эффективность усвоения материала. Преподаватель должен иметь в виду, что изучение иностранного языка может

вызывать стресс и неуверенность, особенно на начальных этапах обучения, поэтому важно дать понять студенту, что ошибаться в освоении неродного языка это нормально, быть внимательным, не давать негативных оценок, помогать студентам преодолевать языковые барьеры и стимулировать их успехи. Это поможет повысить уверенность и самооценку студентов, а следовательно, и их результативность [3, с. 17].

Зимняя И.А. отмечает, что изучение иностранного языка в вузе также означает изучение новой культуры, менталитета и обычаев. При обучении студентам необходимо предоставить возможность погрузиться в языковую и культурную среду страны, где говорят на изучаемом языке, через различные коммуникативные упражнения, основанные на реальных ситуациях. Такой подход позволяет студентам не только расширить свой словарный запас, но и развить навыки общения на иностранном языке [2, с. 101].

При описании основных психологических аспектов в изучении иностранного языка наиболее значимыми и необходимыми являются мотивация и познавательный интерес к процессу изучению языка; потенциальные задатки к изучению языка; соотношение языка и речи при изучении; языковые барьеры. Шепеленко Т.М. в своей статье выделяет следующие психологические аспекты в изучении иностранного языка студентами в вузе[4]:

- эмоционально-оценочный включает в себя отношение учащегося к изучению иностранного языка и эмоциональное переживание этого процесса; процесс изучения языка должен сопровождаться позитивными эмоциями.

- когнитивный аспект предполагает сформированность таких качеств мыслительной деятельности студентов, как глубина, гибкость, доказательность, аналитичность, осознанность. Данные качества позволяют студентам глубже анализировать специфику языка.

- личностные характеристики, такие как самооценка, уровень стремления к овладению языком, волевые качества, мотивация достижения или избегания неудач, уровень тревожности, тесно влияют на успешность овладения иностранным языком.

Современная психолого-педагогическая практика показывает, что учителя иностранного языка часто сталкиваются с трудностями, когда выучивший иностранный язык человек испытывает

затруднения в социальном общении на этом языке, будь то бытовая ситуация или профессиональная деятельность. Преподаватель может помочь ему успешно применить языковые знания и навыки, если на занятии будет создана специальная ситуация, однако настоящее общение может ограничить его языковой барьер. Преподаватели и лингвистические психологи сходятся во мнении о том, что языковые барьеры часто мешают взрослому человеку успешно овладеть иностранным языком, и они могут быть как внутренними, так и внешними [3, с. 12].

Внешние барьеры представляют собой объективные препятствия, возникающие независимо от желания человека. Например, это может быть невозможность найти подходящую методику обучения, соответствующую его целям, или подходящего преподавателя. С внутренними барьерами связана языковая психология. Основной барьер, который необходимо преодолеть при изучении иностранного языка, – это преодоление изначального страха перед сложной задачей. Этот страх часто связан с возможностью неудачи и потерей веры в себя. Чтобы справиться с этим страхом на занятиях необходимо отойти психологически от подхода советской грамматико-переводной системы, в которой формальная правильность ставилась выше коммуникативной ценности фразы [3].

В целом, изучение иностранного языка, как неродного, – это многогранный процесс, требующий целенаправленности мышления, устойчивого внимания, волевых усилий над собой. Специфика изучения иностранного языка должна основываться на законах и закономерностях психологии. С точки зрения современной психологии наиболее эффективным представляется комплексный подход к изучению иностранного языка. Успешность освоения иностранного языка определяется совокупностью всех факторов: мотивационного, эмоционального, когнитивного, личностного.

Изучение иностранного языка, несомненно, требует учета психологических закономерностей. Современная психология поддерживает комплексный подход к этому процессу, считая его наиболее эффективным. Психологические особенности личности оказывают значительное влияние на успех изучения языка. Открытие новых языковых горизонтов расширяет кругозор и развивает мышление, укрепляет различные виды памяти и совершенствует когнитивные

навыки. В значительной мере также развивается коммуникативная компетенция, основанная на сформированных вербальных навыках, и повышается уровень толерантности [2, с. 187].

Таким образом, изучение иностранного языка – это длительный процесс, требующий постоянного и систематического практического занятия. Студенты должны осознать, что только регулярное практическое применение новых знаний и навыков может привести к долгосрочным положительным результатам. Поэтому важно развивать у студентов целеустремленность, настойчивость и умение устанавливать и достигать поставленные цели.

Литература

1. **Алешинская, Е.В.** К вопросу о психологических аспектах изучения английского языка // *Litera*. – 2014. – № 4. – С.119-139. DOI: 10.7256/2409-8698.2014.4.14990. URL: http://e-notabene.ru/file/article_14990.html (дата обращения 17.10.2017)

2. **Зимняя, И.А.** Психология обучения иностранного языка в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с

3. **Турбина, Е. П.** Психологические аспекты изучения иностранного языка // *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2017. №1 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-izucheniya-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 23.03.2024).

4. **Шепеленко, Т.М.** Психологические аспекты изучения иностранных языков // *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики*. 2017. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-izucheniya-inostrannyh-yazykov> (дата обращения: 23.03.2024).

А. М. Курлат,

канд. пед. наук, доцент ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь

КОММУНИКАТИВНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОСНОВА КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Рассматривается значение и место коммуникативных компетенций в структуре общей культурной и профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов. Обобщается опыт работы по формированию коммуникативных компетенций у будущих педагогов в процессе изучения

дисциплин культурно-речевой и профессиональной направленности в условиях высшего образования. Выделяются возможности деловых игр как активной формы организации работы по формированию коммуникативных компетенций с обучающимися в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: *профессиональная культура, педагогическая культура, коммуникативные компетенции, профессиональное образование, профессиональная подготовка, деловые игры.*

Значение и место педагогической культуры в профессиональной подготовке и становлении педагогов различных уровней образования давно определено. основополагающие ее аспекты основательно раскрыты в научных трудах О. С. Анисимова, З. Ф. Есаревой, И. Ф. Исаева, Н. В. Кузьминой, В. Г. Максимова, А. И. Мищенко, П. И. Решетникова, Г. Б. Скок, В. А. Слостенина, Г. И. Хозяинова, Е. Н. Шиянова, Н. Е. Щурковой и др.

По мнению ученых профессионально-педагогическая культура педагога как социальное явление относится к составляющим общей педагогической культуры. Носителями педагогической культуры являются представители общества, занимающиеся воспитательной практикой не только профессионально. А к обладателям профессионально-педагогической культурой, относятся только специально подготовленные представители общества, призванные осуществлять на профессиональном уровне, труд, основным предназначением которой являются целенаправленная педагогическая деятельность, педагогическое общение, педагогическое взаимодействие, направленное на формирование личности как субъекта деятельности.

Современные психолого-педагогические подходы к определению сущности и содержания профессионально-педагогической культуры педагога, раскрывают ее суть с позиций статики и динамики, и определяют как совокупность индивидуально-профессиональных качеств, раскрывающиеся на пересечении нескольких смысловых координат.

Многочисленные исследования феномена педагогической культуры сегодня, позволяют представить ее как многообразное явление, проявляющийся в качестве интегральной составляющей личности педагога-профессионала; как условия и предпосылки

эффективной педагогической деятельности; как обобщенного показателя профессиональной компетентности педагога и цели профессионального его самосовершенствования.

Конкретизируя структурные составляющие компетенции современного педагога И. А. Зимняя выделяет среди всех социальные компетенции, которые по мнению ученого, непрерывно связаны с его профессионально-педагогической культурой [2, с.12-13]. В связи с особым характером функционирования социальных компетенций в педагогическом процессе и их значимости для развития личности и общества в целом, ученый выделяет из их числа – коммуникативные компетенции. Которые являются практическим воплощением в деятельности коммуникативной культуры специалиста и являются определяющим свойством профессионала XXI века.

Коммуникативная компетенция современного педагога представляет собой сложную по структуре и целостное по организации образование, обеспечивающее успешность осуществления основных задач профессиональной деятельности через общение, взаимодействие и самоорганизацию личности педагога. Она выражается в овладении педагогом лингвистическими умениями, соблюдении специфических социально-культурных норм речевого поведения, психологических законов установления контактов с другими личностями, поддержании благоприятной атмосферы общения, развития эмоционально-чувственной сферы личности [3, с. 59]. Особенность коммуникативных компетенций педагога, заключается в том, что «они не только отражают способность озвучить, передать устно полученные знания, но и порождать новое содержательное общение и обмен информацией» [4, с. 37]. Коммуникативные компетенции педагога на многосложное явление, чем его практические действия, поэтому в подготовке будущих педагогов их формированию должно уделяться особое значение. Содержание коммуникативных компетенций современных педагогов всех уровней системы образования состоит из таких составляющих как: способность моделировать общение с детьми, родителями, коллегами, руководством; умение устанавливать диалогический тип взаимоотношений, эмоциональный контакт с детьми; мастерстве владения вербальными и невербальными средствами

общения; создания благоприятного климата общения с участниками педагогического взаимодействия и многих других.

В условиях вузовского педагогического образования, значительными возможностями в плане овладения будущими педагогами перечисленными компетенциями, обладают дисциплины культурно-речевой и профессиональной направленности, к которым относятся «Культура речи и общения будущих педагогов», «Основы педагогического мастерства», «Тренинг педагогического общения». Мониторинг результатов изучения данных дисциплин студентами факультета педагогики и психологии нашего университета за последние годы показал, что эффективность формирования коммуникативных компетенций у будущих педагогов в процессе изучения данных дисциплин во многом определяется использованием многообразия форм организации педагогического взаимодействия с обучающимися. Использование наряду с традиционными формами организации обучения студентов, нетрадиционных активных форм, таких как лекция проблемного характера, лекция пресс-конференция, педагогические дебаты, эвристическая беседа, деловые игры, решение и обсуждение педагогических ситуаций, позволили нам убедиться в том, что планомерная работа в данном направлении в состоянии обеспечить успешное формирование искомых компетенций у будущих педагогов. Анализ опыта работы в данном направлении, также показал, что наиболее эффективными в формировании коммуникативных компетенций будущих педагогов оказались себя деловые игры, которые позволяют воспроизвести предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности и моделировать систему отношений и общения, характерные для реальной педагогической деятельности. Использование деловых игр в целях обобщения усвоенных знаний обучающихся по основным разделам в процессе изучения выделенных дисциплин успешно обеспечивают формирование у будущих педагогов умений воссоздать при помощи знаковых средств (языка, речи, графики, таблиц, документов) различные аспекты будущей профессиональной деятельности, поэтому нами была составлена система деловых игр с определенной направленностью. Так для формирования коммуникативных компетенций необходимых педагогу в процессе

моделирования воспитательного, образовательного и развивающего общения с детьми, мы проводили деловые игры со следующей тематикой: «Особенности построения общения с детьми дошкольного возраста», «Современные подходы к воспитанию детей дошкольного возраста», «Значение педагогического общения в воспитании и развитии детей раннего и младшего дошкольного возраста», «Коммуникативные компетенции дошкольников в структуре подготовке детей к школе». Формированию коммуникативной компетенции использования вербальных и невербальных средств в общении с детьми способствовали деловые игры с дискуссионной тематикой: «Педагогическое творчество в общении с детьми», «Общение и ее педагогическое значение в познавательной деятельности детей», «Играем, развиваемся, учимся». Реальными возможностями, для формирования коммуникативной компетенции будущего педагога устанавливать диалогический тип взаимоотношений между участниками педагогического процесса и благоприятный климат сотрудничества, обладают деловые игры с проблемной тематикой: «Семья или детский сад?», «Нужно ли готовить детей дошкольного возраста к школе?» и др.

Наш опыт показал, что использование деловых игр на протяжении изучения дисциплин культурно-речевой и профессиональной направленности, обеспечивает успешность решения задач формирования коммуникативных компетенций будущего педагога, необходимых для всех направлений будущей профессиональной деятельности. Мы убедились, что коммуникативные компетенции составляют основу профессиональной деятельности современного педагога и играют значительную роль в определении позиции педагога в общении и стереотипов общения во взаимодействии с участниками педагогического процесса. Они также способствуют выработке и принятию системы профессиональных ценностей, определяющих коммуникативную культуру личности, позволяют приобрести опыт решения различных профессиональных проблем, обеспечивают субъектную позицию профессионала, создавая условия для развития творческого потенциала.

Литература

1. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. / Зимняя, И. А.

Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004 г. – 45 с.

2. **Исаева, Т. Е.** Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя. / Т. Е. Исаева. – Текст: непосредственный // Педагогика, № 9, 2006 г. С. 55 – 60.

3. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д: «Феникс», 2006., – 512 с. – (Высшее образование). текст: непосредственный.

4. **Хуторской, А. В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. / А.В. Хуторской – Текст: непосредственный // Народное образование, № 2, 2003. – С. 58–64.

РАЗДЕЛ 2.

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. А. Комарова,

*канд. пед. наук, доцент МГУ имени А.А. Кулешова,
Республика Беларусь, г. Могилев*

РАЗВИТИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ СКАЗОК

Рассматриваются психолого-педагогические аспекты развития лингвистических способностей у детей дошкольного возраста посредством сказок. Особое внимание уделяется роли воображения в речевой деятельности дошкольников с целью развития детского словесного творчества.

Ключевые слова: *сказка, воображение, дети дошкольного возраста, речевая деятельность, словесное творчество, лингвистические способности.*

Изучение творческой деятельности детей, поиск путей ее формирования, является одним из приоритетных направлений современной педагогической науки. Исследования отечественных педагогов и психологов Н.А. Ветлугиной, Л.С. Выготского, Д.В. Менджерицкой, Н.Н. Поддякова, Н.П. Сакулиной, Б.М. Теплова, Е.А. Флериной, Д.Б. Эльконина и др. доказывают, что творческая деятельность отвечает потребностям и возможностям ребенка, сопровождается его эмоциональной и интеллектуальной активностью, обеспечивает формирование способов единого творческого познания, реализуемого в разных видах деятельности.

Классик психологической науки Л.С. Выготский писал, что «психология детского возраста отметила важный для деятельности воображения момент, который назван законом реального чувства в деятельности фантазии. Сущность его проста, в его основе

лежит практическое наблюдение. С деятельностью воображения тесно связано движение наших чувств» [1; с. 449].

Среди творческих проявлений детей дошкольного возраста особое место занимает словесное творчество как наиболее сложный вид творческой деятельности, который требует взаимного действия ряда психических функций. Словесное творчество является сложной продуктивной деятельностью детей, высшим проявлением самостоятельности в речевой деятельности, требующим определенных психологических предпосылок и возникающим под влиянием произведений искусства и впечатлений от окружающей действительности. Произведения искусства не только расширяют представления ребенка, обогащают его знания о действительности, но и вводят его в особый мир чувств, глубоких переживаний и эмоциональных открытий.

Изучение проблемы развития словесного творчества детей в силу сложности и многогранности природы речевых явлений тесно соприкасается с положениями психологии, лингвистики, психолингвистики и педагогики.

Психологический аспект включает особенности восприятия литературного произведения (А.В. Запорожец, Н.С. Карпинская, С.Л. Славина, О.И. Никифорова) и деятельности воображения детей (Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, О.М. Дьяченко, С.Л. Рубинштейн) как основы детского речевого творчества.

В рамках лингвистического подхода связное высказывание рассматривается как продукт речевой деятельности, обладающий собственной внутренней структурой и категориальными признаками (С.И. Гиндин, И.Р. Гальперин, Л.А. Киселева, Л.М. Лосева, Г.Я. Солганик). Психолингвистический подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.Н. Соколов) основывается на представлениях о структуре речевой деятельности и механизме рече-произношения, связанном с возникновением и формированием мысли.

В педагогических исследованиях по проблеме детского художественного творчества доказано, что творческая речевая деятельность успешно осуществляется в старшем дошкольном возрасте под влиянием специального обучения с учетом правильного выбора художественных средств (Н.А. Орланова, Е.И. Тихеева, О.С.

Ушакова, Е.А. Флерина). Одним из наиболее доступных и педагогически эффективных средств формирования у детей дошкольного возраста творческих речевых умений является сказка (М.М. Кони́на, Л.М. Панкратова, Дж. Родари, В.А., Сухомлинский, Л.Е. Тумина, С.М. Чемортан).

Для маленького ребенка сказки являются неисчерпаемым источником развития чувств и фантазии, что, в свою очередь, приобщает его к духовному богатству, накопленному человечеством. Ребенок пяти-шести лет уже способен понять идейное содержание и моральную установку сказки (Н.С. Карпинская), четко разграничить сказочный вымысел и реальность (О.И. Соловьева), выделить средства художественной выразительности (Н.В. Гавриш, О.С. Ушакова, С.М. Чемортан), особенности композиции сказки (И.Я. Базик, Д.М. Арановская-Дубовис). Творческие преобразования прошлого опыта и содержание новых образов и представлений осуществляются благодаря работе воображения (Л.С. Выготский, Р.С. Немов, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн), в связи с чем основной задачей педагога является необходимость целенаправленного влияния на его формирование в дошкольном возрасте.

Само построение сказки: ее композиция, яркое противопоставление добра и зла, по своей нравственной сути образы, выразительный язык, динамика событий, особые причинно-следственные связи явлений, доступные пониманию дошкольника, результаты разных характерных поступков, частные повороты – все это делает сказку особенно интересной и волнующей для детей. Их захватывают сказочные события, детям порой бывает трудно оставаться в роли зрителя или слушателя, им хочется действовать, активно помогать герою или отвергать его. Ребенок на какое-то мгновение может забыть, где он находится, может вскакивать с места, подсказывать героям сказки, спорить, смеяться, плакать, то есть пытаться вмешиваться в ход сказочных событий. Таким образом, сказка активирует воображение ребенка, заставляет его сопереживать персонажам, а в результате получать новые знания и формировать новое эмоциональное отношение к окружающему миру.

Современное звучание сказка получила в детской литературе XX века. Учебная программа дошкольного образования Республики Беларусь (Минск, 2022 г.) предусматривает знакомство детей

дошкольного возраста со сказками как классиков белорусской литературы (Я. Купала, Я. Колас), так и современных белорусских писателей и поэтов (А. Вольский, С. Граховский, В. Витка, М. Поздняков). Программа предусматривает знакомство детей с особенностями жанра сказки, ее композицией и языковым своеобразием. Дети учатся отличать сказку от других литературных жанров, понимать особенности изображения сказочных событий и направленность произведения (героическая, лирическая, юмористическая, фантастическая). Во время прослушивания сказки дети учатся переживать морально-эстетические чувства, вызванные литературным произведением [2].

Программа формирования представлений и умений детей дошкольного возраста по созданию сказки может включать три блока:

- ознакомление с основными жанровыми особенностями сказки и накопление художественно-речевого опыта детей;
- овладение дошкольниками способами творческой деятельности и формирование культуры восприятия сказки в единстве ее формы и содержания;
- формирование умений творческой деятельности детей по созданию собственных сказок и их использование в различных видах игровой деятельности.

Литературные произведения не только расширяют представления дошкольников, обогащают их знания о действительности, но и вводят их в особый мир чувств, глубоких переживаний и эмоциональных открытий. При этом немаловажное значение имеет выбор детьми тематики и сказочных персонажей, определение сюжетно-композиционной структуры сказки и правильный подбор ее выразительно-изобразительных средств.

Таким образом, развитие лингвистических способностей на материале сказок у детей дошкольного возраста следует рассматривать как многосторонний процесс, предполагающий формирование у ребят интереса к сказочному жанру, ознакомление с идейно-тематическим, сюжетно-композиционным и стилистическим своеобразием сказки в процессе ее восприятия.

Литература

1. **Выготский. Л.С.** Собрание сочинений: в 6 т. // Л.С. Выготский. – Москва, 1982: т.2, с. 449.

2. Учебная программа дошкольного образования: учебное издание // Министерство образования Республики Беларусь. – Минск, ОДО «Аверсэв», Национальный институт образования, 2022. – 384 с.

М. А. Борисова,
студентка 4 курса,
М. Г. Вахницкая,

канд. пед. наук, доцент ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ

Рассматриваются особенности формирования коммуникативной компетенции у учащихся начальных классов при использовании Интернет-ресурсов, представлено анкетирование учителей по исследуемому вопросу.

Ключевые слова: системный подход, коммуникативная компетенция, учебно-воспитательный процесс в начальных классах, упражнения, опрос.

Общение является необходимым условием жизнедеятельности людей, без которого невозможно полноценное формирование не только отдельных психических функций, процессов и качеств человека, но и личности в целом. Младший школьный возраст очень благоприятен для овладения коммуникативными навыками в силу особой тяги к общению, интересу к осмыслению речевого опыта, чуткости к языковым явлениям. Коммуникативная компетентность, как одна из важнейших характеристик личности, проявляется в способности личности к умению слушать и речевому общению. Из этого следует, что развитие коммуникативной компетентности ученика является актуальной и важной задачей образовательного процесса начальной школы.

Анализ приведенных моделей коммуникативной компетенции свидетельствует о том, что все они построены на основе системного подхода, который предусматривает исследование

коммуникативной компетенции как системы, определение ее внутренних качеств, связей и отношений.

В процессе анализа литературы по теме, мы выяснили что, имеются различия в содержании понятий компетенция и компетентность, но при этом они взаимосвязаны между собой. Итак, любая компетенция предполагает наличие соответствующей ей компетентности, а любая компетентность может быть реализована при наличии соответствующей компетенции. Проанализировав определения коммуникативной компетенции различных авторов, мы полностью разделяем точку зрения А.В. Хуторского потому, что каждый ученик должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию. Г.К. Селевко и А.В. Баранников – Умение вступать в коммуникацию, быть понятым, уметь вступать в дискуссию, защищать свою точку зрения, уметь слушать и слышать собеседника[4].

А.В. Хуторской – знание языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными событиями и людьми; навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями [2].

Учащиеся начальных классов характеризуются наглядно-образным мышлением, поэтому очень важно строить их обучение, применяя как можно больше качественного иллюстративного материала, вовлекая в процесс восприятия нового не только зрение, но и слух, эмоции, воображение. Здесь, как нельзя, кстати, приходится яркость и занимательность компьютерных слайдов, анимации. Безусловно, компьютер не может заменить учителя или учебник, поэтому он рассчитан на использование в комплексе с другими имеющимися методическими средствами. Каждый учитель в состоянии планировать свои уроки так, чтобы использование компьютерной поддержки было наиболее продуктивным, уместным и интересным для учащихся. Урок с использованием информационных технологий несколько отличается от традиционного урока. Сложно выделить единую структуру такого урока, поскольку каждый урок индивидуален. Выделяют следующие этапы подготовки урока с использованием ИКТ.

I. Концептуальный: использование средств ИКТ в качестве: дефицита источников учебного материала; возможности представ-

ления уникальных информационных материалов (картин, рукописей, видеоклипов) в мультимедийной форме; визуализации изучаемых явлений. Выбор типа образовательных электронных ресурсов.

II. Технологический: выбор методов обучения и проектирование основных видов деятельности учителя и учащихся; выбор метода взаимодействия между учителем и учащимся.

III. Операциональный: осуществляется пошаговое планирование урока, подготовка учебных материалов. Для каждого этапа определяется следующее: формулировка цели с ориентацией на конкретный результат; продолжительность этапа; форма организации деятельности учащихся с использованием средств ИКТ; форма промежуточного контроля [3].

IV. Педагогическая реализация: роль учителя на уроке с использованием ИКТ меняется, учитель теперь является не только источником знаний, но и менеджером процесса обучения.

При применении технических средств в школе необходимо строго соблюдать санитарно-гигиенические нормы и правила техники безопасности. Более целесообразно размещать кабинет или классную комнату на северной или северо-западной стороне, куда не попадают прямые солнечные лучи, с окнами с одной стороны для облегчения автоматического закрывания.

После использования технических средств обучения, связанных со зрительной нагрузкой, необходимо выполнить комплекс упражнений для предотвращения переутомления глаз, а в конце урока – физические упражнения для предотвращения общего переутомления.

Применение ИКТ на уроках в начальной школе дает возможность обучающимся ориентироваться в различных информационных потоках окружающего нас мира, освоить практические способы работы с информацией, совершенствовать и оттачивать навыки, позволяющие обмениваться информацией с помощью современных технических средств.

На уроках русского языка хорошо использовать следующие средства.

1. Интерактивные карты и интерактивные плакаты. При наличии локальной сети провести урок с использованием этих ресурсов

не проблема. Интерактивные карты и интерактивные плакаты удобны тем, что содержат интерактивные модели, анимацию, рисунки, диаграммы, фотографии и практические работы. Интерактивная карта иногда сопровождается речью диктора.

2. Электронные учебники. Электронные учебники обладают одним очень важным преимуществом: комплексное воздействие – фотографии, видео, карты, диаграммы, документы, музыка, речь диктора, автоматизированный контроль знаний учащихся.

3. Обучающие программы. Практические занятия и тренажеры сейчас выпускаются на компакт-диске. С их помощью можно проводить практические занятия, контроль знаний.

4. Уроки с помощью интернет-ресурсов. На сегодняшний день существует несколько очень хороших интернет-ресурсов. Если есть постоянное подключение к Интернету, то такой урок очень интересен.

5. Интерактивная доска. Интерактивная доска – это сенсорная панель, которая вместе с проектором и компьютером составляет единую систему. Интерактивная доска позволяет работать с презентациями учащихся, текстом, изображениями, учебными пособиями, тестами и т. д.

6. Звук имеет большое значение при использовании технологий.

7. Презентации. Презентации можно использовать по-разному:

1) При объяснении нового материала. Заранее созданная презентация привлекает внимание к важным моментам темы.

2) Тестирование по теме, коллективный разбор заданий. Такие презентации можно использовать на обобщающих уроках. Учитель, по своему усмотрению, может использовать презентацию на уроке русского языка как для самостоятельной индивидуальной работы учащихся, так и для коллективной работы.

8. Видеопросмотр на уроках. Они дают материал для дискуссий, различного рода сообщений, творческих работ, повышают мотивацию учащихся и активизируют их творчество.

Практика показывает, что изучение русского языка с помощью мультимедийных технологий имеет множество преимуществ перед традиционными методами обучения.

Мы рассмотрели педагогический опыт по использованию компьютерных средств на уроках русского языка в начальной общеобразовательной школе. Нами было предпринято экспериментальное изучение обозначенной проблемы. Исследование проводилось на базе школы МОУ «Тираспольская средняя школа № 2 им. А.С. Пушкина», 2 «А» и 2 «Б» классов в составе 46 человек. В процессе учебной практики мы провели анкетирование учителей МОУ «Тираспольская средняя школа № 2 им. А.С. Пушкина». Учитель начальных классов в своем педагогическом опыте использует презентации на уроках русского языка. Она считает, что мультимедийные технологии позволяют расширить возможности использования Интернет-ресурсов на уроках русского языка в начальной школе. Педагог отмечает, что обучающиеся с большим успехом усваивают учебный материал, если в урок включаются ИКТ средства. В своей презентации к уроку русского языка по теме «Слова с сочетаниями ча, ща, чу, щу» учитель использует разнообразные формы наглядности в виде схем. По мнению преподавателя, построение схем в презентации экономит время, более эстетично оформляет учебный материал.

Изучив педагогический опыт учителя начальных классов, мы выяснили, что на уроках русского языка используются презентации, так как, по мнению учителей, презентация делает урок интересным и наглядным.

На уроках русского языка используются различные виды Интернет-ресурсов. Была проведена диагностика урока в виде наблюдения, которая показала, что только 55% обучающихся второго класса были готовы слышать и выполнять указания учителя. Перед педагогом стояла задача увлечь детей предметом, включить их в активную деятельность на уроке. Частичному решению этих проблем должно было помочь использование на уроках информационно-коммуникационных технологий.

Учитель добавил в содержание урока русского языка по теме «Имя существительное» занимательные задания для уроков закрепления и обобщения (различные викторины, разгадывание кроссвордов, которые помогают структурировать изучаемый материал и лучше его понять).

Наблюдение учителя за деятельностью учащихся на уроках русского языка с использованием интернет-ресурсов показало, что учащиеся были более активны на уроках. Если на обычном уроке работало 35% всего класса, то на уроках с использованием компьютера работало 82%, компьютерные технологии повышают активность детей на уроках, успеваемость, развивают инициативу, и интерес детей к предмету заметно возрастает.

Таким образом, мы пришли к выводу, что уровень сформированности коммуникативной компетенции с помощью Интернет-ресурсов младших школьников низок и существует большая необходимость в разработке и внедрении в образовательный процесс заданий и упражнений с использованием информационно-коммуникативных технологий.

На следующем этапе мы предложили упражнения, которые позволяют повышать уровень сформированности коммуникативной компетенции. Например, при выполнении упражнения мы обращались к программе PowerPoint. Работа осуществлялась по цепочке. Задание: работая по цепочке, вставить пропущенную букву и обозначить орфограмму.

Тр..пинка прив..ла нас в л..сную глушь. На изумрудных п..лянках играет солнечный луч. От цв..тов р..бит в гла..ах. На л..сточках др..жат капельки р..сы. Вес..ло п..ют зяблики. Рад..стная песня с..л..вья нап..лняет все вокруг. На следующем слайде был представлен текст со вставленными буквами. Была произведена проверка текста.

Таким образом, экспериментальная работа, показала, что все обучающиеся достигли определенных успехов в развитии коммуникативной компетенции с помощью Интернет-ресурсов на уроках русского языка: произошли изменения, показатель уровня развития детей повысился. Все виды работы дают высокие образовательные результаты, что доказывает успешность использования Интернет-ресурсов на уроках русского языка в начальной школе.

Литература

1. **Селевко, Г. К.** Современные образовательные технологии: Учебное пособие. Текст непосредственный. – М.: Народное образование, 1998. С. 14 – 32, 39 – 49.

2. <https://eidos-institute.ru/journal/2012/200/Eidos-Vestnik2012-216-Khutorskoy.pdf>
3. <https://diso.ru/blog/30>
4. <https://core.ac.uk/download/pdf/129483932.pdf>

А. В. Мирошник,
*учитель начальных классов высшей кв. категории,
ГОО «С(К)ОШ-ИИ-Ц, V видов», г. Тирасполь*

РАЗВИТИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Рассматриваются коррекционно-развивающие упражнения по развитию орфографической зоркости у детей с тяжелым нарушением речи, выделено четыре этапа развития орфографической зоркости, предложены пути решения данной проблемы с помощью упражнений.

Ключевые слова: *орфография, орфографическая зоркость, коррекционно-развивающее обучение, тяжелое нарушение речи (ТНР).*

В своей педагогической деятельности я столкнулась с тем, что грамотность наших обучающихся с ТНР находится на низком уровне: дети мало читают книг, они проводят много времени перед экранами телевизоров, компьютеров, телефонов, школьной программой настолько перегружены, что устают и некачественно выполняют домашнее задание. Значительно возросла проблема психического здоровья детей. Отмечается рост нервно-психических и соматических заболеваний, что не может не влиять на успеваемость и развитие учеников. С этими причинами трудно не согласиться, но вряд ли только они приводят к низкой грамотности.

Одной из причин недостаточно высокой орфографической грамотности школьников является несформированность их орфографической зоркости, т. е. неумение «видеть» орфограммы, что обусловлено общим недоразвитием речи, неоднородным развитием высших психических функций у младших школьников с ТНР.

Актуальность этой темы заключается в том, что первые шаги на пути познания родного языка всегда самые сложные. От того, как будут сформированы азы орфографической грамотности на начальном этапе обучения, во многом зависит дальнейшее успешное обучение любой школьной дисциплине.

Работая с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи, я уделяю большое внимание – развитию орфографической зоркости.

Орфография – это один из противоречивых разделов науки о языке [1, с. 2].

Орфографическая зоркость – это умение быстро обнаруживать в тексте орфограммы и определять их типы, а также умение обнаруживать ошибки, допущенные пишущим (собственные или чужие). Орфографическая зоркость – это умение оценивать каждый звук в слове, т. е. различать в какой позиции он стоит. Мне хочется поделиться теми находками, которые помогают моим ученикам воспроизводить текст с небольшим количеством ошибок, бегло и осознанно так как отсутствие орфографической зоркости или ее низкая сформированность является одной из главных причин допускаемых ошибок.

Слово позиция для ребенка не является трудным. Другое дело слабая или сильная позиция.

Слабые позиции фонем являются источником орфографических ошибок. Поэтому ребенок должен видеть слабую позицию – ведь именно здесь требуется проверка. В сильной позиции проверить нечего – фонемы там прекрасно различаются, не смешиваются. Слово «позиция» помогает избежать многих определений таких как, «опасное место», «место, где можно допустить ошибку» [2, с. 66].

Задание: Сильный и слабый.

1. Сравни СЛОНА и маленького слоненка. Кто сильный? Кто слабый?

2. Сравни выделенные гласные буквы в словах слон и слоненок. Гласные буквы одинаковые. Гласные звуки разные.

3. Помоги слабому!

В слове слон гласный под ударением – сильный. В слове слоненок гласный безударный – слабый.

Когда ребенок сравнивает слабого слоненка и сильного слона – он осваивает нечто иное, как сильную и слабую позицию фонемы и сам принцип русской орфографии: переводит слабую позицию в сильную.

Свою работу по развитию орфографической зоркости строю в **четыре этапа**:

1. Система подачи знаний
2. Система «опасных мест и букв – мин»
3. Система контроля знаний
4. Система работы над ошибками.

1) Система подачи знаний:

В процессе подачи нового материала я учитываю особенности своего класса и использую разнообразные методы работы.

Метод языкового анализа и синтеза.

1. Звуко-буквенный анализ слова (является ведущим видом анализа в первом классе и применяется во всех классах).

2. Слоговой анализ (выделение ударных слогов при переносе слов, в работе над безударными гласными и их написанием).

3. Семантический анализ (необходим во всех случаях орфографической работы для выяснения значения слов -прямых, переносных, многозначности)

4. Словообразовательный и морфемный анализ (применяется при изучении правописания корней, приставок, суффиксов, окончаний, а также при переносе слов).

5. Морфологический анализ (выполняется при усвоении правописания падежных окончаний имен существительных, личных окончаний глагола, при различении предлогов и приставок).

6. Синтаксический анализ (выделяются предложения из текста, выясняются связи между словами, различаются члены предложений, при расстановке знаков препинания, при написании заглавной буквы в начале предложения)

- *Имитативный метод* – это запоминание, заучивание: (применяется при записи зрительных диктантов, письма по памяти, списывания)

2) Система «опасных мест и букв – мин»:

Проверить слово нужно до того, как оно будет написано. После будет поздно. Ошибка уже допущена.

Поэтому, до того, как написать слово, работаем *по алгоритму*:

Ставим в слове ударение; мысленно разбираем слово по составу; определяем, в каких частях слова остались безударными гласные (Предлог или приставка? После приставки подумали о ъ. Опасные места – после шипящих и ц (гласные, ъ), перед суффиксами – -к, -ск, -н, перед -ся (для ъ).

3) Система контроля:

Даже самое удачное расположение тем не даст результата, если учитель не будет знать, хорошо ли усвоено то, что он сегодня объяснил. Мои ученики знают, что в конце каждого урока их ждет маленькая самостоятельная работа.

Расписание проверочных работ на неделю:

1. понедельник – «Вставь букву!»;
2. вторник – «Найди ошибку!»;
3. среда – небольшой диктант;
4. четверг – словарный диктант;
5. пятница – «Подбери слово».

Стараюсь проверять работы сразу. И мне становится ясно, как прошел урок, как усваивается тема.

4) Система работы над ошибками:

Одним из приемов повышения грамотности считаю развитие орфографической зоркости при работе над ошибками. Проверяю тетради все каждый день, использую разные приемы исправления орфографических ошибок. У большинства детей я не исправляю неверно написанную букву, а лишь ее зачеркиваю. У более сильных учащихся подчеркиваю все слово с ошибочным написанием. С целью заставить ученика задуматься в орфограмму и исправить ее. У более слабых учащихся исправляю трудные для них орфограммы.

Для индивидуальной работы над ошибками со 2 класса использую памятку «Работа над ошибками». По мере изучения орфограмм учу детей правильно работать над допущенной ошибкой. Начинаю работу с показа, и провожу ее до тех пор, пока не почувствую, что почти все дети могут самостоятельно ее выполнить.

Одним из эффективных приемов в усвоении орфограмм учащимися является использование раздаточного материала. Уже в

1 классе я использую раздаточный материал на уроках русского языка. В процессе закрепления, повторения изучаемой орфограммы учащиеся формируют навыки грамотного письма способом выполнения разноуровневых заданий. Работа с карточками дает полную картину усвоения учащимися изучаемой орфограммы. Подобная работа дисциплинирует детей, экономит время. Работая с карточкой, учащийся должен проявить самостоятельность, еще раз повторить орфограмму и закрепить ее, проявить упорство и аккуратность.

Упражнения для развития орфографической зоркости:

Орфографическое чтение. Необходимо, начиная с первого класса, развивать артикуляционную память на основе орфографического чтения. Ежедневно, на каждом уроке (математики, русского языка, чтения, окружающего мира) отводить по 5 минут для орфографического чтения (задачи, правила, специально подобранные тексты, столбики слов, словосочетаний).

Комментированное письмо с указанием орфограмм. Это вид упражнения, включающий в себя объясняющее рассуждение в процессе записи слов, предложений. При комментировании или орфографическом разборе ученик, прежде всего, находит объект объяснения, т. е. орфограмму.

Письмо с проговариванием. Проговаривание давно используется как один из приемов в обучении орфографии. В усвоении правописания участвуют разные виды памяти: зрительная, слуховая и речедвигательная, неразрывно связанная с проговариванием, т. е. пословным, в случае необходимости побуквенным, произнесением слова. Проговаривание – своего рода предупреждение ошибок.

Зрительный диктант. Цель этого вида работ – предупреждение ошибок. На доске записывается текст. Этот текст выразительно читается, затем выделяются наиболее интересные с точки зрения орфографии слова, объясняется их правописание, отдельные слова проговариваются. Затем учащимся предлагается «сфотографировать» отдельные слова и увидеть их внутренним зрением (закрыть глаза и написать). Текст на время закрывается, и дети еще раз отвечают на вопросы, проговаривают трудные слова.

Диктант «Проверяю себя». Выполняя этот диктант, учащиеся могут спрашивать у учителя, как пишется то или иное слово.

Диктант с постукиванием. Во время диктанта учитель постукивает по столу в тот момент, когда произносится слово с орфограммой. Это постукивание заставляет ученика задуматься. Важно выполнять работу над ошибками.

Развитию орфографической зоркости способствует *прием «Секрет письма зеленой пастой»*, с помощью которого дети оформляют письменные работы в тетрадях: как только появляется правило – начинает работать зеленая паста. Чем больше орфограмм изучается, тем чаще зеленый свет «зажигается» в тетрадях учеников.

Вся эта работа помогает умственному развитию детей, развивает память, наблюдательность, зоркость, учит детей анализировать и синтезировать.

Трудно перечислить все виды работ по формированию орфографической зоркости. Этот процесс трудоемкий, отнимающий много времени, но такая работа окупается в более высокой грамотности обучающихся с тяжелыми нарушениями речи [3, с. 58].

Литература

1. **Бочкарева Т. Д.** Предупреждение ошибок // Начальная школа – 2001. - № 3. – с. 2.
2. **Дарина Т. Ю.** Использование элементов программирования при изучении безударных гласных в корне // Начальная школа – 1997. – №12 – с 66.
3. **Костромина Н. И., Костромина М. Э.** Развитие орфографической зоркости и бокового зрения через зрительные диктанты. // Начальная школа – 2001. - №3. – с. 58.

О. Н. Чебан,
учитель начальных классов МОУ Суклейская СОШ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХ ИГР НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Рассматриваются вопросы, связанные с вопросами активизации обучения, мотивацию учеников начальных классов, выделены особенности игры как активного метода обучения, представлен дидактический материал из опыта работы.

Ключевые слова: игра, игровая деятельность, форма обучения, классификация педагогических игр.

Игра – одно из первых и самых древних средств обучения и воспитания человека. И сегодня, дополняя традиционные формы, она способствует активизации обучения. Действенность применения игр в процессе обучения отмечали такие видные ученые, как: Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. С. Макаренко, Д. Б. Эльконин, В. А. Сухомлинский, С. А. Шмаков, П. И. Пидкасистый и другие.

Государственный образовательный стандарт начального образования одной из основных задач педагога называет мотивацию учеников. Ученики младших классов быстро устают, поэтому на уроке необходимо часто менять вид их деятельности. Поскольку в дошкольный период у детей ведущий вид деятельности был игровой, то целесообразно не отказываться от него в учебной деятельности, а использовать игры, чтобы ребенку было проще в процессе обучения. Игра – одна из форм обучения, и для обучающихся на начальной ступени образования представляет собой непринужденную деятельность для них. Игровая деятельность является не только интересным досугом для ребенка, но и помогает решать поставленные задачи, а также мотивирует его и помогает вникнуть в процесс обучения [3].

Дидактическая игра и игровые технологии представляют огромный интерес для педагогов. Существуют различные научные классификации игры, однако единой и общепринятой нет. По классификации Г.К. Селевко педагогические игры делятся на:

1) на физические (двигательные), интеллектуальные (умственные), трудовые, социальные и психологические – по виду деятельности;

2) обучающие, тренировочные, контролирующие, обобщающие; познавательные, воспитательные, развивающие; репродуктивные, продуктивные, творческие; коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические и другие – по характеру педагогического процесса;

3) предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные, игры драматизации – по характеру игровой методики;

4) игры с предметами и без них, настольные, комнатные, уличные, на местности, компьютерные и с ТСО, с различными средствами передвижения – по игровой среде.

Игра как активный метод обучения выполняет ряд функций: развивает познавательные интересы, толерантность, творческие способности, коммуникативную, способствует повышению самооценки.

Они имеют большое значение именно на уроке литературы, который можно представить в различных игровых формах: викторины, конкурсы, путешествия, экскурсии, ролевые игры, диспуты, круглые столы, турниры, литературные гостиные, салоны и т. д. Не обязательно всегда целесообразно проводить весь урок в форме игры, часто учитель использует отдельные игровые моменты, ситуации, которые способствуют развитию у учащихся интереса к предмету [4, с. 12].

Так, викторины вызывают неподдельный интерес у младших школьников, так как они позволяют ему ощутить дух соревнования. Например:

— викторина по басням И. А. Крылова, проведенная как игра брейн-ринг;

– виртуальная викторина по сказке Г. Х. Андерсена «Снежная королева»;

– викторина-диалог при проверке домашнего задания; вопросы составляются по алгоритму игры «Что? Где? Когда?» (например, при изучении повести И. С. Тургенева «Муму» можно предложить ученикам такие вопросы: кто, где, когда сказал: «Скверная собачонка! Какая она злая!» или кто, где, когда нашел небольшого щенка).

В методической литературе можно найти описание различных конкурсов, так как они помогают развивать речь учащихся, их творческие способности. Н-р, различные лингвистические конкурсы, объяснение значения непонятных слов при изучении сказок.

Чтобы проверить знания учащихся по прочитанному произведению, можно использовать тесты, в том числе и интерактивные. Интересны, так называемые «читательские игры». Можно предложить ученикам создать «живую картину»: изобразить

эпизод изучаемого текста, чтобы другие ученики угадали автора и произведение.

Чтобы избежать пересказа учениками или учителем отдельных эпизодов биографии при изучении творчества поэта или писателя, можно использовать различные игры. Сейчас в связи с использованием ИКТ на уроках появилась возможность делать эти уроки очень яркими и запоминающимися.

Игра «Инсценировка» – чтение рассказа по ролям. Дети выбирают подготовленную учителем карточку с названием героя и подходящим предметом и читают по ролям.

Игра «Картинная галерея». Дети вывешивают на доске рисунки к произведению, выполненные дом и пересказывают отрывок из произведения, к которому сделан рисунок. Либо находят отрывок из произведения, который отображает нарисованное, и читают его выразительно.

Игра «Шифровка». Дети расшифровав, узнают название произведения, над которым будут работать на уроке. (Чебурашка).

Игра «Собери слово». Помоги Незнайке. Вставь пропущенные буквы. Выпиши их по порядку. При правильном выполнении задания получится новое слово, которое будет темой урока.

Игра «Угадай автора». Задание – отгадать имена писателей по фактам их биографий. Например, вопросы: Образование получил скудное, но, обладая исключительными способностями, много читая с самого детства, настойчиво и упорно занимаясь самообразованием, стал одним из самых просвещенных людей своего времени (И. А. Крылов);

Игра «Темная лошадка». Задание – узнать героев произведений по их описаниям. Например, вопросы: «Она была умная девочка: рано вставала, сама, без нянюшки, одевалась, а вставши с постели, за дело принималась: печку топила, хлебы месила, избу мела, петуха кормила, а потом на колодец за водой ходила» (Рукодельница из сказки В.Ф. Одоевского «Мороз Иванович»);

Игра «Установи последовательность». Задание – расположить эпизоды произведения в правильном порядке (на примере сказки В.Ф. Одоевского «Мороз Иванович»). Перечень эпизодов:

- У Мороза Ивановича (3);
 - Знакомство с Рукодельницей и Ленивицей (1);
-

- Потеря ведерка (2);
- У Мороза Ивановича (6);
- Награда Рукодельницы (4);
- Награда Ленивицы (7);
- Наказ нянюшки (5).

Игра «Горячий стул». Задание—определять героев произведения, ориентироваться в содержании художественного текста. Правила игры: Обучающийся садится на стул перед классом спиной к доске. Учитель или другой ученик пишет на доске имя какого-нибудь литературного героя. Класс, не называя героя, характеризует его. Чем больше подсказок, тем сильнее «нагревается» стул. Отвечающий должен отгадать задуманного героя.

Игра «Прочитанные книги». Задание—определить названия и авторов произведений по приведенным фрагментам. Вопросы: «Бывало, сорвешь такую чашечку, потихоньку поднесешь ко рту и выпьешь росинку, и росинка эта вкуснее всякого напитка кажется» (Л. Н. Толстой. «Какая бывает роса на траве») [5].

Таким образом, использование игр, игровых технологий на уроках литературного чтения в начальной школе создает на уроке неформальную обстановку, позволяет ученику раскрыть свой потенциал, проявить себя в каком-либо новом качестве, реализовать все полученные во время учебы навыки. Игровые технологии на уроках литературного чтения делают их разнообразными, содержательными, а также активизируют познавательный интерес детей. Однако педагогам не нужно забывать, что игровые технологии на уроке не развлечение, а учебная деятельность.

Литература

1. **Агапова, И. А.** Литературные игры для детей / И. А. Агапова, М. А. Давыдова. Текст: непосредственный – Москва : Издательство Лада, 2017. – 192 с.

2. **Аникеева, Н. П.** Воспитание игрой / Н. П. Аникеева. Текст: непосредственный – Москва : Издательство Просвещение, 2005. – 144 с.

3. **Калинкина, Е. В.** Использование игровых технологий, как средство повышения познавательного интереса на уроках литературного чтения в начальных классах/ Е. В. Калинкина. – Текст: электронный. URL: <https://www.prodenka.org/metodicheskie-razrabotki/156834-ispolzovanieigrovyyh-tehnologij-kak-sredstvo-> (дата обращения: 20.09.2023).

4. Смирнова, Н.Е., Ципенко Н.Н. Игровые уроки. Русские и зарубежные произведения. М.: НЦ ЭНАС, 2003. – 101с.

5. Громакова К. Е., Аркатова А. С. Игровые технологии на уроке литературного чтения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 39. – С. 2921–2925. – Текст: электронный. URL: <http://e-koncept.ru/2017/970911.htm>.

О. А. Иовва,

*канд. шт. пед., доцент УСН нум. Т.Г. Шевченко,
ор. Тираспол*

ДЕЗВОЛТАРЯ ВОКАБУЛАРУЛУЙ КОПИИЛОР ЛА АКТИВИТЭЦИЛЕ ДЕ ФАМИЛИАРИЗАРЕ КУ ЛУМЯ ОБЪЕКТЕЛОР

Ын артикол есте презентатэ тематика активитэцилор де фамилиаризаре ку лумя объектелор. Сынт десфэшураге типуриле, прочедеиле де лукру, обьективеле, черинцеле фацэ де методика ачестор активитэць.

Кувинте кее: вокабулар, активитате, лумя объектелор, экзаминаре, методикэ.

Ун деосебит лок ын дезволтаря вокабуларулуй окупэ активитэциле де фамилиаризаре ку лумя объектелор. Скопул де базэ а лор есте ынкадраря ын ворбиря копиилор ай денумирилор объектелор, пэрцилор лор, унор семне, калитэць ши ынсуширь. Методика ачестор активитэць а фост пропусэ де Е.И. Тихеева ши конкретизатэ де В.И. Логинова. Се куноск доуэ типурь де ачесте активитэць: фамилиаризаря примэ ку объектеле; апрофундаря ку ноштинцелор деспре объекте.

Се май куноаште урмэтоаря класификаре ай ачестор типурь де активитэць (дупэ В.И. Логинова): де анализэ сау экзаминаре а объектелор ной; де фамилиаризаре ку калитэциле ши ынсушириле объектелор; де формаре а ноциунилор де жен ши спечие.

Ла активитэциле де фамилиаризаре примэ ку объектеле есте нечесар корект де а органа перчеперя копиилор, формаря репрезентэрилор ши лимбазулуй кореспунзэтор. Челе май ефетиве прочедее сынт: инициеря атенцией копиилор кэтре объект, акциуня ши инициеря атенцией фацэ де кувынт [1].

Ла активитэциле де апрофундаря куноштинцелор деспре объекте се формязэ репрезентаря интегрэ а копиилор деспре объект: се констатэ легэтура динтре семнификация объектулуй ши структура луй, дин каре есте конфекционат, се констатэ партикуларитэциле де жен ай объектулуй.

Концинутул де програмэ ал ачестор активитэць се формулязэ прин урмэтоареле объективе:

1) сарчина инструктивэ сау интеллектуалэ: де а форма ла копий деприндерице де анализэ ши синтезэ ын прочесул экзаминарий амэнуците ай объектулуй, а пэрцилор луй компоненте, а акциунилор ку ел;

2) сарчина де дезволтаре а ворбирий: де а-й депринде пе копий сэ фолосяскэ кувынтул ши конструкцииле синтактиче адеквате пентру денумиря пэрцилор объектулуй, ын детеминария легэтурий лор ку функция объектулуй, ын гэсиря есенциалулуй пе база компарацией динтре объекте;

3) сарчина едукативэ: де а форма ла копий атитудиня грижулие ши аккуратеца ын фолосиря объектелор.

Фацэ де методика активитэцилор се ынаинтязэ урмэтоареле черинце:

- активитатя когнитивэ требуе сэ кореспундэ объективелор практиче ши сэ се сприжине пе прочедееле де жок;

- объектеле требуе сэ фие бине куноскуте копиилор;

- есте нечесар де а селекта объекте суплиментаре, липсите де карева парте, деталиу, конфекционате дин алт материал, а алеже кореспунзэтоаре ши а мотива алежеря са;

- дирижаря активитэций когнитиве ши вербале педагогул о реализязэ прин интермедиул индикацией.

Куноаштеря ку объектеле декурже прин кытева етапе:

- фамилиаризаря ку форма екстернэ ай объектулуй, ку семнификация луй;

- перчеперя пэрцилор, деталиилор объектелор;

- фамилиаризаря ку калитэциле ши ынсушириле объектелор, материалелор, дин каре сынт конфекционате (стиклэ, хыртие, лемн, фер; стиклэ стрэвезие; хыртия се боцеште, се ымбибэ ку апэ) [2].

Черинцеле методиче кэтре астфел де активитэць сынт урмэтоареле:

- ынтребуинцаря ларгэ ай прочедеелор де жок – моментул де сурпризэ ын тимпул апарацией объектулуй, диспариция неаштептатэ ши кэутаря, акциуниле де жок, атрибутеле де жок ш.а.;
- карактерул ку субъект ал активитэцилор де жок;
- обсерваря объектулуй, деталиилор луй;
- денумиря мултиплэ де кэтре педагог ай объектелор, акциунилор ын моментул концентрэрий атенцией копилулуй;
- имитаря активэ де кэтре копий ай екземплудуй вербал;
- ынтребуинцаря ынтребэрилор, каре сужерязэ рэспунсул прин акциуне;
- формаря причеперий де а гэси объектул кувенит дупэ кувынтул педагогулуй;
- алтернаря акциунилор де жок ку челе вербале;
- акциуня активэ ай копиилор ын кадрул черчетэрий объектулуй (пипэиря, перчеперя ла ауз, куноаштеря дупэ густ, мирос), ынкадраря анализаторилор мотричь, аудитивь ш.а.
- формаря трептатэ ай репрезентэрий интегре деспре объект, семнификация луй, конструкция, материалул дин каре есте конфекционат.

Ын ведеря ефикачитэций прочесулуй де куноаштере ши дезволтэрий вокабуларулуй се вор респекта урмэтоареле черинце:

1. Прегэтиря минуциоасэ а унуй кыт май богат материал интуитив;

2. Стимуларя активитэций де ворбире (денумиря, експликацииле, дескриеря) ын прочесул актив ал куноаштерий;

Креаря посибилитэций пентру фиекаре копил де а акциона, де а черчета объектул, де а «опера» ку ел [3].

Ла активитэць се ынтребуинцязэ методеле де обсерваре ши черчетаре ай объектелор. Ын активитэциле де фамилиаризаре ку лумя объектелор прочедееле де базэ сынт:

- индикация ши експликация педагогулуй;
- ситуацииле проблематиче ши де жок;
- демонстраря;
- акциуниле копиилор ку объектул дат.

О диверситате ай активитэцилор де дезволтаре а лимбажулуй есте активитатя де фамилиаризаре ку калитатя ши ынсуширя

объектулуй. Копий сынг куноскуць ку материалул, дин каре сынт конфекционате объектеле. О атенцие деосебитэ се акордэ объектелор ку каре ей акционязэ.

Ынсуширя есте о астфел де трэсэтурэ а объектулуй, каре ын прочесул перчеперий пресупуне деформаря, скимбаря аспектулуй объектулуй: моале- таре, се стрикэ- ну се стрикэ, се рупе – ну се рупе ш.а.

Калитатя есте о атаре трэсэтурэ а объектелор, пе каре о еведенцием фэрэ а скимба аспектул ачестора (греу-ушор, маре- мик, горс-субцире ш.а.).

Активитэциле де фамилиаризаре ку калитэциле ши ынсуширилеле объектелор ау, ын принчипиу, урмэтоаря структурэ:

1) еведенциеря калитэций сау ынсуширий прин креаря ситуациилор проблематиче;

2) ын партя а доуа а активитэций се фак диферите пробе практиче. Пе паркурс кэутэм сэ ынTRODучем, сэ активизэм ши сэ консолидэм кувинтеле ной, ый ынвэцэм а конструи експликаций скурте: «кибритул плутеште, фииндкэ ый дин лемн ши-й ушор, яр цинта есте дин метал, ый май гря ши се куфундэ»;

3) ын челе дин урмэ, се алкэтуеск проблеме ши ситуация де жок. Прин резолваря ситуациилор се дезволтэ гындирия ши ворбиря копиилор, ей фиинд пушь сэ рационаезе, сэ компаре, сэ трагэ конклузий ш.а.

Дупэ фамилиаризаря копиилор ку калитатя ши ынсуширя объектулуй се трече ла ымбогэциря вокабуларулуй ку кувинте женерализатоаре прин еведенциеря трэсэтурилор комуне але объектелор диферите ши групаря лор дупэ функция женералэ.

Апрофундаря куноштинцелор копиилор, формаря деприндерилор де а евенция пэрциле компоненте, де а детермина локул объектелор прин групаре ши класификаре ымбогэцеск вокабуларул копиилор, ый прегэтеск пентру солуционаря диферитор проблеме але куноаштерий, конституинд астфел о базэ солидэ пентру урмэтоареле активитэць дин кадрул школий.

Астфел, акумулянд куноштинцеле деспре лумя объектелор прин еведенциеря пэрцилор есенциале ын депенденцэ де функции, прин гэсиря калитэцилор ши ынсуширилор спечифиче, прин групаря объектелор дупэ о функции женералэ (тоате

мижлоачеле де транспорт сынт фолосите пентру а кэра чева), ко-пилул се ридикэ пе о тряптэ май ыналтэ а куноаштерий: фамили-аризяря ку объектул ка резултат ал мунчий.

Библиография

1. **Алексеева, М.М., Яшина, Б.И.** Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип. -М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
2. **Бородич, А.М.** Методика развития речи детей. -М.: Просвещение, 1981. – 256 с.
3. Методика дезволтэрий ворбирий прешколарилор: Пентру инст. де ынвэцэмынт супериор /М.С.Лаврик; суб ред. Е. Н. Ботезату. – К.: Лу-мина, 1985,– 203 п.

Н. Я. Свирина,
*учитель начальных классов МОУ
«Терновская РМСОШ»,
руководитель районного м/о учителей начальных классов
Слободзейского района, с. Терновка*

РАЗВИТИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ОСНОВА ГРАМОТНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Развитие орфографической зоркости младших школьников на уроках русского языка – одна из основных проблем формирования навыков грамотного письма. Для формирования орфографической зоркости необходимо: понять мотивацию орфографической работы учащихся; научить детей видеть орфограммы, писать вдумываясь; использовать различные формы, приемы и способы обучения орфографии.

Ключевые слова: орфографическая зоркость, эффективные приемы развитие фонематического слуха.

Тема данной статьи «Формирование орфографической зоркости младших школьников как основа грамотной письменной речи» выбрана не случайно. Одна из причин недостаточно высокой орфографической грамотности младших школьников – это

несформированность орфографической зоркости, т. е. неумение «видеть» орфограммы.

Умение обнаруживать орфограммы является базовым орфографическим умением, первым этапом при обучении правописанию, залогом грамотного письма. Сумев найти орфограмму, ученик сможет решить вопрос о ее конкретном написании. Неумение выделять орфограммы при письме – одна из главных причин, тормозящих развитие орфографического навыка. [2]

Проблема формирования орфографической грамотности младших школьников: трудности самой орфографии; разрозненности изучаемых правил; в неумении выделять орфограммы при письме; в неумении обучающихся применять то или иное правило при написании слова; отсутствие мотивации к орфографической деятельности; невнимания обучающихся к слову, к родной речи; ограниченного словарного запаса; падение интереса к чтению.

Стремительно развивающиеся информационные технологии, появление в жизни детей смартфонов и других гаджетов создало еще одну проблему в обучении русскому языку: значительно снизилось количество времени, которое дети уделяют чтению, что безусловно оказывает влияние на снижение их грамотности в целом. С каждым годом увеличивается количество обучающихся с логопедическими нарушениями речи.

Из практики обучения в начальных классах известно, что орфографическая грамотность учащихся не достигает достаточно высокого уровня. Такое качество грамотности вызывает тревогу у учителей, родителей, у общественности.

Об этом говорят обобщенные результаты выполнения диагностической контрольной работы по родному языку выпускниками начальной школы 2022–2023 уч. год по республике. Обобщая аналитическую информацию по результатам написания диктанта, следует выделить ряд орфограмм, применение которых для выпускников оказалось наиболее сложным:

– написание слов с безударной гласной, непроверяемой ударением оказалось сложным для 11,6% (453 выпускника); – большое количество четвероклассников – более 17,6 % (695 выпускников) допускают пропуски и замены букв, что может быть причиной не

только несформированного навыка самоконтроля по процессу и результату деятельности, но и слабой концентрации внимания, маленького словарного запаса и низкой работоспособностью; – правописание парных звонких и глухих согласных оказалось сложной орфографической задачей для 13 % (515 выпускников); – с правописанием безударных окончаний имен существительных не справилось 10,5 % (416 выпускников).

На протяжении всей истории методики обучения орфографии высказывалась мысль о том, что важным при обучении грамотному письму является умение школьников замечать встречающиеся при письме трудности. Отсутствие этого умения – орфографической зоркости – считают важнейшей причиной орфографических ошибок, по которой может быть перечеркнуто хорошее знание правил и умение их применять [3].

Что же такое орфографическая зоркость? С точки зрения фонематической концепции орфографическая зоркость – это умение оценивать каждый звук в слове, т. е. различать, в какой позиции он стоит. Орфографическая зоркость – умение быстро обнаруживать в тексте, в словах и их сочетаниях, которые предназначены для записи или уже записаны, орфограммы, а также быстро определить их типы [1].

Выделяют следующие условия формирования орфографической зоркости: 1) умение обнаруживать орфограммы; 2) умение различать орфограммы (определять тип орфограммы, ее признаки); 3) умение соотносить орфограмму с определенным правилом; 4) умение выполнять действие по правилу (по алгоритму); 5) умение осуществлять самопроверку.

Ученые, педагоги ищут новые, более эффективные подходы в организации процесса, причины низкой орфографической грамотности, чтобы принять действенные меры по улучшению положения в этой составной части обучения. Решение проблемы орфографической грамотности своими корнями уходит в начальную школу, так как именно здесь закладываются основы всех лингвистических знаний и умений. Вот почему вопрос о том, как системно построить работу над формированием орфографической зоркости у детей, начиная с первых шагов их обучения в школе, по-прежнему остается актуальным. Важнейшим компонентом его

решения является обеспечение готовности учителя начальных классов вести соответствующую работу на уроке.

Работу над совершенствованием орфографических навыков на уроках русского языка в начальной школе я строю следующим образом:

1. Развитие фонематического слуха.

Работу по развитию орфографической зоркости мы начинаем в период обучения грамоте, когда ведется аналитико-синтетическая работа над слогом и словом, развивается фонематический слух и умение заменять фонемы соответствующими буквами. В своей работе использую такие упражнения: звуковой анализ, независимо от количества читающих детей в классе; подбор слов к звуковым моделям; задания ловушки; игровые приемы: «Найди одинаковый звук», «Определи место звука в слове», «Найди предметы с заданным звуком», «Найди опасное место».

Упражнения по развитию фонематического слуха: развитие дикции, упражнения по артикуляции звуков, выразительное чтение: упражнения в орфографическом проговаривании слов; упражнения в словообразовании и словоизменении; фонетический и морфологический разбор; фонетические упражнения занимательного характера.

2. Орфографическое проговаривание.

В основе орфографического проговаривания лежит артикуляционная память, а также подключается слуховая память, усиливая слуховое восприятие и уточняя в сознании пишущего состав и порядок звуков (и букв) в слове.

3. Комментированное письмо.

Особенно важно учить детей комментировать свое письмо при выполнении домашних упражнений. При комментировании достигается более высокий уровень самоконтроля, так как ученик не просто фиксирует, а объясняет правописание с помощью правил.

4. Графическое выделение орфограмм (подчеркивание).

Подчеркивание орфограмм имеет большое значение для выработки орфографических навыков, так как дети постоянно тренируются в отыскании и объяснении орфограмм. Но выработать этот навык нелегко. Многие учащиеся с большим трудом обнаруживают орфограммы в тексте, никак не могут заменить их быстро.

5. Диктант «Проверяю себя»

Ученикам предлагается делать пропуски там, где сомневаются, но при этом выделяют и все остальные орфограммы. Такой вид диктанта – это способ диагностики орфографических умений. Получив точную информацию о причинах ошибок, мы должны выбирать упражнения для тренировки [4].

В основу системы индивидуального подхода к выработке орфографических умений и навыков Л.М. Бирюкова кладет факт усвоения – неусвоения каждым учеником, каждой отдельной операции. В соответствии с этим выделяется три группы учащихся.

1 группа – учащиеся затрудняются определить, проверяется или не проверяется орфограмма.

2 группа – учащиеся с «несформированным ориентировочным» шагом (не слышат орфограмму).

3 группа – учащиеся, которые не умеют правильно подобрать проверочное слово.

Для учащихся первой группы предлагаются следующие задания: произнеси слово вслух, определи ударный звук, затем назови безударные звуки; назови в слове все звуки, затем все буквы; подбери шесть слов с безударным гласным в слове, проверь; произнеси только слова с безударным гласным в корне, выпиши их; сначала произнеси слово так, как говорим, затем так, как пишем; из данных слов назови сначала проверяемое, затем проверочное слово; подумай и запиши пять слов с безударным гласным в корне на определенную тему.

Второй группе предлагаются задания: орфоэпическое и орфографическое проговаривание слов; упражнения со словарем; различные виды списывания; заучивание текстов; пересказ; объяснение написания слов по правилу с применением развернутых рассуждений.

Третьей группе учащиеся предлагаются следующие задания: объяснить, какое написание нужно выбрать, чтобы сохранился смысл (В нашем краю растут густые л(и, е)са); подумай, что обозначает каждое слово, правильно вставь букву: ум(о,а)лять о пощаде – ум(о,а)лять значение; выбери нужное проверочное слово: приг...род (горе, город) спла...тить (плата, плотный); можно ли

проверить слова из первого столбика словами из второго столбика? Загорела – горка Нагляделся – глядя [5]

Опыт показывает, что только проведение целенаправленной и систематической работы по формированию орфографической зоркости обучающихся может дать положительные результаты: при систематической тренировке умение видеть орфограмму автоматизируется и становится частью орфографического навыка. Орфографическая зоркость формируется, развивается постепенно в процессе языкового анализа и синтеза, выделения звуков и букв, морфем при чтении, при письме диктантов, при списывании, если оно осложнено заданиями, и в других упражнениях. Для успешного развития зоркости очень важна установка самих обучающихся на ее выработку, сознательное отношение.

Литература

1. **Абдулина, Е. В., Расторгуева Н. В.** Орфографическая зоркость как важнейшее условие грамотного письма.
2. **Давлиталиева, Г. Ф.** Формирование орфографической зоркости у младших школьников.
3. **Львов, М. Р.** Правописание в начальных классах. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
4. **Фролова, Л. А.** Структура орфографической зоркости и условия ее развития у младших школьников // Начальная школа. – 2001. – № 5.
5. **Соловейчик, М. С.** Современные подходы к обучению орфографии в начальных классах.

А. А. Якубовская,

*ст. преподаватель ПГУ им. Т.Г. Шевченко,
г. Тирасполь*

ВЛИЯНИЕ РЕЧЕВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИТУАЦИИ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (СИТУАЦИЯ ВОСПРИЯТИЯ, СИТУАЦИЯ ВЫРАЖЕНИЯ, СИТУАЦИЯ ВОЗДЕЙСТВИЯ)

Рассмотрена речевая образовательная ситуация как функциональная единица процесса иноязычного общения. Речевые образовательные ситуации являются одним из основных средств развития иноязычного общения студентов

и обладают значительным педагогическим потенциалом. Интерес представляет типологизация речевых ситуаций, а также варианты ее организации в процессе формирования речевой иноязычной компетенции.

Ключевые слова: речевая образовательная ситуация, иноязычное общение, формирование речевой компетенции.

Функциональной единицей процесса иноязычного общения является речевая образовательная ситуация. Понятие речевой ситуации было введено в статье «Ситуативность и обучение устной речи» И.М. Бермана и В.А. Бухиндера. Они определили ее как совокупность внешних обстоятельств и отношений, влияющих на формирование речевого высказывания [1]. А.А. Леонтьев в своем исследовании «Язык, речь, речевая деятельность» представил теоретическое определение речевой ситуации как совокупность условий, необходимых для осуществления речевого действия по заданному плану [3: 89].

Многие языковеды различали речевую образовательную ситуацию, подчеркивая различные аспекты, включая языковые факторы и объекты мира. В методике обучения иностранному языку, она определяется как совокупность обстоятельств, в которых происходит общение, система речевых и неречевых условий, формирующая процесс обучения иностранному языку, а также методы развития речи и обучающие приемы (Панина, Филатов, Стояновский, Пассов, Рожкова).

Речевая образовательная ситуация играет ключевую роль в психологии, психолингвистике и методике обучения иностранному языку, так как она связана с участниками коммуникации и формируется на основе специфических условий и обстоятельств. Она обозначает конкретный участок образовательного процесса, стимулирующий формирование речевой компетенции и развитие личностных качеств студентов, таких как мотивация, профессиональная этика и ценностные ориентации.

Важно также рассмотреть типологию речевых ситуаций, которую исследовали различные авторы. Общим является выделение трех типов: ситуация восприятия, ситуация выражения и ситуация воздействия. Эта типология, предложенная А.Н. Ксенофонтовой, будет рассматриваться далее [2].

1. В речевых ситуациях восприятия студент принимает роль активного исполнителя, который воспринимает информацию. Эта система ситуаций направлена на понимание необходимости речевого общения, формирование мотивации как к самой речи, так и к учебному процессу в целом. Все эти факторы способствуют формированию субъектной позиции студента в учебном процессе и созданию эффективного образовательного продукта, который соответствует его интересам и потребностям.

2. В речевых ситуациях выражения студент активно участвует в управлении речевой деятельностью совместно с преподавателем. Это включает студента в различные типы речевых ситуаций выражения, такие как: а) понимание учебного материала и его правильное выражение, б) эмоциональное выражение и развитие экспрессивной стороны речи, в) выражение личностной позиции студента.

3. Речевые ситуации воздействия направлены на развитие самостоятельного управления речевой деятельностью в учебном процессе. Этот тип ситуаций требует высокого уровня развития речевой культуры и умений воздействия, таких как убеждение, вопросы, аргументация точек зрения и другие. Также он требует адекватности выражения мыслей и творческого подхода с учетом индивидуальности. Этот тип ситуаций отражает успешность педагогической технологии, целью которой является формирование коммуникативной компетенции студента.

Создание речевых образовательных ситуаций играет ключевую роль в переходе от субъектно-объектных отношений к более высокому уровню в учебно-воспитательном процессе. Преподаватель, обеспечивая через них речевую образовательную среду, способствует формированию у студента собственного речевого продукта, такого как высказывание, сообщение, доказательство, научная статья, выступление, рецензирование или защита проекта. Это позволяет реализовать основные функции речевых образовательных ситуаций, такие как программирующая, фасциативная, воспитательная и образовательная.

Согласно А. Н. Ксенофоновой, цикл речевой образовательной ситуации включает основные элементы деятельности, что позволяет выделить следующие структурные компоненты этого

процесса: мотивацию, проблематизацию мотивации, личное решение проблемы участниками ситуации, демонстрацию речевых продуктов в процессе формирования правовой культуры, владение речевыми качествами, речевыми умениями и рефлексией результатов.

Для успешной реализации всех этапов использования речевой образовательной ситуации необходимо правильно организовать процесс. Организация этой ситуации при формировании речевой иноязычной компетенции включает следующие компоненты:

1. Отбор речевого материала преподавателем, включая слова-термины, анализ научных и учебных источников по заявленным проблемам, все виды чтения, рецензирование работ и другие.

2. Исследование и анализ отношений участников процесса взаимодействия через индивидуальные консультации, разработку совместных проектов, беседы, игровые технологии, обсуждения, тренинги и т. д.

3. Работа с ключевыми понятиями через выступления на конференциях, консультации для студентов младших курсов, наставничество и другие методы.

Соблюдение указанных выше этапов позволяет достичь желаемого результата. Преподаватель, проблематизируя тему, связанную с будущей специальностью студентов, стимулирует их к созданию оригинальных, творческих и самостоятельных речевых работ. Интересно, что в речевых образовательных ситуациях допускается открытое и неокончателное решение основной проблемы, что мотивирует студентов искать альтернативные пути решения задач и продвигаться на новый уровень развития. Такой подход способствует раскрытию внутреннего потенциала студентов, их творческому развитию, переживанию радости от собственного прогресса и удовлетворения от собственных открытий и решений.

Таким образом, очевидно, что речевые образовательные ситуации являются важным средством развития иноязычного общения студентов и обладают значительным педагогическим потенциалом, учитывая важность иноязычного профессионального и делового общения для будущих специалистов.

Литература

1. Берман И.М., Бухиндер В.А., Очкасова В. Н. Речевая ситуация и ситуативная направленность упражнений // Иностр. языки в школе. 1975. – № 10.
2. Ксенофонтова А. Н. Роль речевой образовательной ситуации в становлении коммуникативной культуры студентов // Материалы междунауч. – практ. конф: «Роль университетской науки в региональном сообществе». Ч. 2. – Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2003.
3. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М.: РАО/МПСИ, 2001. 127 с.

Е. И. Яценко,
учитель начальных классов
МОУ «Чобручская СОШ №3»,
с. Чобручи, Слободзейский район

ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ И РОДНОМУ ЯЗЫКУ

Рассматривается проблема активизации учебной деятельности младших школьников в процессе обучения родному языку и литературному чтению. Раскрывается понятие «активные методы». Выделяются виды активных методов, которые можно использовать в процессе начального филологического образования и приводятся примеры учебных заданий, которые можно использовать для решения задач государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Ключевые слова: начальное филологическое образование, обучение родному языку и литературному чтению в начальной школе, активные методы обучения.

Изменения, происходящие в мире, вызвали необходимость разработки новых подходов в системе обучения и воспитания младших школьников. Перед учителем поставлены новые цели: формирование универсальных учебных действий и мотивации к обучению. Эти цели стоят и перед процессом обучения родному языку и литературному чтению в начальной школе.

Содержание начального филологического образования не сильно изменилось за последнее время. Однако изменяется роль учителя, который должен выстраивать процесс обучения родному языку и литературного чтения не только, как систему усвоения знаний, умений и навыков, но и как процесс развития личности и формирования умения учиться. Без хорошо продуманных методов обучения трудно решить основные задачи, которые ставит Государственный образовательный стандарт начального общего образования нашей республики:

– Развитие диалогической и монологической устной и письменной речи.

– Формирование коммуникативной компетенции – способностей к общению во всех видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении и письме.

– Формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства Приднестровья, о языке как основе национального самосознания, уважительного и толерантного отношения к носителям других языков, культур, традиций.

– Приобретение первоначальных навыков общения с носителями других языков.

– Воспитание нравственных и эстетических чувств, способностей к творческой деятельности» [1, с. 17].

В решение выше перечисленных задач могут способствовать активные формы и методы обучения. Активные методы обучения – это методы, которые побуждают учащихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом.

Наиболее эффективными и активными методами обучения, используемые нами на уроках родного языка и литературного чтения являются:

1). Нетрадиционное начало урока – эмоциональный настрой на урок (эпиграф, костюмированное появление, видеофрагмент, увертюра, ребус, загадка, анаграмма), выяснения целей, ожиданий, опасений.

а) *Пример 1: Задние «Ожидание».*

– Что вы ожидаете от сегодняшнего урока?

б) *Пример 2: Задние «Прогнозирование»* (определить о чем будет текст, опираясь на название произведения или пословицу).

- Прочитайте название произведения и назовите его автора.
- Рассмотрите иллюстрации и предположите, о чем или о ком пойдет речь в произведении?
- Почему так решили?
- Что произойдет с главными героями?
- Насколько внимательно читал художник литературное произведение и насколько правдивы его иллюстрации, мы проверим, читая текст.

2). Постановка и решение проблемных заданий, создание проблемных ситуаций. Типы проблемных ситуаций, которые используемые мы на уроках: ситуация неожиданности; ситуация конфликта; ситуация несоответствия; ситуация неопределенности; ситуация предположения; ситуация выбора.

Пример 3: У доски два ученика, остальные пишут на листочках слова: горошек, ключик, чулочек, карандашик, венок, кирпичик.

(Учащиеся записывают слова, не показывая друг другу и классу.)

– Задание одно, а записи на доске разные. Почему же так вышло? Чего мы не знаем? (побуждение к формулировке проблемы)

– Мы не знаем, какой суффикс писать (формулировка проблемы)

– Значит, какая будет тема урока?

– Какие есть идеи? (дети предлагают свои варианты выхода из ситуации)

– Делаю подсказку:

– Измените данные слова, поставьте их во множественном числе.

– Что вы заметили?

– Задание: прочитайте правило. (Если в слове остается гласный, то пишется суффикс -ик-, а если «убегает», то суффикс -ек-)

Пример 4: Тема: «Перенос слов».

Задаю вопрос: «Зачем переносят слова и как это надо сделать?» Обучающиеся выдвигают разные предположения. Идеи обучающихся и мои записываются на доску. Все вместе приходим

к выводу: чтобы правильно перенести слово, нужно уметь правильно его разделить на слоги.

Пример 5: Тема: «Корень слова».

На доске написано слово «листопад». Нужно выделить в слове корень. Возникают различные мнения. На основе словообразовательного анализа обучающиеся приходят к новому способу выделения корня (в сложных словах).

3). Презентации учебного материала – использование информационных технологий, электронных учебных пособий и др.

4). Использование индуктивных и дедуктивных логических схем.

Пример 6: «Написание синквейна»

На этапе обобщения знаний используем прием синквейн. В чем смысл этого методического приема? Составление синквейна требует от ученика в кратких выражениях резюмировать учебный материал. Это форма свободного творчества, но по определенным правилам. Правила написания синквейна таковы:

Синквейн состоит из пяти строчек. На первой строчке записывается одно слово – существительное. Это и есть тема синквейна. Например, составим синквейн слова «ребята».

На второй строчке надо написать два прилагательных, раскрывающих тему синквейна.

На третьей строчке записываются три глагола, описывающих действия, относящиеся к теме синквейна.

На четвертой строчке размещается целая фраза. Это может быть крылатое выражение, чувство, цитата или составленная учеником предложение в контексте темы.

Последняя строчка – это слово-синоним, свое отношение.

Такой синквейн используется на уроках русского языка при изучении «словарных слов»:

Ребята

Любознательные, задорные

Ходят, идут, исследуют

Ребята жаждут знаний.

Ученики.

Использовать синквейн удобно на уроках литературного чтения для составления характеристики героя.

Айболит.

Добрый, внимательный.

Помогал, лечил, любил.

Айболит заботился о животных.

Ветеринар.

5). Использование форм так называемого интерактивного обучения или их элементов: «метода проектов», «мозгового штурма», «дебатов» и др.

Пример 7: Кубик Блума.

Кубик Блума – это бумажный куб, на гранях которого написаны начала вопросов: «Почему...», «Объясни...», «Назови...», «Предложи...», «Придумай...», «Поделись...».

Вопросы можно формулировать по желанию. Слежу за тем, чтобы они затрагивали все стороны изучаемой темы.

Например:

Предложи (свой вариант названия сказки);

Назови (основных героев);

Придумай (другой ход событий);

Почему (основной герой поступил так);

Объясни (почему такой конец сказки);

6). Использование творческих игровых ситуаций и дидактических игр.

Пример 8: Игра «Собери пословицу» (задание – по началу пословицы найти ее конец). Например:

Береги нос ... много хлеба.

Много снега ... что снегу нанес.

Два друга – ... в большой мороз.

Спасибо, мороз, ... мороз да вьюга.

Пример 9: Игра «Путаница».

Например: Прочитайте сравнение. Все ли здесь правильно? Исправьте несоответствия.

Верный, как волк.

Голодный, как еж.

Косолапый, как лиса.

Колючий, как пес.

Хитрый, как медведь.

Пример 10: Игровая ситуация «Творческая мастерская» с большим успехом применяется мною на обобщающих уроках литературного чтения и родного языка. К уроку дети готовят рисунки, иллюстрации на заданную тему, пишут сочинения, стихи, рассказы, подбирают пословицы, изготавливают блокноты, книги необычных форм.

7). Организация рефлексии и подведение итогов урока.

Очень часто на этапе рефлексии и итог урока использую такие приемы, как «Ромашка», «Мудрый совет», «Итоговый круг», «Дерево знаний» и др.

Пример 11: «Ромашка».

Дети отрывают лепестки ромашки, по кругу передают разноцветные листы и т. д. и отвечают на главные вопросы, относящиеся к теме урока, записанные на обратной стороне. Ответы коллективно обсуждаются.

Пример 12: «Мудрый совет».

Группа пишет в конце урока «совет» детям, которые еще не совсем поняли тему урока. И главный вопрос, на который дети должны ответить: для чего писатель написал для детей то или иное произведение, что он хотел сказать или посоветовать детям, прочитав его.

Активные методы обучения, использованные на уроках родного языка и литературного чтения, учат младших школьников самостоятельно добывать знания, развивают интерес к предмету, позволяют активизировать процесс формирования предметных умений и развития у учащихся рефлексивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт начального общего образования (дата обращения: 19.08.2023).

Н. И. Васильева,

лектор супериор, Университатя де стат нистрянэ
ын нумеле луй Т.Г.Шевченко

Н. И. Рознерица,

локциитор-аджункт ИМЫ «Шкоала медие молдовеняскэ
де културэ женералә №3 дин ор.Дубэсарь»

ЛЕКТУРА КЭРЦИЛОР ПЕНТРУ КОПИЙ
КА МИЖЛОК ДЕ ФОРМАРЕ А КОМПЕТЕНЦЕЙ
ДЕ ЧИТИРЕ А ЕЛЕВИЛОР КЛАСЕЛОР ПРИМАРЕ

Ын артикол есте пусэ ын дискуцие уна дин проблемеле актуале але ынвэцэмынтулуй примар – формаря ла копия де вырстэ школарэ микэ а компетенцей де читире. Есте менционат ролул курсулуй де лектурэ партикуларэ, сынт евиденцияте етапеле формэрий елевулуй-чититор, унеле черинце импортанте де организаре а лектурий кэрцилор де кэтре елевь ын кадрул оредор де курс ши ын активитатя экстрашколарэ.

Кувинте-кее: лектура, кэрць пентру копий, компетенцэ де читире, елевий класелор примаре.

Експлозия информационалә, че са продус ын ултимул тимп, карактеризатэ прин мултипликаря ши екстиндера мижлоачелор модерне де комуникаре – радиоул, телевизиуня, интернетул – диминуязэ нечеситатя омулуй де а се информатия дин карте, ревиствэ, зиар. Ынсэ, некэтынд ла конкуренца ку масс-медия, карта континуэ сэ фие о сурсэ валороасэ де информаре, де куноаштере, де дескоперире ши асимиларе а валорилор културале. Лектура кэрцилор се презентэ ка о методэ ефективэ де инструире ши едукация а персоналитэций, еа оферэ чититорулуй, прилежурь де рефлекция, де медитация, еа ындямнэ ла аспирация, презентэ ниште валорь форматив-едукативе, каре ышь пун ампрента пе ынтрегул компортамент ал чититорулуй. Астфел, лектура кэрцилор де кэтре копий девине ун обьектив импортант ал школий ши фамилией ла етапа контемпоранэ.

Читиря кэрцилор пентру копий, презентэ посибилитэць евиденте де контрибуире ла дезволтаря интересулуй пентру лектурэ ла елевий мичь. Фамилиаризаря ку опереле литераре: повешть,

леженде, фабуле, снове, гичиторь, фаворизязэ дезволтаря имажинацией креативе а елевилор, а гындирий, меморией ши ворбирий.

Ын Стандардул едукационал де стат ал ынвэцэмынтулуй жене-рал примар сынт детерминате урмэтоареле объективе але инструирий елевилор класелор примаре, каре преконизязэ асигураря лектурий кэрицилор де кэтре копий атыт ын кадрул оредор дидактиче, прекум ши ын кадрул активитэций екстрашколаре:

- конштиентизаря ролудуй лектурий, фолосиря диферитор типурь де читире (проспективэ, семантикэ, селективэ, де експло-раре),

- перчеперя ши апречиеря конштиентэ а концинутудуй ши спечификулуй диверселор текстэ, партичипаря ла дискутаря лор, апречиеря аргуменатэ а валорий морале а компортаментудуй ероилор,

- конштиентизаря ролудуй лектурий пентру дезволтаря са персоналэ ши сукчесул ынвэцэрий ла тоате объектеле де студиу,

- ынсуширя нивелудуй де компетенцэ де читире нечесар пентру континуаря студиилор, дезволтаря женералэ а ворбирий, ынсуширя техничий читирий ку воче ши фэрэ, а прочеделор элементарэ де интерпретаре, анализэ ши трансформаре а текстелор артистиче, штиинцифиче ши инструктиве, фолосинд челе май элементарэ ноциунь литераре,

- формаря нечеситэций де а чити систематик,

- причеперя де а селекта де сине стэтэтор черкул де лектурэ, де а фолоси сурселе де реферинцэ пентру а адуна информácie суплиментарэ [1].

Ла прекутаря аспектелор теоретиче ши методиче а лектурий партикуларе ын чиклул примар ау контрибуит саванций ши методистий Н.Н. Светловская, О.В. Джежелей, И.С. Гантя ш.а.

Н.Н. Светловская дефинеште компетенца де читире ын модул урмэтор: «... ачаста есте о абилитате а персоналитэций, каре пермите чититорулуй, кынд апаре неволя, сэ се адресезе ын мод обишнуит лумий кэрицилор, пентру а дескопери експериенца че-й липсеште, ку келтуель минимале де тимп ши путерь, пентру а гэси ши ынсуши ын мод максимал акчесибил експериенца нечесарэ, сау пентру а детермина че експериенцэ ынкэ ну есте дескрисэ ын кэрць» [5].

С.В. Самыкина евиденциязэ урмэтоареле компоненте але компетенцей де читире: компонента мотивационалэ, компонента когнитивэ, компонента акционалэ [4].

Курсудуй «Лектура партикуларэ», че есте о парте компонентэ а читит-скрисудуй, ый ревине ун рол деосебит ын формаря компетенцей де читире ла елевий класелор примаре. Ореле де лектурэ партикуларэ урмэреск урмэтоареле обьективе:

– фамилиаризаря елевилор ку литература артистикэ пентру копий;

– дезволтаря деприндерилор де а лукра индепендент ку карта;

– формаря нечеситэцилор ши доринцей де а чити кэрць акчесибиле;

– култиваря густудуй естетик, а културий комуникэрий монологе ши диалогате;

– пропагаря литературий деспре плаюл натал, опереле фолклориче, култура ши обичеюриле стрэмошилор ноштри, музикалитатя ши колоритул лимбий матерне, вяца ши мунка контепоранилор ноштри;

– едукаря атитудиний грижулий фацэ де карте ка извор несекат де ынцелепчуне [3].

Формаря деприндерилор де мункэ индепендентэ ку карта е ун прочес комликат ши де лунгэ дуратэ. Шкоала примарэ требуе сэй инициезе трепгат пе елевь ын техника читирий кэрцилор ши сэ ле формезе деприндерь трайниче де лукру ку карта ын аша фел, ынкыт читиря кэрцилор сэ девинэ о нечеситате перманентэ де сатисфачере а сетей де куноаштере ши де делектаре естетикэ. Реализаря сарчинилор лектурий депинде ын чя май маре мэсурэ де мэстрия педагожикэ а ынвэцэторулуй, де фелул кум в-а организа ел лектура, че методе ши прочеде в-а фолоси ын прочесул де дирижаре а лектурий елевилор.

Курсул де лектурэ партикуларэ преведе урмэтоареле етапе але прегэтирий елевулуй-чититор:

Ла етапа прегэтитоаре копиилор ли се пропуне урмэторул черк де лектурэ: тексте деспре Патрие, ерой, фапте де витежие, деспре копий, анимале ши планте, деспре авентурь ши лукрурь мажиче. Сынт рекомандате опере пентру лектурэ ку воче де кэтре ынвэцэтор: повешть, поезий, повестирь, гичиторь ку волумул 1-2

пажинь. Сынг биневените урмэтоареле прочедее де активитате а елевилор: перчеперя ши репродучеря концинутулуй оперей аудияте ку ажуторул ынвэцэторулуй. Ориентаря ын концинутул кэрций аудияте дупэ копертэ ши илустрацииле дин еа, ынсуширя легэтурий ложиче дитре концинутул кэрций, илустрацииле, денумиря ши ауторул ей, рекуноаштеря де кэтре копий а кэрцилор аудияте ла лекцие дупэ чел пущин доуэ критерий нумите. Етапа прегэтитоаре урмэреше скопул де а-й обишнуи пе елевь сэ аскулте ун текст читит сэ меморизезе концинутул луй, сэ пэтрундэ сенсул челор читите, сэ-шь имажинезе таблоуриле зугрэвите прин интермедиул кувынтулуй, де а трези ла копий до-ринца де а чити.

Ла етапа ынчепэтоаре лектура кэрцилор контрибуе ла перфекционаря техничий читирий коректе, конштиенте ши ын чя май маре мэсурэ, ла читиря индепендентэ а оперелор литераре ши штиинцифиче, кореспунзэтоаре вырстей. Прочедее де лукру ку карта: ориентаря ын карта пропусэ, ын групул де кэрць пынэ ла читиря лор. Перчеперя ши репродучеря оперей дин карта чититэ индепендент фэкынд репер ла илустраций. Компараря оперей (кэрций) ку алте опере (кэрць) дупэ асемэнэрь, деосебирь ш.а. Ынсуширя легэтурий ложиче динтре карте – темэ, карте – аутор, карте – жэн литерар.

Ла етапа де базэ се пропун урмэтоареле прочедее де лукру ку карта: ориентаря ын кэрциле унуй аутор сау ын кэрциле де ун арумит жэн (темэ) ын кореспундере ку скопул лекцией. Репродучеря унор фрагменте дин карта чититэ. Ынсуширя легэтурий ложиче: аутор – кэрць, темэ – ауторь, темэ – кэрць, жэн – ауторь.

Ла етапа финалэ ын черкул лектурий се ва инклуде литература пентру копий русэ ши де песте хотаре – артистикэ ши штиинцификэ.

Кондиций де организаре а лектурий кэрцилор де кэтре елевь:

Екземплул персонал ал ынвэцэторулуй. Ынвэцэторул пентру копия есте ун чититор квалификат, ел демонстразэ ын перманенцэ ун модел демн де урмат ын че привеште атитудиня фацэ де карте ши фацэ де лектурэ; ел трансмите ку бунэвоинцэ ши фермитате копиилор деприндериле сале де чититор.

Антуражул кэрцилор. Ын класэ се прегэтеште Унгерашул чититорулуй, каре функционязэ де-а лунгул ынтрегулуй ан школар. Ын ел сынт адунате кэрць пентру копий ку тематикэ диверсэ. Корциле пот фи прокурате ымпреунэ ку пэринций, конфекционате ымпреунэ ку елевий ын кадрул лекцилор де техноложие ши артэ пластикэ.

Нормализаря сарчиний школаре. Требуе сэ цинем минте мереу, кэ ын класеле примаре пе каля организэрий жудичиоасе а лектурий суплиментаре ынвэцэторул тинде ну спре читире де драгул чититудуй, чи спре лектурэ ка активитате индепендентэ а копи-лудуй ын лумя кэрцилор, ку каре ши ынчепе аутоедукаря, вяца луй спиритуалэ. Сарчина ынвэцэторулуй – есте де а пуне ын фаца фиекэруй копил черинце стрикт корелате ку посибилитэциле луй индивидуале ши ку градул де прегэтире ка чититор.

Ориентаря практикэ а чититудуй кэрцилор. Есте де дорит, ка формеле де активитате дидактико-артистикэ де лектурэ, ку каре копий се фамилиаризязэ ла читиря ын афарэ де класэ (драматизэрь, декламаций ын кор ш. а., жокурь литераре), сэ-шь гэсыскэ о апликаре перманентэ ын вяца де зи ку зи а копиилор, сэ девинэ форме обишнуите ши дорите але уней одихне дистрактиве, амузанте ку ажуторул кэрцилор.

Колабораря ку пэринций. Пентру организаря кыт май рационалэ а лектурий партикуларе а елевилор мичь, шкоала е облигатэ сэ-й атрагэ ын ачастэ мункэ ши пе пэринць. Ын кадрул адунэрилор, ынвэцэторул ле ворбеште деспре ынсемнэтатя лектурий ын вяца копиудуй, дэ индикаций кум ар путя сэ-шь ажуте копий ын организаря мунчий ку карта. Ел ле сужэрязэ пэринцилор идея, кэ фиекаре копил ар требуи сэ-шь факэ кыте о библиотекэ персоналэ ку ажуторул адулцилор. Пэринций сау алць мембрий ай фамилией требуе сэ се интересезе сэптэмынал де лектура копиудуй, де челе читите ын класэ.

Конклузий. Студьеря проблемей формэрий компетенцей де читире ла елевий класелор примаре прин лектура кэрцилор пентру копий, ын аспект теоретик ши практик, не пермите сэ афирмэм, кэ лектура кэрцилор пентру копий се презинтэ ка о модалитате дестул импортантэ ши ефичиентэ де дезволтаре а персоналитэций копиудуй, а кончепцией луй деспре луме, а ынсуширий де кэтре копил а

валорилор спиритуал-морале. Формаря ши култиваря густулуй пентру лектурэ репрезентэ унул дин обьективеле де базэ але школий примаре. Ынвэцэторулуй школий примаре ы-й ревине импортанта мисиуне де а култива ла копии сетя де а чити кэрць, де а фолоси методе де инструире кыт май аtractive ши май антренанте ын лукрул ку елевий.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт начального общего образования http://school.3dn.ru/load/uchitelju_nachalnykh_klassov/uchitelju_nachalnykh_klassov/gos_noo/473-1-0-286
2. **Изворащ:** Крестомацие пентру класеле примаре / Алк.: С.М. Чормортан, Д.А. Габужа. – Едиция II. – Тираспол: ИСПК, 2005. – 464 п.
3. **Кишларук С.Ф.** Програма ла лимба матернэ ын класеле примаре. Тираспол: ИСПК, 2004.
4. **Самыкина С. В.** Система учебных задач по литературному чтению как средство формирования читательской компетентности учеников 2–3 классов. – Самара, 2014. – 254 с. – <http://yspu.org/images/c/pdf>
5. **Светловская Н.Н., Джежелей О.В.** Внеклассное чтение в 1 классе. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1981. – 208 с.

А. А. Плешко,

ынвэцэтор ла класеле примаре ИМЫ «Шкоала медие молдовеняскэ де културэ женералэ №3 дин ор.Дубэсарь»

Н. И. Васильева,

лектор супериор, Университатя де стат нистрянэ ын нумеле луй Т.Г. Шевченко

ТЕХНИЧЬ ДЕ СКРИЕРЕ ПЕНТРУ ДЕЗВОЛТАРЯ ГЫНДИРИЙ КРИТИЧЕ А ЕЛЕВИЛОР

Ын артикол есте пуэ ын дискуцие нечеситатя дезволтэрий гындирий критиче а елевилор, сынт менционате авантажеле апликэрий техничилор де дезволтаре а гындирий критиче ын прочесул инструктив школар, дескриесе техничь де скриере де дезволтаре а гындирий критиче ын прочесул студийерий лимбий ши литературий матерне.

Кувинте-кее: *гындирия критикэ, техничь де скриере, студийеря лимбий ши литературий матерне.*

Ла етапа контемпоранэ ын домениул академик ши практика школарэ о деосебитэ атенцие есте акордатэ дезволтэрий гындирий критиче а елевилор, ка обьектив есенциал ал прочесулуй едукационал. Ноиле стандарде едукационале ын прим план пласязэ ну акумуларя ши унсуширя де кэтре елев а унуй багаж маре де куноштинце, чи асигураря дезволтэрий абилитэций де а ынвэца, де а поседа компетенце де аутоинструире. Гындиря критикэ девине о нечеситате императивэ а дезволтэрий ши сукчесулуй персоналитэций ын кондицииле актуале.

Гындиря критикэ ка феномен есте прекэутатэ ын философии, психоложие, педагожие. Дефиниря терменулуй есте презентэ фортэ ларг ын лукрэриле шттиинцифиче. Гындиря критикэ есте дефинитэ ка ун мод де гындирие, че се карактеризязэ прин профунзиме (абилитатя де а пэтрунде ын есенца обьектелор), консекутивитате (абилитатя де а респекта унеле регуль ложиче), индепенденцэ (абилитатя де а формула ынтребэрь, де а гэси ной модалитэць де а гэси рэспунсурь ши солуций де резолваре), флексибилитате (абилитатя де а скимба модул де солуционаре а проблемей), витезэ (абилитатя де а резолва репедэ ши оптимал сарчина) [1].

Л. С. Выготский детерминэ гындиря критикэ ка ун тип де активитате интеллектуалэ а омулуй, че се карактеризязэ прин нивел ыналт ал перчепцией ши ынцележерий, а атитудиний обьективе фацэ де кымпул информационал. Омуд, ынчепынд сэ гындыскэ, требуе сэ детермине скопул ши сэ сесизезе нечеситатя де а-л атинже, сэ поседе абилитатя де а-шь мотива проприя активитате. Ын аваланша информационалэ омул требуе сэ поатэ гынди рационал, евиденция нумай материалул импортант, сэ-л конштиентизезе индепендент [2].

Ын педагожие гындиря критикэ есте трататэ ка антиподул гындирий догматиче, ка мод де гындирие индепендентэ, ложикэ, креативэ. Ачест тип де гындирие се евиденциязэ прин индивидуалитате ши карактер сочиал, фиекаре гынд се верификэ ши се жустификэ атунч, кынд есте ымпэртэшитэ ку алций. Гындиря критикэ асигурэ абилитатя де конштиентиза ши аргумента позиция персоналэ ын ачя сау алтэ ынтребаре, де а кэута ши гэси ной идей, де а анализа критик проблемеле, де а полемиза, де а

регынди акциуниле ши аргументеле, де а преведя посибилиле урмэрь але акциунилор ши фаптелор.

Гындиря критикэ, ын оппозицие ку чя скематикэ, пресупуне кэ информация есте май деграбэ ынчепутул декыт сфыршитул ынвэцэрий. А гынди критик ынсямнэ: а луа идей; а ле экзамина импликацииле; а ле пуне ла ындоляэ; а ле компара ку алте пункте де ведере, опусе; а конструи системе де аргументаре каре сэ ле сприжине ши сэ ле дя консистенцэ; а-шь дефинитива атитудиня ын база ачестор аргументе.

Гындиря критикэ есте ун прочес комплекс де интеграре креативэ а идеилор ширесурселор, де рекончептуализаре ши реынкадраре а кончептелор ши информациилор. Есте ун прочес когнитив ши интерактив, каре аре лок симултан ла май мулте нивелурь.

Привитэ дин перспектива етапелор десфэшуэрэрий прочесулуй де инструире ын кадрул лекцией, гындиря критикэ се презинтэ дрепт о континуитате фиряскэ а етапелор-кадру: евокаре – реализаре а сенсудуй – рефлексие. Орькаре активитате инструктивэ се ва конституи пе евокаря унор куноштинце антериоаре, пе актуализаря унор информаций дежа асимилате, пе експериенце проприй. Реализаря сенсудуй – етапэ де дескоперире а куноштинцелор ши де формаре а абилитэцилор – есте о инвестигацие индивидуалэ сау де груп, гидатэ де педагог. Рефлексия пресупуне ревениря репетатэ ла куноштинцеле ши абилитэциле формате, ачестя сервинд ка материал пентру евокаря алтор субъекте. Гындиря критикэ контрибуе ефектив ла валорификаря чйтирий ши скриерий. Еа апаре ши се дезволтэ атунч кынд ну доминэ менталитатя уникулуй рэспунс корект.

Инструиря, ла орьче етапэ ши ла орьче вырстэ, есте индисолюбилэ де о перманентэ дезволтаре а гындирий ши де прогресул ын абилитатя де експримаре адекватэ а гындирий. Ятэ де че дезволтаря гындирий есте легатэ атыт де капачитатя де а уни информация куноскутэ дежа де о информациие ноуэ, асимилатэ прин експериментаре, лектурэ, екзерсаре, скриере, дар ши де дезволтаря лимбажулуй, дезволтаре, каре ну есте де кончепут, ын зиуа де астэзь, ын афара лектурий ши а скриерий.

Фэрэ а диминуа посибилитатя де а дезволта гындиря критикэ ла орьче материе школарэ, кредем кэ студиеря лимбий ши а

текстелор литераре есте о арие фаворабилэ пентру атинжэря обьективелор сконтате. Се дистинг урмэтоариле мотиве принципале каре декланшязэ експримаря вербалэ а гындирий: интенция де а конвинже / ворбиря персуасивэ (реторикэ); интенция де а интереса / ворбиря ка аутоекспримаре (поетикэ); интенция де а елучида сау а инструи / ворбиря ложикэ.

Проектаря демерсулуй дидактик ла дисциплиниле школаре лимба ши лектура литерарэ, субордонынду-се пречептелор педагожиче але дезволтэрий гындирий критиче, ын деплинэ кореспундере ку модернизаря ынвэцэмынтулуй, ку скимбаря акцентелор де пе инструирия информативэ спре чя формативэ, дескиде о перспективэ ларгэ пентру абордаря текстулуй литерар ши нон-литерар, пентру продучеря текстулуй (де ла скриеря персоналэ ла скриеря публикэ), пентру асимиларя активэ а лимбажулуй, апт сэ експриме гындирия ын перманентэ дезволтаре.

Ын експериенца де активитате инструктивэ ла ореле де лимбэ ши литературэ матернэ сынт апликабиле диверсе техничь де дезволтаре а гындирий критиче.

Скриеря либерэ/freewriting. Техникэ инспиратэ дин лектурэ, есте о техникэ элементарэ де декланшаре а креативитэций, де формаре а абилитэций де а-шь ордона гындуриле ши де а-шь орьента имажинация. Елевул есте облигат сэ скрие пе маржиниле унуй верс, еунц, орьче асоциаций ши гындурь че ый вин ын минте, фэрэ а се опри дин скрис ши фэрэ а дискута ку чинева субъектул пе паркурсул тимпулуй алокат. Тимпул требуе сэ фие потривит резонабил ку ырста елевилор, абилитэцилор лор де скриере коерентэ ши де обьективул пе каре ыл урмэреште активитатя. Текстеле резултате дин freewritingворсерви ка супорт пентру елабораря алтор лукрэрэ скрисе. Професорул еунцэ ун про-верб, ун читат динтр-о оперэ литерарэ ку мултипле валенце ши ынтребэрэ.

Де екземплу, поемул ынтр-ун верс «Зиле ши нопць» (*Трекурэ чуте албе ши-нтунекаць огарь*), поате декланша о гамэ де асочиерэ ын легэтурэ ку тречеря, ку фауна, ку антитезеле, инклюдив – челе кроматиче, ку конкуренца ын сынул натурий, ку ынэтоаря ка модус вивенди, ын челе дин урмэ, ку дескриеря метафорей дин титлу. Инструкциуниле пе каре ле вор респекта елевий сынт

фоарте симпле: скриець орьче вэ трече прин гынд ын легэтурэ ку еунцул дат; скриець фэрэ а вэ опри ши фэрэ а дискута; ну акордаць атенцие аспектулуй график ши ну редактаць, ла ачастэ етапэ, текстул одатэ скрис. Ла экспираря тимпулуй, професорул ва соличита лектура унор скриерь либере ын фаца класей сау ва утилиза ачесте лукрэрэ ка супорт пентру апликаря алтор техничь.

Кубул. Техника кубулуй есте уна де экзаменаре а субъектулуй, де организаре а куноштинцелор привинд ун субъект. Есте рекомандатэ пентру скриере, дар, одатэ асимилатэ, се претязэ ши коммуникэрий орале, агунч кынд интенционэм сэ экзаминэм о проблемэ. Кубул ка объект аре, фиреште, 6 феце, пе каре сынт скрисе – ку индикаря ординий – вербеле че нумеск операцииле де гындице: дескрие/дефинеште, компарэ, асочиязэ, аналiziaзэ, апликэ, аргументязэ (про сау контра). Професорул анунцэ субъектул ши дэ тимп пентру а се скрие, спечификынд лимителе темпорале сау алте кондий. Бунэоарэ, дакэ фиекаре елев ва скрие пентру тоате аспектеле сау ва экзамина доар унул/унеле. Елевий скриу индепендент текстул черут. Техника верификэрий ши дискуция ултериоарэ сынт детерминате де обьективеле демерсулуй дидактик:

Еу черчетез. Техника урмэреште персонализаря черчетэрий прин елабораря де кэтре елевь а унор тезе де черчетаре – есеурь структурате урмэринд прочедеул черчетэрий де ла персонал ла дистант. Елевий сынт ругаць сэ скрие, паралел ку черчетаря проприу-зисэ, ун фел де историе а инвестиацией реализате. Лукраря се ва структура астфел: Деспре че скриу? Де че мэ интересязэ ачест субъект? Че вряу сэ афлу екзакт деспре ел? Че спун алць оамень деспре ачест субъект? Че спун кэрциле сау ревистеле деспре ел? Каре есте чел май импортант лукру пе каре л-ам афлат ын легэтурэ ку ачест субъект?

Атыт черчетаря проприу-зисэ, кыт ши биография ей ну есте о активитате че се ва реализа ла класэ ын кадрул уней лекций. Еа пресупуне мункэ интеллектуалэ ынделунгатэ ши се ва солда ку о лукраре де портфолиу. Лукраря ва фи презентатэ о датэ ку инвестиация ши професорул ва дечице каре динтре лукрэриле елевилор вор фи аудиате де тоць елевий.

Аженда ку notiце паралеле/журналул дублу. О техникэ де скриере инспиратэ дин лектурэ, препондерент – а унуй текст

артистик. Симилярэ ку техника де коментариу орал ал унуй текст – реакция чититорулуй – аженда есте кематэ сэ ракордезе текстул ла вяца чититорулуй, сэ-шь анализезе ын скрис старя постлекторалэ. Аженда ку нотице паралеле констэ ын: прегэтиря уней фой де кает, дивизате ын доуэ принтр-о линие вертикалэ; селектаря унуй пасаж дин текст: пасажул требуе сэ айбэ о семнификации апарте пентру чититор сау сэ концинэ о имажине каре л-а мишкат. Ачест пасаж ва фи ун еунуц, ун верс сау доар о ымбинаре ешитэ дин комун; ынскриеря читатулуй алес ын прима колоанэ а ажендей; коментаря скрисэ а читатулуй ын колоана а доуа а ажендей; читиря коментариилор.

Аженда ын трей пэръцъ/журналул триплу. Техника есте комплементарэ ажендей ку нотице паралеле, де каре се деосебеште прин ултима рубрикэ, резерватэ кореспонденцей ку професорул. Ын прочесул лектурий ши ал дискуцииилор, елевул комплектязэ секциуниле 1 ши 2 але ажендей. Ын прима секциуне, елевул ышь скрие реакцииле ла челе читите сау че с-а дискутат. Ын секциуня а доуа, елевул ышь нотязэ гындуриле ши асочиииле де идей реферитоаре ла фиекаре субъект. Елевул требуе сэ айбэ конвинжеря кэ орьче информациие сау гынд есте релевант пентру ынцележеря ши апречиеря субъектулуй. Материалул дин ачастэ секциуне ва серви ултериор ка сурсэ де инспирации пентру диверсе лукрэрэ – есеурь, медитаций, рационаменте. Дин кынд ын кынд, професорул дискутэ индивидуал ку елевий, верификынд дакэ ачештя комплетязэ корект журналул ши урмэринд объективул де а ле дезволта интуиция. Партя а трея а ажендей есте резерватэ кореспонденцей ку професорул. Елевий елаборязэ тексте ын каре ый адресязэ професорулуй ынтребэрэ сау дау ун феедбэк класей ши мунчий пе каре о депун. Объективул есте дезволтаря абилитэций де а-шь анализа експериенца де ынвэцаре. О датэ пе лунэ, професорул адунэ аженделе, ле читеште ши рэспунде ын скрис ын рубрика дестинатэ кореспонденцей.

Манускрисул пьердут. Есте о техникэ комплементарэ орькэрей алтей техничь де скриере ши редактаре, каре ар дескиде о алтэ перспективэ асупра проблемей сау ар женера о лукраре калитатив ноуэ ын компарации ку текстеле скрисе anteriор. Дупэ

че с-а елаборат ун текст, професорул адунэ лукрэриле ши, фэрэ а ле реституи, дар ши фэрэ а фи анунцат ын преалабил, рея активитатя де скриере доар ын стадиул финал, адикэ соличитэ сэ се май скрие о датэ варианта финалэ а текстулуй, фэрэ а репета тоць паший премергэторь. Ын ателиерул де скриере се симулязэ ситуация бине куноскутэ ын лумя челор каре скриу: с-а пьердут манускрисул, деч ел требуе рестабилил. Десигур, уний елевь вор ынчерка сэ-шь аминтяскэ абсолют веридик, текстуал ши литералменте, че ау скрис ын варианта презентатэ професорулуй, дар ачастэ рисипэ де ефорт мнемоник требуе опритэ, яр мунка елевилор орьентатэ спре «дескопериря» унуй текст ноу. Професорул ва компара лукрэриле ши ле ва пермите елевилор сэ о факэ.

Ачесте ши алте техничь де скриере ынвэцэторул ле поате аплика атыт ла лекцииле ку формэ традиционалэ, прекуум ши ла лекцииле ку формэ нерадиционалэ де десфэшураре: лекциие-диспут, лекциие-галерие, лекциие-ынсченаре, лекциие-конферинцэ етч. Дискутаря колективэ а субьектулуй фачилитязэ скимбул де пэрерь, визиунь, аргументэрь. Елевий контурызэ идей прин конфрунтаря де опиний, позиций. Аре лок ун имболд эмоционал-интелектуал че стимулязэ доринца де а гынди актив.

Литература

1. **Асачева, М. В.** Технология развития критического мышления на уроках русского языка и литературы / М. В. Асачева. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2019. – № 48 (286). – С. 120-124. – URL: <https://moluch.ru/archive/286/64630/>

2. **Выготский, Л. С.** Мышление и речь. М., 1999. Изд. 5, испр. – Издательство «Лабиринт», М., 1999. – 352 с.

3. **Заир-Бек, С. И.** Развитие критического мышления на уроке : пособие для учителей общеобразовательных учреждений / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – 2-е изд., дораб. – Москва. : Просвещение, 2011. – 223 с. – URL: https://kimc.ms/pedagogam/shkola-molodogo-administratora/materialy/TRKM/rkm_zair-bek.pdf – Текст : электронный.

Н. Н. Ушнурцева,
канд. пед. наук, доцент ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г.Тирасполь
В. Г. Братан,
заместитель директора УВР, учитель начальных классов
МОУ «Тираспольская гуманитарно-математическая гимназия»
г. Тирасполь

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Раскрывается содержание понятия «коммуникативные универсальные учебные действия», формирование которых является согласно требованиям ГОС общего образования ведущим планируемым результатом обучения в начальной школе. В статье обосновывается содержание различных групп коммуникативных универсальных учебных действий: коммуникации как взаимодействия, коммуникации как сотрудничества, рассмотрены особенности формирования у младших школьников коммуникативных универсальных учебных действий

Ключевые слова: коммуникативные умения, коммуникативные универсальные действия, младшие школьники,

В государственном образовательном стандарте начального общего образования на первом месте стоит формирование универсальных учебных действий младших школьников, в состав которых входят коммуникативные универсальные учебные действия, имеющие важное значение для формирования личности учащихся начальной школы.

Способность овладения коммуникативными универсальными учебными действиями влияет не только на результативность обучения младших школьников, а также на процесс их социализации и развития личности в целом. Именно коммуникативные умения обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, формируют умение слушать и вступать в диалог, строить положительное взаимоотношение со сверстниками и взрослыми. Ведущая роль в формировании данных учебных действий, безусловно, принадлежит начальной школе. Поскольку именно в

этот период обучения в ребенке закладывается умение слушать, слышать, говорить, сопереживать и наконец, взаимодействовать.

Многообразие методов и приемов формирования коммуникативных универсальных учебных действий описали в своих работах А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И. А. Володарская и другие. Основы формирования коммуникативных умений младших школьников рассматриваются в трудах И.М. Михайловой, А.А. Вахрушева, М.И. Лисиной, Л.Р. Мунировой, Р.С. Немова, Ю.М. Жуковым и др. А. Ф. Ануфриев, В. С. Казанская, И. В. Дубравина и другие пришли к выводу, что учащиеся младших классов испытывают затруднения при формировании коммуникативных универсальных учебных действий, поэтому требуется глубокое изучение данного вопроса.

Е. Е. Родина, анализируя данную проблему пришла к следующему выводу: «Формирование коммуникативных умений младших школьников -чрезвычайно актуальная проблема, так как степень сформированности данных умений влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс их социализации и развития личности в целом. Умения формируются в деятельности, а коммуникативные умения формируются и совершенствуются в процессе общения учащихся так и на уроках. Это обусловило изменения в программно-методическом обеспечении, в организации учебного процесса и определения педагогических условий формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников» [9, с. 175].

Как отмечаю О.А. Дроздоваи Т.А. Смирнова «надо начать формирование коммуникативных умений именно в младшем школьном возрасте для поэтапного развития в дальнейшем. Успешность и интенсивность формирования коммуникативных умений зависят от того, насколько они осознаются школьником, насколько он сам способствует их развитию и насколько целенаправленно участвует в этом процессе. Содержание обучения в рамках начального школьного этапа определяется программой, которая направлена на формирование основ коммуникативной компетенции» [6, с. 182].

В своей работе «Формирование коммуникативных универсальных учебных умений младших школьников» О. М. Арефьева,

утверждает, что «коммуникативные универсальные учебные действия и коммуникативные универсальные учебные умения возможно считать синонимичными. Они обеспечивают возможности сотрудничества: умение слышать, слушать и понимать партнера, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, взаимно контролировать действия друг друга, уметь договариваться, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли, оказывать поддержку друг другу, эффективно сотрудничать как с учителем, так и со сверстниками [3, с. 74].

В исследованиях А.Г. Кузнецовой и И.В. Половодова, коммуникативные умения рассматриваются «как умения использовать речь в качестве воздействия на людей, технику общения и контакта, умения осознавать свое поведение». [7, с. 66].

По мнению О.А. Александрова к основным коммуникативным умениям относит волевые качества, т. е. умения управлять своим поведением; качества внимания, в особенности такие, как наблюдательность, гибкость (переключаемость) и т. п.; умения речевого общения [2, с. 5].

Как утверждает М.Г. Петров и С.И. Кучер, коммуникативные умения это «способы выполнения каких – либо речевых действий, от которых зависит готовность индивида к общению, а именно умение слушать; умение передавать информацию и принимать ее с нужным смыслом; умение понимать другого; умение сопереживать, сочувствовать; умение адекватно оценивать себя и других; умение принимать мнение другого; умение решать конфликт; умение взаимодействовать с членами коллектива [8, с. 337].

И.А. Гришанова выделяет следующие виды коммуникативных умений: 1) межличностная коммуникация- передача рациональной и эмоциональной информации; 2) межличностное взаимодействие – способность к установлению обратной связи; 3) межличностное восприятие – умения воспринимать позицию собеседника, слышать его, а также импровизационным мастерством, что включает в себя умение без предварительной подготовки включаться в общение и организовывать его [4].

Основными показателями развития коммуникативных универсальных действий в начальной школе является: умение договариваться, находить общее решение практической проблемы (компро-

миссное решение) даже в неоднозначных и противоречивых обстоятельствах (конфликт интересов); умение сохранять доброжелательное отношение к себе в случае возникновения спора и конфликта интересов, возникающие между товарищами; умение искать недостающую информацию с помощью вопросов; способность проявлять инициативу в организации совместной деятельности, осуществлять взаимный контроль и взаимопомощь в реализации поставленной задачи. В результате чего, обучающийся может сформулировать свои мысли на устном и письменном языке с учетом учебных и повседневных языковых ситуаций [1, с. 88].

В связи с вышесказанным, можно сказать, что младший школьный возраст является психологически адаптированным для формирования коммуникативных универсальных учебных действий. Так как обучающиеся легко воспринимают новую информацию, пытаются максимально адаптировать ее под себя, а также легко поддаются корректировке поведения и мышления, что дает возможность использовать различные методы и методики при проведении работы по формированию коммуникативных универсальных учебных действий в младшем школьном возрасте.

Для того чтобы процесс развития коммуникативных действий происходил эффективнее, нужно целенаправленно создавать коммуникативную образовательную среду, строить классную и внеурочную деятельность младших школьников на основе группового сотрудничества. Это позволит создать в начальной школе реальные условия для преодоления эгоцентрической позиции, которая свойственна младшим школьникам.

Для формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников требуется от педагога создание особых педагогических условий учебно-воспитательного процесса, а также благоприятные условия для формирования коммуникативных умений: умение ориентироваться в ситуации общения, адекватно понимать речь партнера и строить свое речевое высказывание; контролировать и корректировать речь в зависимости от задач и ситуации общения.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что формирование коммуникативных УУД младшего школьника является актуальной социальной проблемой, решение которой

имеет важное значение как для каждого конкретного человека, так и для общества в целом.

Литература

Адылова, А. Р. Особенности формирования у младших школьников коммуникативных универсальных учебных действий / А. Р. Адылова // Реализация компетентного подхода в системе профессионального образования педагога : Сборник материалов VIII Всероссийской научно-практической конференции, Евпатория, 21–22 апреля 2021 года. – Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2021. – С. 87-92. – EDN YULYIV.

Александрова, О. А. Формирование коммуникативных умений общения / О.А. Александрова. – М.: Просвещение, 2005. – 26 с.

Арефьева, О. М. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных умений младших школьников / О. М. Арефьева // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – № 2. – С. 74-78. – EDN ОТХАСV.

Гришанова, И. А. Дидактическая концепция формирования коммуникативной успешности младших школьников: диссертация ... доктора педагогических наук. – Ижевск: Глазовский государственный педагогический университет, 2010. – 307 с.

Диденко, С. Ю. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников как психолого-педагогическая проблема / С. Ю. Диденко, А. А. Мысливец, Д. В. Князева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2023. – № 23 (470). – С. 530-532. – URL: <https://moluch.ru/archive/470/103826/> (дата обращения: 28.12.2023).

Дроздова, О.А., Смирнова Т.А. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников как ведущий результат / О.А. Дроздова, Т.А. Смирнова //Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 5(59): – в 3-х ч. Ч. 1. – С. 182-184.

Кузнецова, А.Г., Половодов И.В. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников посредством использования интерактивных методов обучения на уроках физической культуры// А.Г. Кузнецова, И.В. Половодов// Наука-2020. – 2019. – № 10(35). – С. 65-73.

1. Петров, М.Г., Кучер С.И. УУД. Проектно-исследовательская деятельность школьников как необходимое условие формирования коммуникативных УУД / В сборнике: Компетентностный подход: инновационная

практика образовательных организаций в реализации ФГОС Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Под редакцией М.А. Сморгуновой, С.Л. Коротковой. 2016. – С. 337-338

2. **Родина Е. Е.** Педагогические условия формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников / Е. Е. Родина. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 42 (176). – С. 175–176.

*Е. В. Подгурская,
преподаватель ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь*

РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» НА ФАКУЛЬТЕТЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматривается воспитательный потенциал дисциплины «Русский язык и культура речи», который можно раскрыть в различных формах учебной деятельности, принципах и методах обучения. Приводятся примеры из практики преподавания данной дисциплины на факультете среднего профессионального образования.

Ключевые слова: *воспитание, воспитательный потенциал, русский язык и культура речи, факультет среднего профессионального образования, лично-ориентированный подход.*

Одной из задач факультета среднего профессионального образования (Технический колледж им. Ю.А. Гагарина) является воспитание высоких духовно-нравственных качеств, формирование гражданской позиции студентов.

Воспитательное воздействие на личность студента проявляется в ходе изучения любой дисциплины, поскольку обучение и воспитание взаимосвязанные процессы. Но большую воспитательную нагрузку несут дисциплины социально-гуманитарного цикла, среди которых выделяется дисциплина «Русский язык и культура речи». Главная цель преподавания данной дисциплины заключается в обучении и воспитании совершенной языковой личности, человека, говорящего и пишущего, профессионально и

компетентно общающегося в сфере своей профессиональной деятельности [1].

Содержание дисциплины «Русский язык и культура речи» по-разному представлено в современных учебных пособиях. Одни авторы рассматривают только нормативный аспект и функциональные стили русского языка (Антонова Е.С., Воителева Т.М., Ващенко Е.Д.), другие – нормативный, коммуникативный, этический аспекты культуры речи и стилистику (Голуб И.Б., Гаврилова Н.А., Константинова Л.А., Захарова Н.Н., Щенникова Е.П., Гойхман О.Я.), третьи делают упор на коммуникативном аспекте культуры речи и риторике (Ипполитова Н.А., Князев О.Ю., Савова М.Р.). Становится очевидным, что нет единого подхода в учебной литературе к содержанию дисциплины [2].

В ходе работы на факультете среднего профессионального образования (ФСПО) придерживаемся позиции, что на первое место необходимо выдвинуть коммуникативный и этический аспекты культуры речи с опорой на базовые знания литературных норм современного русского языка и включить темы, раскрывающие культуру публичного выступления, так как в процессе общения формируется личность студента, утверждается система ценностей, жизненные цели и установки, закрепляются нормы поведения в обществе.

Воспитательная работа на занятиях по русскому языку и культуре речи имеет разные формы, что позволяет осуществить личностно-ориентированный подход. Под личностно-ориентированным подходом понимается ориентация в педагогической деятельности, обеспечивающая и поддерживающая процессы самопознания и самореализации личности студента, развития его индивидуальности. Воспитание при личностно-ориентированном подходе рассматривается как процесс субъективного, личностно значимого обогащения опыта студента в благоприятной атмосфере [4]. Реализация личностно-ориентированного подхода обучения предполагает формирование языковой, коммуникативной и лингвокультурологической компетенций.

Процесс воспитания гражданской позиции у студентов происходит через познание русского языка и культуры народа. Так, в рамках изучения темы «Русский язык в современном мире»

студенты готовят доклады, раскрывающие проблематику: «Русский язык. Прошлое. Настоящее. Будущее»; «Язык как средство национальной культуры»; «Проблемы языковой культуры в современном российском обществе», «Роль русского языка в поликультурном пространстве». Изучая эти вопросы, студенты познают историю языка, культуру русского народа, своей страны, осознают значение русского языка в XXI веке.

Практические задания при изучении коммуникативных качеств речи подкрепляются отрывками из художественных текстов (рассказы М.М. Зощенко, И.А. Бунина, Ю.Тувима, А.П. Чехова и др.) и видеоматериалами из современных популярных телепередач. На основе данных материалов анализируются причины коммуникативных неудач и способы их преодоления. Художественные тексты обращают внимание студентов на нравственные качества человека, проблемы отношений личности и коллектива, отношение человека к природе (В. Распутин, В. Астафьев, Е. Носов, Г. Яхина, А. Слепцов и др.), способствуют формированию духовного сознания, представлений о месте и назначении человека в современном мире.

Использование материалов периодических изданий (газет) при изучении функциональных стилей русского языка позволяет формировать у студентов чувство гордости за социальные достижения нашей Родины, воспитывать уважительное отношение к национальной культуре, языку, традициям и обычаям нашей страны, формировать чувство ответственности за судьбу родины, прививать общечеловеческие ценности.

Дидактический материал на практических занятиях по русскому языку и культуре речи должен обращать внимание студентов ФСПО «на современные научные достижения, особенно технической направленности, на факты жизни выдающихся людей, на процессы воспитания воли, трудолюбия, на высокие нравственные качества обучающихся» [3].

Изучение стилистики помогает вызвать у студентов потребность в общении, строить высказывания в соответствии с предлагаемой речевой ситуацией. Метод моделирования речевого высказывания реализуется в различных видах ситуативных упражнений, с помощью которых повышается речевая культура обучающихся.

Занятия в рамках данной дисциплины позволяют поднять такой актуальный вопрос, как использование жаргона и сквернословия в речи студентов. Студенты выполняют различные задания по текстам, раскрывающим современное состояние русского языка, причины появления сквернословия и значение правильной нормированной речи.

Задача преподавателя ФСПО заключается в том, чтобы правильно подобрать языковой материал для достижения не только образовательных, но и воспитательных целей, то есть необходимо акцентировать внимание студентов на проблемах нравственного характера. Для публичных выступлений подбираются темы воспитательной направленности (например: «Мой современный мир», «Нравственные ценности современного человека», «Отцы и дети: проблемы современной молодежи», «Что «перевесит» в XXI веке: добро или зло?», «Выгодно ли быть хорошим?» и др.). На практических занятиях при изучении тем по основам публичного мастерства студентам на выбор предлагается достаточное количество заданий по темам воспитательной направленности. Информационные речи («Способы решения конфликтных ситуаций», «Особенности русского коммуникативного поведения», «Правила приветствия», «Специфика делового общения по телефону» и др.) раскрывают важные аспекты общения как социального явления. Аргументирующие речи являются вершиной риторической подготовки («Свободен ли человек, живущий в обществе?», «Должны ли быть границы свободы слова?», «Полезен ли стыд человечеству?», «Легко ли быть молодым?», «Стоит ли уезжать из родного края?», «Патриот. Есть ли он сегодня?» и др.). Кроме того, особо рассматриваются такие вопросы, как искусство речи делового человека, культура ведения спора, обучение риторике в век компьютерных технологий.

Следует отметить, что личность преподавателя так же оказывает воздействие на студентов, так как преподаватель выступает как носитель и транслятор определенных ценностей, норм и установок. Поэтому у педагога должны быть сформированы четкие нравственные ориентиры.

Из всего вышесказанного следует, что дисциплина «Русский язык и культура речи» обладает большим воспитательным потен-

циалом, который может быть реализован различными способами: на уровне содержания, формы, методов, средств обучения, представляющих образцы личных и коммуникативных качеств будущего специалиста.

Литература

1. **Арефьева, С. А.** Воспитательный потенциал дисциплины «Русский язык и культура речи» // Вестник Марийского государственного университета. – 2015. – № 2 (17). – С. 9-12.

2. **Барышникова, Е.Н.** Место, цели и задачи учебной дисциплины «Культура речи» в высшей школе // Русистика. – 2011. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mesto-tseli-i-zadachi-uchebnoy-distsipliny-kultura-rechi-v-vysshey-shkole> (дата обращения: 14.09.2023).

3. **Власюк, О.А.** Реализация на уроке русского языка воспитательной цели через ключевые фразы, или как сделать урок «круглым» // Проблемы педагогики. – 2022. – № 1 (59).

4. **Гульян, С.М.** Сущность личностно-ориентированного подхода в обучении с точки зрения современных образовательных концепций // Вестник ЮУрГГПУ. – 2009. – № 2. – С. 40-51.

Е. Н. Чернова,

ст. преподаватель ПГУ им. Т. Г. Шевченко

В. И. Кучерявенко,

канд. пс. наук, доцент ПГУ им. Т. Г. Шевченко,

г. Тirasполь

ТРЕБОВАНИЯ К РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА

Обозначена актуальность совершенствования речевой культуры будущих психологов для осуществления профессиональной деятельности. Рассмотрены основные требования к речевой культуре психолога в разных видах и формах психологической деятельности. Образовательная среда выступает внешним условием формирования речевой культуры студентов. Использование имитационного моделирования профессиональной деятельности, рефлексивных технологий обучения, коммуникативных игр в процессе преподавания психологических дисциплин активизирует познавательный интерес студентов, способствует формированию коммуникативных качеств.

Ключевые слова: речевая культура, речевая коммуникация, речевое поведение будующие психологи, профессиональная деятельность, требования к речевой культуре психолога.

Речевая культура – неотъемлемая составляющая профессиональной деятельности психолога, которая примарно направлена на общение с человеком, связана с исследованием его психологических особенностей, с воздействием на личность. Анализ запросов современной психологической практики иллюстрирует увеличение частоты обращения к психологу для получения профессиональной психологической консультации. Вместе с нарастающей популярностью психологической помощи возрастает и уровень ответственности за слова и формулировки, которые использует психолог в своей речи. Это обязывает психолога обладать высокой речевой культурой, связанной прежде всего с безупречным произношением и правильным словоупотреблением. Т.С. Бочкарева, исследуя речевую культуру, трактует ее дефиницию как «совокупность таких качеств речи, которые оказывают наилучшее воздействие на адресата с учетом конкретной обстановки и в соответствии с поставленной задачей» [2]. Основными качествами речи, совершенствование которых необходимо при развитии речевой культуры, она называет точность речи, ясность изложения мысли, содержательность, логичность речевого высказывания, систему изложения, выразительность, богатство словарного запаса, эмоциональность, образность, правильность [2].

Подходы к определению и содержанию понятия «речевая культура» значительно варьируются в трудах ученых и неоднозначны. «Речевая культура – основа речевой деятельности», – считает профессор А.Н. Ксенофонтова [4]. Проблемы речевой культуры и речевой деятельности – тесно взаимосвязанные проблемы. Исследованию речевой деятельности уделяют внимание философы (М.М. Бахтин, А.А. Брудный, Э.С. Маркарян), психологи (С.Л. Рубинштейн, А.А. Леонтьев, Б.Г. Ананьев), лингвисты (Л.В. Щерба), педагоги (В.А. Сухомлинский, Н.А. Пленкин, А.Н. Ксенофонтова) и др. Значительная часть ученых рассматривает речевую деятельность с позиции общей теории деятельности, в качестве необходимого ее вида.

Понятие «речевая культура», связано с возможностями всей языковой системы, выражающей конкретное содержание в каждой реальной ситуации речевого общения. Речевая культура вырабатывает умения отбирать и употреблять языковые средства в процессе речевого общения, помогает воспитывать сознательное отношение к их использованию в речевой практике [2]. Владение речевой культурой психологу необходимо и в контексте ее этического аспекта, существенного в установлении контакта психолога с клиентами. Нормы речевого этикета позволяют психологу корректно выстроить свое речевое общение.

В профессиональной деятельности будущий психолог опирается на *основные понятия теории речевой коммуникации*: культура речи; правильность, коммуникативная целесообразность, точность, выразительность, уместность речи; восприятие речи и речевые ошибки; виды речевой деятельности; коммуникативные барьеры и др. Отметим значимость верно задавать вопросы или давать верные комментарии к ним в исследовательской и консультативной деятельности.

Будущему профессионалу важно осознавать необходимость *совершенствования навыков речевой деятельности*. К примеру, совершенствование письменной речи как самостоятельной целенаправленной речевой структуры, необходимо для ведения протокола психологической консультации, для транскрипта индивидуальной консультации, при составлении психологического заключения по результатам индивидуального и группового обследования, заключения по итогам психологической экспертизы. Совершенствование письменной речи поможет психологу составить различные виды писем в своей профессиональной деятельности (письмо психолога клиенту; письмо клиенту, не завершившему консультационный процесс; письмо третьему лицу для привлечения к процессу консультирования); повысит компетентность в специфике письма при дистанционном консультировании в сети Интернет.

Высокий уровень развития речевой культуры психолога обеспечивает эффективное осуществление его *публичной деятельности*, к которой относится преподавательская работа, выступления в СМИ, объявления или реклама психотерапевтических услуг.

Особенности речевой коммуникации в профессиональной среде включают аспекты мастерства устного выступления и риторику, решение проблем контакта с аудиторией, подготовку к конкретному выступлению с учетом его особенностей (информационное или рекламное выступление, рассказ о себе и др.). Особенности речевой коммуникации в профессиональной деятельности предусматривают учет психологом специфики телефонного разговора как формы организации психологической помощи; нюансов речевой коммуникации в деловой среде, пресс-конференции, в деловых переговорах.

Профессиональная деятельность психолога соотносится и с *культурой дискусивно-полемической речи*, проявляющейся в мастерстве ведения диалога с учетом его специфики как основного условия эффективности консультативного процесса. Будущему профессионалу полагается быть компетентным в построении диалогической структуры речи консультанта и клиента, в регулировании динамики диалога. Спор, дискуссия, полемика, диспут, дебаты в профессиональной деятельности психолога; корректные тактические приемы; речевые тактики в профессиональном общении, – неполный перечень проявления профессионализма психолога, обусловленного развитой речевой культурой.

Этика и психология речевого поведения реализуется через пути достижения согласия в речевой коммуникации; знание законов эффективной коммуникации и психологических принципов общения; учет факторов гармонизация коммуникативного сотрудничества. В.С. Губанов, А.В. Чуватова, Н.Ю. Темникова в исследовании представлений о культуре речи психолога XXI в., закрепленных в сознании, с одной стороны, самих психологов, с другой – потенциальных клиентов, пришли к выводу, что для культуры речи психолога важны такие коммуникативные и этические качества, как уважение к клиенту, проявляющееся в способности слушать, доброжелательности интонаций, соблюдении конфиденциальности информации. Авторы отмечают, что именно в речевом поведении проявляется главный и почти единственный инструмент психолога – его личность[1].

В профессиональной культуре общения возрастает роль *социально-психологических характеристик речи*, таких как соответствие

речи, эмоциональному состоянию собеседника, деловая направленность речи, соответствие речи социальным ролям. Речь является средством приобретения, осуществления, развития и передачи профессиональных навыков. Структурно профессиональная речь представляется речевой деятельностью, специальным языком, культурой речи. Культура профессиональной речи подразумевает: владение терминологией данной специальности; умение строить выступление на профессиональную тему; умение организовать профессиональный диалог и управлять им; умение общаться с неспециалистами по вопросам профессиональной деятельности.

Немаловажную роль играют *средства общения* профессионала. Так, в контексте консультативной деятельности, консультативный контакт предусматривает использование вербальных, паравербальных и невербальных средств общения психологом-консультантом. Умение четко и ясно выразить свои мысли, говорить грамотно, умение не только привлечь внимание своей речью, но и воздействовать на клиента, владение культурой речи – характеристики профессиональной пригодности психолога [3]. Выделяются *содержательные, невербальные и паравербальные характеристики речи*. *Содержательные характеристики* речи включают смысловую нагрузку речевого высказывания, эмоциональную насыщенность речи. В ситуации психологического консультирования эмоциональная реакция консультанта на клиента представляет собой содержательный аспект речевого взаимодействия. *Невербальные характеристики* – передача и «считывание» информации, влияние друг на друга через жесты, мимику, пантомимику, организацию пространства общения. *Паравербальные характеристики* включают такие особенности речи, как интонация, громкость, высота тона и диапазон, темп, тембр голоса [3].

Вербальный контакт основан на том, что говорит психолог. Выделим ряд требований к характеристикам речи психолога:

— *Содержательность речи* определяется наличием внутреннего смысла. Чтобы речь психолога была содержательной, информативной, обогащала собеседников, привлекала их внимание, важно понимать: какие положения будут развиты; что нового внесется в решение вопроса; что остается спорным и требует

дальнейших размышлений; насколько высказываемые мысли аргументированы; какова авторская позиция.

— *Точность речи* соотносится с точностью словоупотребления и зависит от того, насколько коммуникатор знает предмет речи, эрудирован, умеет ли логически мыслить, знает ли законы русского языка, его правила. Нарушение логической последовательности, отсутствие логики в изложении приводит к неточности речи.

— *Понятность речи*. В общении с клиентом следует избегать использования профессиональной терминологии, отбирать речевые средства и ограничивать использование слов, не обладающих качеством коммуникативной общезначимости.

— *Чистота речи* предусматривает отсутствие в ней лишних слов, слов-сорняков, слов-паразитов, которые не несут никакой смысловой нагрузки, затрудняют восприятие речи говорящего, отвлекают внимание от содержания высказывания, нередко искажают смысл речи.

— *Выразительность речи* предполагает учет психологом особенностей ее структуры, способствующих поддержанию внимания и интереса к сказанному или написанному.

— *Богатство и разнообразие*, оригинальность речи консультанта во многом зависят от того, насколько он осознает самобытность и богатство родного языка.

— *Уместность* полагает выбор слов и их сочетаний, которые наиболее подходят для устного общения и соответствует теме, особенностям клиента или группы и обстановке. Психолог должен соотносить язык с особенностями аудитории и обстановки.

Знание невербального языка позволяет психологу не только лучше понимать клиента, но и предусмотреть, какую реакцию вызовет услышанное клиентом, почувствовать необходимость изменений для достижения желаемого результата. Паравербальные средства общения отражают то, как говорит психолог: темп и ритм речи, интонации, паузы, скорость, экспрессия, характер голосовых реакций, характеристики голоса. Данные параметры относятся к умению психолога-консультанта устанавливать и поддерживать контакт с клиентом. Такие характеристики речи, как качество голоса, резонанс, высота тона, громкость, тембр,

экспрессия, артикуляция и произношение- играют не последнюю роль в формировании вербального имиджа.

Обращение к клиенту психолога-консультанта в процессе психологического консультирования должно отвечать следующим требованиям. Психолог-консультант не должен спущать краски, употребляя оценочные суждения; должен ориентироваться на ключевые слова клиента, не навязывать свою точку зрения, употреблять слова и образы, соответствующие уровню культурного развития клиента и говорить достаточно кратко и ясно [3].

Речевая культура будущего психолога является неотъемлемо сопряжена с осуществлением профессиональной деятельности. В связи с этим значимым является формирование у обучающихся теоретических знаний и практических умений в области речевой коммуникации с самого начала обучения. Образовательная среда выступает внешним условием формирования речевой культуры студентов и может включать такие задачи как: 1. осмысление обучающимися их личностной и профессиональной позиции по отношению к культуре речевой деятельности; 2. формирование этически адекватной позиции в общении с клиентами; 3. приобретение системы знаний в области речевой культуры будущего психолога; 3. повышение речевой компетентности обучающихся, как способности организовывать речевую коммуникацию в разных ситуациях профессиональной деятельности психолога; 4. осуществление подготовки к ведению профессиональной психологической деятельности на основе выбора адекватных способов речевого взаимодействия.

Повышению речевой культуры будущих психологов будет способствовать овладение ими алгоритмами эффективной речевой деятельности. Использование лекций-диалогов, проблемных лекций, имитационного моделирования профессиональной деятельности, проведение мини-исследований, рефлексивных технологий обучения, коммуникативных игр в процессе преподавания психологических дисциплин активизирует познавательный интерес студентов, способствует формированию коммуникативных качеств.

Литература

1. Губанов В.С., Чуватова А.В., Темникова Н.Ю. Культура речи современного психолога // XLVIII Самарская областная студенческая научная конференция. – 2022. – Т. 2. – С. 335-336.

2. **Иванова Е. В.** Речевая деятельность, речевая культура и культура речи. К определению понятий // Известия Самарского научного центра РАН. 2010. №3-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rechevaya-deyatelnost-rechevaya-kultura-i-kultura-rechi-k-opredeleniyu-ponyatiy> (дата обращения: 15.03.2024).

3. **Клюева, Н. В.** Этика и профессиональное общение психолога-консультанта: метод. указания / Н. В. Клюева, Н. С. Головачева; Ярослав. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль: ЯрГУ, 2012. – 52с.

4. **Ксенофонтова А.Н.** Речевая культура – основа речевой деятельности школьников. – Оренбург: 1999; Она же. Педагогические основы речевой деятельности школьников. – СПб.: 1999.

Т. Б. Кулакова,
канд. пед. наук, доцент кафедры родного языка
и литературы в начальной школе ПГУ им. Т. Г. Шевченко,
г. Тирасполь

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА И ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ОБУЧЕНИИ МЕЖДУ ДОШКОЛЬНЫМ И НАЧАЛЬНЫМ ЯЗЫКОВЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ

Рассматривается проблема формирования речевой готовности старших дошкольников к школьному обучению, выделены компоненты речевой готовности: мотивационный, когнитивный, деятельностный и показана их взаимосвязь, обозначены ключевые педагогические условия, при которых будет успешно развиваться речь старших дошкольников, а также обозначены несколько моделей образовательного процесса: авторитарная, манипулятивная и поддерживающая.

Ключевые слова: речевая готовность старших дошкольников, педагогическая поддержка, специальные педагогических условия.

Введение. Роль родного языка в гуманитарном цикле всех ступеней в системе непрерывного образования остается одной из ведущих дисциплин. Говоря о школе, содержанием обучения родному языку будет овладение современным русским литературным языком. Цель изучения русского языка – формирование и совершенствование всех видов речевой деятельности: чтения, письма,

говорения, слушания. В процессе учебной деятельности эти четыре вариации речевой деятельности занимают большое место, так как в основе процесса изучения лежит взаимодействие, контакт преподавателя и детей, детей друг с другом, следовательно, появляется потребность определения степени речевой готовности старших дошкольников к обучению в школе.

В работах многих исследователей: Е.И. Тихеева, А.П. Усова, А.В. Запорожец, А.М. Богущ, речевая готовность рассматривается как социокультурный феномен. В контексте нашего предмета для исследования мы рассматриваем влияние социокультурных факторов на речевую готовность старших дошкольников, к которым отнесены: культура речи в их окружении, атмосфера в семье, наличие эмоционального контакта с родителями, их позиция в структуре семьи, стиль воспитания. На всеобщем уровне – это ряд государственных учреждений, какие в состоянии явно воздействовать на языковую практику говорящих, прежде всего, детское дошкольное учреждение, а затем школа. Главные фигуры подобного фактического влияния на язык – наставник и учитель. Проблема речевой подготовки всегда была в фокусе внимания в общем контексте развития ребенка. От ее решения зависит устройство особо действенной программы воспитания и обучения детей и формирование полной учебной деятельности будущих первоклассников.

М. Монтессори, К. Ушинский, Л. Выготский, Л. Венгер, Т. Ладыженская, А. Люблинская, Д. Чейни и многие другие ученые отмечают, что речь представляется ключевым признаком уровня сформированности познавательных процессов, условием эффективного обучения, знания окружающего мира.

Рассматриваемая нами проблема связана с тем, что, согласно психологическим исследованиям, в этом возрасте формируется элементарное осознание языковой системы, охватывающее все ее стороны, углубляются и расширяются имеющиеся представления об окружающей действительности. Говоря о речевой готовности, большинство ученых единогласно подчеркивают значимость особенного преподавания в выработывании предоставленного вида готовности дошкольников.

Основная часть. Рассмотрение развития проблемы речевой подготовки дошкольников к школьному обучению в трудах

отечественных педагогов позволил провести анализ понятия «речевая готовность».

В ходе изучения было определено, что речевая готовность старших дошкольников к обучению в школе – это индивидуальное новообразование, что содержит в себе устойчивую мотивацию к учебной деятельности и представляет присутствие и использование достаточных речевых познаний и умений в самостоятельной и общей деятельности дошкольников. Это позволило сделать вывод о том, что в психолого-педагогической литературе выделяют несколько основных аспектов, необходимых для формирования этого вида готовности.

Во-первых, такое создание осмысленного лингвистического отношения к языку, т. е. совокупность речевых умений и навыков, нужных для речевой готовности дошкольников (когнитивный компонент готовности). (Ф.А. Сохин, Л.В. Ворошнина, Г.Я. Кудрина, А.А. Зрожевская, Е.М. Струнина, Е.А. Федеравичене, А.Г. Тамбовцева, Н.А. Костандян, Г.А. Тумакова, Г.П. Белякова).

Во-вторых, это искусство старших дошкольников использовать речевые познания и навыки в самостоятельной и совместной практической деятельности (деятельностный элемент готовности) (Т. И. Бабаева и М.Р. Львов)

В-третьих, это наличие и характер мотивации к учебной деятельности, какая появляется из необходимости в общении (мотивационный компонент готовности) (В.Г. Асеев, Л.И. Божович, В.К. Вилюнас, Н.В. Елфимова, Е.П. Ильин, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, В.Ф. Моргун, Я.З. Неверович, Н.Г. Осухова, Б.А. Сосновский). Исходя из сказанного, речевая готовность старших дошкольников к обучению в школе представлена тремя взаимосвязанными компонентами: мотивационным, когнитивным и деятельностным.

В дидактике формы организации хода обучения открываются через способы взаимодействия педагога с детьми при решении учебных задач [1, с. 12].

Организационные формы обучения, направленные на формирование речевой готовности ребенка к обучению в школе, можно условно разделить на две группы:

- 1) используемые в рамках сетки занятий;

2) используемые в свободной деятельности.

В первой группе педагогического процесса используются фронтальная, подгрупповая, индивидуальная формы работы с детьми. Они применяются в зависимости от возраста, уровня развития, сложности программного и дидактического материала.

Вторая группа организационных форм обучения не предусматривается сеткой занятий и может присутствовать в деятельности дошкольного учреждения в разных формах и сочетаниях.

Поэтому разнообразные формы организации процесса подготовки к речевой подготовке ребенка позволяют передавать знания, формировать навыки, стимулировать познавательные и речевые способности дошкольников и способствовать их речевой подготовке к обучению в школе.

Резюмируя, можно сделать вывод о том, что потребность в общении является мощным фактором, влияющим на речевую готовность дошкольников и выделить *компонент*, необходимый для успешного формирования данного вида готовности к обучению в школе – *мотивационный*.

Выделяемые компоненты речи старшего дошкольника для школьного обучения помогли разобраться в логике, содержании и структуре процессов формирования речи в школах. Выделим некоторые речевые и языковые аспекты, на которые педагоги должны обратить внимание при речевой подготовке старших дошкольников, поступающих в первый класс.

Звуковые и фонематические аспекты. Четкое произношение звуков, слов и предложений со сложной звуковой и слоговой наполняемостью. Умение слышать, различать и дифференцировать звуки русского языка.

Языковой анализ. Умение делить предложения на слова, слова на слоги, проводить фонематический анализ и синтез, умение выделять звуки из слов, определять место звука в слове, последовательность звуков, называть мягкие и твердые согласные звуки.

Лексический аспект. Владеть обобщающими понятиями, называть действия, давать определения слову, подбирать антонимы, синонимы, родственные слова.

Грамматический аспект. Умение изменять слова и образовывать новые; навыки в словообразовании.

Речевой аспект. Умение отвечать на вопросы по прочитанной сказке (рассказу), пересказывать. Составлять рассказ по картине, по серии сюжетных картин, с опорой на жизненный опыт (прогулка в лес, поездка на море, экскурсия в музей).

Семантический аспект. Усвоение системы языковых закономерностей в области грамматического строя и звуковой культуры речи, владение структурой связного высказывания, формирование первоначальных представлений о языковой картине мира. Качественное обучение ребенка в школе зависит от уровня его речевой подготовки, который предполагает определенную степень сформированности средств языка (произношение и различение звуков, словарный запас, грамматический строй), а также умений и навыков свободно и адекватно пользоваться этими средствами в целях общения. Общеизвестно, что в первый класс приходят дети с разным уровнем дошкольной речевой подготовки.

В процессе воспитания и обучения дошкольников необходимо включать специальные педагогические условия, которые помогут совершенствовать речевую готовность детей. Подобные практики направлены на развитие и улучшение одного из важнейших социальных навыков старших дошкольников как речь и речевая деятельность. Мы предлагаем следующие развиваемые навыки: создание проблемных и спорных ситуаций для развития речевой активности детей; развитие звуковой и просодической стороны речи, выраженных в комплексном проведении артикуляционных и дыхательных упражнения; использование в работе вербальных и невербальных тренингов, позволяющих раскрепостить ребенка; обогащение словаря детей на основе формирования представлений об окружающем мире; развитие связной речи через практику пересказа содержания сказки или небольшого текста; составление загадок, использование в работе различных видов легкой театрализации; приобщение детей к культуре чтения художественной литературы, с обязательным обсуждением прочитанного; отвечать на вопросы, проводить беседы по поводу прочитанного или увиденного; учить слушать и слышать обращенную речь; создание обогащенной соответствующей возрастным особенностям и образовательным потребностям детей речевую развивающую среду.

Второе условие – поддержка мотивации старших дошкольников к учебной деятельности. Целью поддержки является устранение препятствий, которые мешают продвижению ребенка, в достижении успехов в процессе воспитания, обучения и развития. Главное правило поддержки – дать возможность преодолеть очередное препятствие, развив при этом интеллектуальный, нравственный, эмоциональный, волевой потенциал, почувствовать себя человеком, способным на поступок и самостоятельное решение.

На мотивационно-ознакомительном этапе поддержка мотивации сводится к тому, чтобы заинтересовать старших дошкольников в учебной деятельности, адаптировать и мотивировать их на успех. Эта поддержка будет реализована через использование стимулирования, демонстрации заданий, выполненных бывшими выпускниками ОДО. Поддержка будет осуществляться в представлении консультаций, совета по поводу организации учебной деятельности, а также в одобрении, похвале, поощрении как методах стимулирования деятельности.

Третье условие – способность старших дошкольников применять полученные знания, навыки и умения в индивидуальной и совместной практической деятельности. Особое влияние на формирование речевой готовности старших дошкольников оказывает вовлечение их в практическую деятельность. Приобретенные навыки помогают лучше осознать и понять теоретический материал.

Таким образом, целенаправленная педагогическая поддержка в формировании речевой готовности старших дошкольников к обучению в школе, включает в себя создание педагогических условий для ее реализации, апробацию и внедрение предоставленных условий в педагогический процесс ОДО, запускает механизмы саморазвития языковой способности дошкольника и делает преимущественно подходящие обстоятельства для воспитания осведомленной языковой личности, владеющей таковыми качествами, как эмоциональность, креативность и самостоятельность.

Литература

1. Григорьева, Л.В. Исследование развития речи у дошкольников // Управление качеством дошкольного образования: сборник материалов

Всероссийской научно-практической конференции. – Тверь, 2011. – С. 127-134.

2. **Лопухина, И.С.** Логопедия: речь, ритм, движения: Пособие для логопедов и родителей. – СПб.: Дельта, 2017.

3. **Львов, М.Р.** Основы теории речи / М.Р. Львов. – М.: Академия, 2000. – 248 с.

РАЗДЕЛ 3. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ

*Л. Х. Подолян,
ст. преподаватель ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ НЕЙРОННОЙ СЕТИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Рассматриваются принципы работы искусственного интеллекта и нейронных сетей, даны основные их характеристики. Показаны перспективы развития, возможность активного применения нейронных сетей при обучении студентов русскому языку и литературе с целью эффективной цифровизации общества.

Ключевые слова: *искусственный интеллект, нейронная сеть, современные технологии, русский язык, литература.*

Искусственный интеллект стремительно вошел во все сферы нашей жизни, и образование не стало исключением. Искусственный интеллект способен к имитации когнитивных функций человека, основное его свойство – способность к обучению. Таким образом, используя математические алгоритмы и логику, ИИ не только непрерывно самосовершенствуется, но и имеет возможность обучать человека. С учетом перспективы роста объема данных задача их обработки и подготовки интеллектуальных решений была возложена на машину [2, с. 366]. Для реалистичной картины живого общения используют нейросеть, так как она смоделирована по принципу работы мозга человека.

Нейронная сеть – совокупность компьютерных процессоров, в основе функционирования которых находится принцип работы мозга человека. При этом каждый отдельно взятый процессор

работает как нейрон и не нуждается в программировании. Программист ставит перед нейросетью задачу, которую она выполняет в процессе самообучения, следуя уже готовым примерам решения [1, с. 15].

Одним из наиболее перспективных направлений искусственного интеллекта являются нейросети, в том числе и в системе образования. Таким образом нейронная сеть (НС) – это современная технология, позволяющая открывать новые горизонты в образовательном процессе.

НС можно передать часть своих задач по подготовке к занятию, тем самым экономить время. Нейросеть помогает делать задания для занятий увлекательными, и при этом тратить мало времени на их создание. Это позволяет создавать индивидуальные образовательные программы, анализировать затруднения каждого обучающегося и генерировать индивидуальные задания.

Задачи, которые можно выполнить с помощью НС, при подготовке к занятию:

1. Создавать тексты:

- загадки
- сюжеты
- стилизация текстов
- вставки эмоджи (эмодзи) в текст.
- составление рабочих тетрадей

2. Создавать изображения:

- иллюстрации: зашифровать пословицы, поговорки, фильмы, книги
- поддерживающие мемы
- стикеры
- реалистичные фотографии для проектов, презентаций
- виртуальный фон для онлайн-конференций
- оформление проектных работ
- объединение фотографий.

3. Создавать аудио:

- озвучка
 - диалоги
 - орфоэпия
 - музыкальные композиции
-

- короткие видео
- удаление шума с аудиозаписи.

В своей работе я применяю два сервиса: отечественный «Балабоба» – обладает небольшими возможностями генерации текста, но при должном запросе может выдавать достаточно хорошие результаты; Chat GPT – самый удобный и качественный сервис, но для использования «в полную силу» необходима зарубежная SIM-карта.

На занятиях русского языка и литературы я использую следующие задания:

1. По работе с фразеологизмами и крылатыми выражениями (студентам предлагаются сгенерированные с помощью ИС фразеологизмы или крылатые выражения. Задача учащихся ответить на вопросы: какие фразеологизмы зашифрованы, дать определение).

2. Генерация текстов.

В сгенерированном тексте найдите грамматические и логические ошибки.

Котопес – животное, гибрид кошки и собаки. Появились в результате скрещивания кота с собакой. В Англии и Уэльсе оно было официально признано в 1976 году, а в Шотландии в 1981 году.

В отличие от обычных котят, котопесы имеют шерсть и хвост, как у собаки, а уши как у кота. Котопес выглядит как собака, но он не может лаять, рычать и кусаться. Чаще всего встречаются светло-коричневые котопесы и черные. А вот рыжих нет. Котопесы очень похожи на кошек, но, в отличие от последних, не могут лазать по деревьям и бегать за бабочками. Они прекрасно лазают по стенам, умеют плавать и делать подкоп.

Котопес может стать хорошим товарищем для людей, которые любят животных.

3. С помощью бота GPT было создано продолжение драмы А.Н. Островского «Гроза». Но, увы, бот-недоучка перепутал персонажей сразу нескольких литературных произведений. Прочитайте созданный ботом «фанфик» и выполните задания.

После грозы наступили ясные и спокойные дни. Паренек Евгений продолжал жить в имении отца своего друга Аркадия, на берегу Волги, где произошла главная драма. Но он уже не ощущал себя победителем и понимал, что его жизнь была наполнена множеством ошибок и промахов.

Аксинья, приемная дочь Савела Прокофьевича, тоже осознала свои ошибки и попыталась наладить отношения с отцом. Она призналась ему в своей любви к Борису и молила прощения за все свои преступления. Савел Прокофьевич, в свою очередь, понимал, что был слишком жесток с дочерью и принял ее обратно в семью.

Вопросы и задания:

Героев скольких литературных произведений бот упомянул в этом тексте?

Назовите литературные произведения, героями которых являются упомянутые персонажи.

Почти все персонажи, перечисленные ботом, относятся к драматическим произведениям, за исключением одного героя (или героини). Какое это произведение?

4. Генерация портрета литературного героя по описанию (студенты могут как угадывать предложенные портреты, так и создавать самостоятельно).

5. Угадай литературное произведение по иллюстрации, сгенерированной с помощью НС.

Таким образом, НС являются полезной технологией, которая дает возможность проявлять креативность, найти вдохновение и при этом сэкономить время, а самое главное, вовлекать студентов в образовательный процесс.

Однако мы должны понимать, что нейросети не заменят роли преподавателя. Роль хорошего педагога останется неоценимой и незаменимой, однако задачи, на которых нам в будущем предстоит фокусировать свое внимание, станут гораздо более творческими и ответственными. В их основе будут лежать индивидуальный подход, поддержание мотивации и оценка результатов обучения на уровне широты кругозора студента, освоения им методов анализа и синтеза, способности к системному мышлению, а не натренированности в прохождении однотипных заданий.

Литература

1. Бобырь М. В., Кулабухов С. А., Милостная Н. А. Обучение нейро-нечеткой системы на основе метода разности площадей // Искусственный интеллект и принятие решений / ФГУ «Федеральный исследовательский центр «Информатика и управление» Российской академии наук». М., 2016. № 4. С. 15–26.

2. **Моховиков М. Е., Суслова И. А.** Основные тенденции применения нейронных сетей в сфере образования // Наука. Информатизация. Технологии. Образование: материалы XII междунар. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 25 февр. – 1 марта 2019 г.). Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2019. С. 364–371.

Е. А. Горюк,
преподаватель русского языка и литературы
ГОУ СПО «Бендерский педагогический колледж», г. Бендеры

САМОСТОЯТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА С ПРАКТИКУМОМ ПО ВЫРАЗИТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ» КАК УСЛОВИЕ ПРОДУКТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рассматривается комплексный подход к организации самостоятельно-исследовательской работы обучающихся, который способствует формированию общих и профессиональных компетенций студентов педагогического колледжа. Показаны разнообразные формы и виды самостоятельной работы, способствующие продуктивной подготовке к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *компетенций, самостоятельная работа обучающихся колледжа, аудиторная работа, внеаудиторная работа, рабочая тетрадь.*

Направленность современного профессионального образования на компетентностный подход обусловила основной критерий качества образования в колледже – формирование у студентов общих и профессиональных компетенций согласно стандарту. В связи с этим наибольшую актуальность приобретает изменение содержательных, технологических и информационных основ подготовки будущего учителя. Учебная дисциплина «Детская литература с практикумом по выразительному чтению» относится к профессиональному модулю. Освоение содержания учебного предмета обеспечивает формирование у обучающихся как общих, так и профессиональных компетенций, так как данная дисциплина является одной из основных в дошкольных учреждениях, а также в школах.

Анализ работ наиболее авторитетных исследователей (Бондаревская Е.В., Иванов Д.А., Хуторской А.В.) показывает, что формирование у обучающихся колледжа компетенций традиционными формами учебного процесса весьма затруднительно, так как студент приобретает систему знаний, умений, навыков в готовом виде, в качестве алгоритма решения типовых задач. Компетенции можно результативно вырабатывать у обучающихся, только мотивируя их к самостоятельной поисковой деятельности. Безусловно, этот опыт приобретается посредством самостоятельного формирования опыта решения практических задач, что вызывает необходимость привлечения студентов к решению учебных практических ситуаций, приближенных к профессиональным проблемам, включения обучающихся в научно-исследовательскую деятельность, стимулирования самообразования, применения на занятиях активных технологий обучения со стороны преподавателей. Для выполнения требований ГОС 3 поколения необходима соответствующая организация учебного процесса и составление принципиально новой учебно-методической документации. Соответственно, становится более значительной роль преподавателей в плане организации и управления самостоятельной работой обучающихся.

В образовательном процессе предусмотрено *два основных вида самостоятельной работы студента* – аудиторная и внеаудиторная. К первой принадлежит самостоятельная деятельность студента на занятиях под руководством преподавателя дисциплины или междисциплинарного курса. Второй вид самостоятельной работы выполняется обучающимся в качестве домашнего задания, и от правильной его организации в значительной степени зависит формирование общих и профессиональных компетенций.

Для обеспечения эффективной аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов мною разработано методическое пособие «Рабочая тетрадь» по МДК 01.03 «Детская литература с практикумом по выразительному чтению» для специальности 44.02.02. «Преподавание в начальных классах». Рабочая тетрадь составлена в соответствии с рабочей программой по междисциплинарному курсу. При составлении данного пособия опирались на принципы дидактики. В дидактике известна закономерность: усвоение всегда протекает в процессе активной умственной

деятельности обучаемых. С этой закономерностью связан принцип сознательности и самостоятельности в обучении. На этом принципе базируется созданная рабочая тетрадь. Она поможет студентам зафиксировать основные выводы по изученным темам, использовать самостоятельный творческий поиск.

В рабочую тетрадь включены задания по работе с литературоведческими терминами, вопросами, анализ произведений, задания исследовательского характера. Пособие снабжено справочным материалом, практическими и творческими заданиями, упражнениями, помогающими усвоить основные темы программы.

Материал рабочей тетради расположен по темам в соответствии с программой курса. Каждая разработанная тема включает основные теоретические положения, проблемные вопросы, практические задания, список источников обязательной и дополнительной литературы.

Основная задача РТС – активизация и организация самостоятельной работы студентов по изучению данной дисциплины и обеспечение контроля над ней со стороны преподавателя. Тетрадь рассчитана на 2 семестра, потому что МДК изучается на 2 курсе.

В пособии вопросы и задания расположены по степени нарастания сложности: от вопросов (заданий), требующих простой репродукции знаний, к вопросам (заданиям), требующим знаний, предполагающих элементы аналитической, творческой работы.

Например, при изучении темы «УНТ» студенты внеаудиторно готовятся по теме № 2 Рабочей тетради. Им необходимо познакомиться с таблицей «Классификация жанров русского фольклора» и подготовиться к терминологическому диктанту. Этот вид заданий требует простой репродукции знаний. В этой же теме представлены задания, требующие аналитической, творческой работы: подготовьте к исполнению по 3 произведения жанра детского фольклора или найдите и проведите игру с использованием пословиц или поговорок.

Данный вид работы готовит обучающихся к профессиональной деятельности, т.к. они должны продемонстрировать методику работы над малыми жанрами УНТ на уроках литературного чтения.

В рабочей тетради много заданий, связанных с литературно-исполнительским анализом художественных произведений, так

как это один из основных этапов работы над текстом на уроках литературного чтения в начальных классах.

На этапе вторичного синтеза изучения произведения предлагается студентам задания поискового характера: в тексте трилогии Н. Носова «Приключения Незнайки и его друзей» найти профессиональные и личностные качества какого-то из героев, способствующие его становлению настоящим профессионалом. Например, Знайка. Студенты называют: любознательность, деловитость, ответственность и обязательность, добросовестность, культура общения.

Найти цитаты в тексте, подтверждающие, что герой обладает этими чертами. Студенты осуществляют поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.

Несмотря на то, что текст есть у каждого студента, работу провожу как в индивидуальном, так и в групповом режиме. Это формирует ОК 3, 4, 6 принимать решения в нестандартных ситуациях. Осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития. Работать в коллективе и команде, взаимодействовать с коллегами и ПК 1.1, 1.2 Рациональность выбора методов и приемов работы с художественным текстом.

В рабочую тетрадь включены, так называемые, бонусные задания, которые предполагают выполнение индивидуальных проектов, позволяющие осуществлять дифференцированный подход в обучении.

Так при изучении темы «Современные детские поэты» конечный продукт выглядит как книжка с яркими иллюстрациями. Важным элементом в данной работе является анализ и оценивание, рецензирование творческих работ своих и других студентов. В процессе подготовки развивается познавательный интерес студентов, активизируется творческий потенциал, формируются исследовательские, информационные и профессиональные компетенции.

А при изучении литературных сказок – творческое задание: сочинить сказку по одному из способов Д. Родари. В тетради представлены все 9 способов.

Все произведения, представленные в тетради, изучаются в начальной школе по предмету «Литературное чтение» по программе Климановой Л. Ф., Горецкого В. Г. и др.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что составленная тетрадь является подспорьем в подготовке будущего специалиста.

Таким образом, рабочая тетрадь – это многофункциональное дидактическое средство, обеспечивающее организацию самостоятельно-исследовательской работы студентов, методическую помощь в формировании общих и профессиональных компетенций, выполняет функцию интеграции элементов УМК.

Литература

1. **Аксенова, В.И.** Свободное развитие личности. Практико-ориентированное пособие для образовательных учреждений. / В.И. Аксенова. – Ставрополь, 2007.- 55с.

2. **Бельх, С. Л.** Управление исследовательской активностью студента: Методическое пособие для преподавателей вузов и методистов / под ред. А. С. Обухова. – Ижевск: УдГУ, 2008.

3. **Белухин, Д.А.** «Основы личностно-ориентированной педагогики» /Д.А. Белухин. – Воронеж, 1997.- 58с.

4. **Болдырева, Л. В.** Система научно-исследовательской работы студентов // Специалист. – 2011. – № 10. – С. 21-22.

5. **Дубровина О. С.** Использование проектных технологий в формировании общих и профессиональных компетенций обучающихся. Проблемы и перспективы развития образования (II): материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 124-126.

6. **Ершова Н.Н.** Роль самостоятельной работы в формировании общих и профессиональных компетенций студентов колледжа // Самостоятельная работа как ресурс формирования компетенций будущего специалиста : материалы Всерос. науч.-практ. конф. Апрель, 2014 г. Самара, 2014. 140 с.

7. **Кон, И.С.** Познавательные процессы и умственные способности. / Кон И.С. – М., 1989. – 69 – 78с.

8. **Непрокина И.В.** Организация самостоятельной работы студентов средствами видеотехнологий в контексте ценностного и культурологического подходов // Ценности современного образования : междунар. сб. науч. тр. 2012. С. 46–60.

9. **Пирогова, О.В.** Моделирование в образовании. Инновации в образовании/ О.В. Пирогова. – 2004, №5. – 26с.

Л. Л. Николаю,
канд. пед. наук, доцент ПГУ им. Т.Г. Шевченко,
г. Тирасполь

РОЛЬ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Рассматривается проблема формирования у младших школьников коммуникативных компетенций в процессе обучения математике посредством математического языка. Раскрываются понятия «коммуникативная компетенция» и «математический язык». Выделяются виды заданий, которые можно использовать для развития математической речи и формирования коммуникативных компетенций младших школьников.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции; математическая речь; процесс обучения математике в начальной школе; учебные задания.

Изменения, которые имеют место в XXI веке, требуют формирования такой личности, которая обладает определенными базовыми компетенциями. Одна из них – это коммуникативная компетенция, которая касается сферы работы с информацией, сферы обеспечения высокого качества жизни, сферы социальной жизни, сферы самообразования.

Работа по формированию личности начинается с начальной школы. Согласно требованиям нового образовательного стандарта начального общего образования «процесс обучения младших школьников должен быть направлен на формирование метапредметных компетенций, универсальных учебных действий (познавательных, регулятивных и коммуникативных), обеспечивающих овладение ключевыми компетенциями, которые и составляют основу умения учиться» [1, с. 6].

Метапредметные компетенции, среди которых и коммуникативная компетенция, формируются у младших школьников в процессе обучения каждого предмета, в том числе и в процессе обучения математике. Коммуникативная компетенция имеет особое значение в решении основных задач, которые стоят перед начальным математическим образованием: «Развитие математи-

ческой речи, логического и алгоритмического мышления, воображения» [1, с. 17]. Это связано с тем, что:

1) мыслительная деятельность младших школьников зависит во многом от умения учащихся воспринимать и правильно передавать информацию;

2) на развитие математической речи и сформированности предметных умений влияет уровень коммуникативных навыков младших школьников и их умение работать с разными видами информации;

3) эффективность учебной деятельности младших школьников на уроках математики зависит от уровня сформированности коммуникативных компетенций учащихся.

Мы выделили те коммуникативные компетенции, которые должны формироваться у младших школьников при обучении математике: «способность правильно выражать свои мысли в речи; умения вести диалог, дискуссию; способность слушать, слышать и понимать партнера; умения договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; способность использовать речь для регуляции своего действия; умения конструктивно разрешать «конфликты» посредством учета интересов сторон и сотрудничества» [2, с. 187].

Для формирования перечисленных коммуникативных компетенций особое значение имеет развитие математической речи младших школьников.

Математическая речь – это система используемых учеником звуковых сигналов, письменных знаков и символов для представления, переработки, хранения и передачи математического содержания. Это совокупность всех речевых средств, с помощью которых можно выразить математическое содержание. Математическая речь и коммуникативные компетенции младших школьников, формируемые при обучении математике, взаимосвязаны.

Для развития математической речи и формирования коммуникативных компетенций можно использовать задания, при выполнении которых младшие школьники учатся оперировать математическими понятиями; высказывают суждения с использованием математических терминов и понятий; учатся формулировать вопросы и ответы в ходе выполнения задания или чтения

условия; доказывают правильность или неправильность выполненного действия; работают в соответствии с инструкциями к заданиям; формулируют в ходе решения проблемных заданий определения, выделяют признаки математических понятий и сверяют их с данными в учебнике; проводят доказательства, анализ и поиск решения текстовой задачи и т. п.

Эти задания сопровождаются инструкциями типа «расскажи», «обоснуй свой ответ», «докажи», «ответь на вопросы», «сделай вывод», «составь задание» и др.

«Объясни». Младшие школьники учатся аргументировать свои действия, высказывать суждения с использованием математических терминов.

Например: Объясни, какое слово лишнее: 1) делимое, частное, разность, делитель; 2) равенство, неравенство, уравнение.

«Задай вопрос» или «Составь вопрос». Младшие школьники учатся составлять и задавать вопросы по изучаемому материалу и отвечать на них.

Например: Прочитай условие задачи: «Шоссе проходит через с. Малаешты и г. Григориополь, расстояние между которыми 28 км. Пешеход вышел из г. Григориополя и 3 часа шел по шоссе со скоростью 4 км/ч.»

Придумай к этому условию такой вопрос, чтобы решение было записано в виде одного из следующих выражений: $28-4 \cdot 5$; $28+4 \cdot 5$.

«Поток вопросов с ответом «да» или «нет»». Смысл данного задания состоит в том, чтобы придумать как можно больше вопросов по заданной теме, ответ на которые могут быть слова «да» или «нет».

Например: Ученик, стоящий перед классом, показывает прямоугольник. Ученики задают вопросы, ответом на которые должно быть слово «да». Примеры вопросов:

- Является ли данная фигура прямоугольником?
- Можно ли данную фигуру назвать многоугольником?
- Является ли данная фигура четырехугольником?

«Переформулирование текста задачи». В системе работы по развитию устной речи учащихся на уроках математики большую роль играет пересказ и переформулирование текста задачи.

Кроме развития устной математической речи целесообразно развивать и письменную речь. Для этого можно использовать следующие задания:

– «Придумай сказку (или загадку) про ...». Например, придумать загадку о прямой линии и запиши ее.

При организации процесса формирования коммуникативных компетенций младших школьников посредством математической речи нужно использовать активные и интерактивные формы, методы и технологии обучения математике: технология проблемного обучения, метод сотрудничества, интерактивные технологии, технология развития критического мышления, различные групповые технологии, коллективный способ обучения и др.

При организации общения учеников в паре или группе можно предложить задания, требующие проговаривания, комментирования, объяснения, доказательства, поиска по учебнику ответов на вопросы, постановки вопросов к решению приведенному в учебнике и т. п.

Приведем примеры некоторых заданий, которые могут быть использованы для организации активной речевой математической деятельности младших школьников при групповой работе.

«Составить кластер (или синквейн)». Например, составить кластер по теме «Многоугольник».

«Я учитель». Каждый ученик составляет серию контрольных вопросов по изученному материалу для своих коллег по группе. Затем каждый из них (в роли учителя) задает свои вопросы, а другие (в роли ученика) отвечают на них.

«Составь задание для другой группы». Учащиеся одной группы совместно придумывают и составляют задания для другой группы.

«Позиционное взаимодействие». Ученикам предлагается какое-то задание для работы в группе. Например: Разгадай правило, по которому записаны выражения в столбик. Составь свой столбик.

$$5 + 3 \quad 6 + 2$$

$$5 + 4 \quad 7 + 2$$

$$5 + 5 \quad 8 + 2$$

$$5 + 6 \quad 9 + 2$$

Каждый учащийся группы должен подумать о решении самостоятельно, а затем высказаться. Дети, выслушивая мнение каждого, находят общее решение, которое фиксируют на листах, выбирают выступающего. При работе в группе выдвигается требование, чтобы найденный способ мог объяснить каждый ученик.

«Ты – мне, я – тебе». Ученики составляют задание друг для друга в соответствии с инструкцией. Записывают свое решение в тетради. Потом обмениваются заданиями. Каждый ученик выполняет задание, полученное от соседа. Далее проводится взаимопроверка. В случае, когда ответы автора задания и исполнителя разные, они вместе пытаются найти ошибку, при необходимости обращаются к учителю.

В паре или в группе также можно организовать *работу над задачей*.

«Отзыв на работу товарища». Данный прием можно использовать при итоговой оценке работы пары или группы, при проверке теоретического материала и оценки ответа одного ученика другим.

При систематическом использовании описанных выше приемов у учащихся формируются устная и письменная речь.

Организуя деятельность учащихся по решению учебных заданий на уроках математики, учитель должен:

- помочь детям осмыслить их речевую практику и на этой основе научить овладевать умением общаться, договариваться;
- создавать ситуацию речевого общения в классе, моделирующую реальное устное общение (работа в парах, в группе);
- побуждать учащихся высказывать свое отношение к тому или иному факту, событию, явлению;
- добиваться использования усвоенного речевого материала;
- направлять внимание младших школьников на содержание высказываний;
- предусматривать формирование различных видов связной речи: описание, рассуждение, доказательство, обоснование, пояснение, планирование, обобщение;
- проводить систематическую работу над усвоением норм математической речи, предусматривающей реализацию следующих направлений: работу над словом (лексический уровень), работу над словосочетанием и предложением (синтаксический уровень),

работу над связной речью – логическое построение высказываний (уровень текста).

Таким образом, использование современных технологий и специально подобранных приемов в процессе обучения математике эффективно формируют у младших школьников коммуникативные компетенции.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт начального общего образования (дата обращения: 09.08.2023).

2. Николау Л.Л. Подготовка будущих учителей к формированию у младших школьников метапредметных компетенций в процессе обучения математике/ Л.Л. Николау, Е.И. Руссу // Инновационные технологии в современном образовании: Республиканская научно-практическая конференция (с международным участием). Сборник материалов, 26 ноября 2019 г. / ред. кол. Долгов А.А. и др.: Тирасполь, Изд. ПГУ, 2020. – С. 184-190

Н. Н. Ушнурицева,

канд. пед. наук, доцент ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Е. В. Шуляк,

учитель начальных классов МОУ «Тираспольская средняя школа № 5»

г. Тирасполь

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Рассматривается формирование орфографической грамотности младших школьников как составной части общей языковой грамотности, залог точности выражения мысли и взаимопонимания. Раскрыты методы и приемы формирования орфографических умений у младших школьников на уроках русского языка

Ключевые слова: орфограмма, орфографические умения, орфографическая грамотность, учащиеся начальной школы

На современном этапе развития начального образования одной из главных задач является овладение обучающимися грамотной речью, соответствующей нормам орфографии, так как именно

в начальной школе учащихся начинает овладевать письменной речью. Проблема формирования орфографических умений в начальной школе занимает важнейшее место в образовании младших школьников, так как именно с поступлением в школу ребенок начинает овладевать всеми сторонами письменной речи, в том числе и орфографической.

Современная методика обучения орфографии опирается на положение о целесообразности сознательного усвоения правописания, обоснование которого отражено в трудах Д. Н. Богоявленского, С. Ф. Жуйкова, Н. С. Рождественского и др. Особенности усвоения грамотного письма изучались методистом М. Р. Львовым, Т. Г. Рамзаевой, М. С. Соловейчик и др.

Актуальность темы обусловлена тем, что формирование орфографических знаний, умений и навыков по русскому языку в младших классах становятся важнейшей задачей системы образования, так как правильное, грамотное письмо обеспечивает точность выражения мысли, взаимопонимание людей в письменном общении, формирует общую и языковую культуру личности.

Как указывает С.Ф. Жуйков «Орфография определяет нормы письменной речи, которые приняты в каждом конкретном языке на определенном этапе его развития. Средства нашего письма позволяют передать звучание слова разными способами. Одни из них правилами графики и орфографии узаконены, другие запрещаются. Объектом применения правила является орфограмма [4, с. 45].

В исследованиях М.М. Разумовской доказана эффективность обучения орфографии, если в его основу положена система работы с орфограммой как объектом применения правил, как конкретной реализацией принципов правописания, как нормативным графическим вариантом фиксируемой при письме единицы языка [10, с. 12].

Современная методика обучения орфографии рекомендует строить процесс формирования у учащихся относительной орфографической грамотности на базе понятия «орфограмма».

Лингвист В.Ф. Иванов дает такое определение орфографии.

Орфография – это: 1) исторически сложившаяся система единообразных написаний, которую принимает и которой

пользуется общество; 2) правила, обеспечивающие единообразие написаний в тех случаях, где возможны разные написания; 3) соблюдение принятых написаний, частных и подчиняющихся определенным правилам; 4) часть науки о языке (в его письменной форме), изучающая написание и устанавливающая их единообразие. [5, с. 78]

Н.С. Рождественский говорит, что «сформировать орфографический навык у школьников непросто, для этого ученик должен обладать следующими орфографическими умениями:

1) умение ставить орфографическую задачу, т. е. умение находить орфограмму. Поэтому нужно у детей развивать орфографическую зоркость;

2) умение определять тип орфограммы и соотносить ее с определенным правилом. Для этого учащиеся должны хорошо понимать, в какой части слова находится орфограмма, чтобы правильно подобрать правило;

3) уметь применять правило. Для большинства орфографических правил применяется алгоритм действий, который требует четкого его выполнения;

4) умение осуществлять орфографический самоконтроль. Учащиеся выполняют проверку своих письменных работ или других записей» [11].

Формирования орфографического навыка на первом этапе происходит еще в период обучения грамоте, когда учащиеся понимают и усваивают, что речь делится на слова, слова – на слоги и звуки. Особенно важно – выделение слогов и звуков. Ученики постепенно привыкают, что написание некоторых слов не расходится с произношением. Так обучающиеся овладевают первым навыком правописания – фонетическое письмо.

На втором этапе формирования орфографического навыка учащиеся также в 1 классе овладевают некоторыми графическими условностями русского правописания: обозначением мягкости согласных звуков на письме буквой И, йотированными гласными и мягким знаком; умением писать слова, в которых один звук обозначается двумя буквами (моль, конь); правописанием слов с йотированными гласными в начале слова или после гласной; правописанием традиционных сочетаний шипящих с

гласными (жи-ши, ча-ща, ча-щу); правилом употребления заглавной буквы.

На третьем этапе начинается работа над правописанием многих орфограмм. Это и парные согласные, и непроизносимые согласные, и безударные гласные и другие, хотя частей слова учащиеся в первом классе еще не знают. Они ориентируются на сильные и слабые позиции в звуковом составе слова. Так постепенно формируется понятие, что не все слова пишутся, так как произносятся. Заканчивается данный этап во 2-3 классе, когда обучающиеся знакомятся с составом слова и правописанием разных частей слова.

Четвертый этап – морфолого-синтаксический. Здесь обучение орфографии связано с усвоением учащимися синтаксической роли того или иного слова. Когда ученики познакомятся с составом слова, тогда изучение орфограмм будет основываться на морфологическом принципе правописания. Этот этап продолжается до окончания начальной школы. Дети не только усваивают новые орфограммы, но и закрепляют ранее изученные правила правописания, доводя их до автоматизма [12, с. 131-133].

Выбор методов и приемов обучения орфографии обуславливается характером орфограммы, которые могут быть в любой значимой части слова: в приставке, корне, суффиксе, окончании. Разные типы орфограмм встречаются в пределах одной и той же морфемы и соответственно применяются при этом различные правила.

Д.Н. Богоявленский указывает, что для изучения орфографии используются следующие методы: беседа, слово учителя, наблюдение и анализ орфограмм, самостоятельная работа учащихся. Метод слово учителя чаще всего применяется на этапе актуализация знаний и подведения учащихся к теме урока [42 с. 5].

С помощью беседы педагог подводит учащихся к открытию нового, опираясь на имеющиеся знания.

Метод наблюдения и анализа предполагает, что обучающиеся самостоятельно, опираясь на изученные правила, на сходство и обобщение, делают вывод.

Формулируют сами орфографические и грамматические правила. При изучении материала методом наблюдения над языком

и широкое применение получает прием сопоставления. Например, в слове столы гласный звук корня безударный, может быть передан и буквой А, и буквой О (сто/а/лы). Для того чтобы выяснить правильное написание этого слова, нужно подобрать родственные слова, где сомнительная гласная будет находиться под ударением.

Метод самостоятельной работы может быть использован при изучении любой группы написаний, если учащиеся уже владеют навыком работы с учебником. Этот метод эффективен и при работе над написаниями, проверяемыми словарем. Осознанность и автоматизм в процессе формирования орфографического умения достигается путем работы над правилом и упражнениями, обеспечивающими привитие навыка грамотного письма. Роль учителя заключается в том, чтобы проследить правильность применения изучаемого правила.

Обязательное условие для формирования орфографического умения – это использование разнообразных приемов и упражнений. При подготовке к уроку русского языка педагогу нужно тщательно продумывать, какие упражнения, и в каком порядке будут использованы, для формирования конкретного орфографического умения. При подборе упражнений и приемов нужно учитывать степень соответствия проходимому материалу в данный момент. Учитывать подготовленность учеников к усвоению данного учебного материала, доступность приема с точки зрения тех навыков самостоятельной работы, которыми уже владеют учащиеся. Обязательно, в применении отобранных с определенной целью приемов, должна соблюдаться последовательность [4, с. 26].

На этапе урока актуализация знаний и навыков используются подготовительные упражнения. Они проводятся с целью подготовки обучающихся к восприятию новых знаний и способов их применения на практике. На этапе усвоения знаний применяются вводные упражнения для мотивации к познавательной деятельности.

При самостоятельном поиске новых способов действий для решения проблемной ситуации формируется соответствующее правило или алгоритм. Для первичного применения знаний

вводятся пробные упражнения. Это самые первые задания на применение после только что полученных знаний. Этот вид упражнения используется, когда новый материал усвоен еще непрочно. Для овладения навыками в стандартных условиях подбираются тренировочные упражнения, они направлены на усвоение учениками навыков.

Таким образом, решение орфографических задач в начальной школе способствует повышению орфографической грамотности младших школьников, позволяет учащимся обратить внимание на закономерности словоизменения, их морфемный состав.

Результаты обучения орфографии зависят от того, насколько развита способность у учащегося, ставить перед собой орфографические задачи. Для этого у обучающихся нужно развивать следующие орфографические умения: ставить орфографические задачи (находить орфограммы); устанавливать тип орфограммы; применять правило (правильно выполнять алгоритм решения орфографической задачи); осуществлять орфографический самоконтроль [8, с. 788].

На основании выше сказанного, можно сделать следующие выводы:

1. При работе над формированием орфографических умений, нужно опираться на принципы русской орфографии, возрастные особенности учащихся, используя в работе различные методы, формы работы, приемы и виды упражнений.

2. Если в учебнике, по которому работает учитель, не предусмотрены алгоритмы по применению орфографического правила, то это должен восполнить педагог. Поэтому при знакомстве с новым правилом нужно составлять алгоритм по его применению. Использовать этот алгоритм при работе с тренировочными упражнениями, доводя до автоматизма.

3. Вести мониторинг формирования орфографического умения у обучающихся, с целью дальнейшего планирования работы по правописанию.

4. Целенаправленно и систематически вести работу по формированию орфографических умений у младших школьников.

Литература

1. **Арямова, О.С.** Обучение решению орфографических задач / О.С. Арямова // Начальная школа. – 2018, – №4. – С.17 – 21.
 2. **Богоявленский, Д.Н.** Психология усвоения орфографии/ Д.Н. Богоявленский. – М.: Просвещение, 2016. – 308с.
 3. **Жедек, П.С.** Методика обучения орфографии/ Теоретические основы обучения русскому языку в начальных классах//Под ред. М.С.Соловейчик. – М.: Просвещение. 2015. – С. 193-195.
 4. **Жуйков, С. Ф.** Формирование орфографических действий / С.Ф. Жуйков. – М.: Просвещение, 2015. – 241 с.
 5. **Иванова, В.Ф.** Современная русская орфография/В.Ф. Иванова. – М.: Высшая школа, 2017. – 192 с.
 6. **Колосова, Е.В.** Активизация познавательной деятельности младших школьников при изучении орфографии/ Е.В. Колосова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – Вып. № 7-2, 2016. – С.40-42.
 7. **Мишина, Т.И.** Упражнения с выборочным ответом при повторении орфографии/ Т.И. Мишина // Начальная школа. – 2016. – №9. – С. 24-27.
 8. **Никулина, А. В.** Основные проблемы формирования орфографической зоркости младших школьников в условиях системно-деятельностного подхода / А.В. Никулина // Молодой ученый. – 2015. – №12. – С. 788-790.
 9. Рабочая программа по учебному предмету «Родной (русский) язык». 1–4 классы (начальное общее образование) / Сост. В.В. Улитко. – Тирасполь: ПГИРО, 2014. – 88 с.
 10. **Разумовская, Л.И.** Методика обучения орфографии в школе: Кн. для учителя 2-е изд., доп/ Л.И. Разумовская. – М.: Просвещение, 2016. – 215 с.
 11. **Рождественский, Н.С.** Обучение орфографии в начальной школе/ Н.С. Рождественский. – М.: Просвещение, 2016. – 293 с.
 12. **Савельева, Л.В.** Стратегии овладения орфографией в начальной школе и когнитивные предпосылки их формирования/ Л.В. Савельева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – Вып. № 14, – Т. 6., – 2016. – С. 231-245.
 13. **Федорова, Е. Г.** Формирование орфографической зоркости у младших школьников/ Е.Г. Федорова// Школьная педагогика, – 2017. – №1. – С. 92
-

*Е. А. Позорелая,
д-р филол. наук, профессор ПГУ им. Т.Г. Шевченко
Н. И. Владова,
магистрант I курса ПГУ им. Т.Г. Шевченко,
г. Тирасполь*

**ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ КОНЦЕПТ «ПАМЯТЬ»
В РОМАНЕ Ч. АЙТМАТОВА
«И ДОЛЬШЕ ВЕКА ДЛИТСЯ ДЕНЬ»**

Рассматриваются языковые способы извлечения имплицитной информации, связанной с концептом «память», из текста романа Чингиза Айтматова «И дольше века длится день». В центре внимания авторов статьи – явление манкуртизма, выходящего далеко за рамки вставной легенды в романе. В статье раскрыта природа этого явления: люди, теряющие память о своем прошлом, теряют свою ментальную связь с народом, разрушают себя как личность.

Ключевые слова: *концепт, имплицитная информация, память, манкуртизм, манкурт.*

Имплицитная информация – информация неявная, скрытая, однако подразумеваемая и извлекаемая адресатом сообщения. Она противопоставлена информации эксплицитной, явной, не требующей дополнительных комментариев при извлечении. Имплицитная информация, наряду с эксплицитной, играет важную роль в понимании читателем идейного содержания художественного текста.

Изучением роли имплицитной информации в художественном тексте, способов ее извлечения занимались такие лингвисты, как Е.В. Ермакова, И.В. Арнольд, В.А. Кухаренко, С.С. Сермягина и др.

Исследованием творчества Чингиза Айтматова, известного киргизского писателя, в основном занимались литературоведы (А. Акматалиев, Л.И. Лебедева, Г.Д. Гачев). Учеными рассматривались эстетические взгляды и философские искания писателя, изучались фольклорные мотивы, особенности сюжета. Скрытые смыслы в текстах Чингиза Айтматова, а также способы их

языковой репрезентации практически не изучены. Из известных исследователей имплицитности в произведениях Чингиза Айтматова отметим В.В. Силина, который занимается изучением имплицитного повествователя в романах киргизского писателя («Имплицитный повествователь», 2003 г., «Диалогические романы Чингиза Айтматова "Буранный полустанок" и "Плаха"», 2010 г.).

В данном исследовании мы обратились к выявлению языковых способов извлечения имплицитной информации из текста романа Ч. Айтматова «И дольше века длится день» на примере концепта «память». Данный концепт является одним из важнейших в жизни человека, поскольку память не только позволяет сохранять и передавать информацию, но и является связующим звеном между настоящим, прошлым и будущим. В романе Ч. Айтматова концепт «память» играет ключевую роль, так как автор описывает явление манкуртизма, заключающееся в утрате человеком связи со своими корнями. Как видим, тема статьи является не только *актуальной*, но и отличается *научной новизной*.

Цель данной статьи – выявить с помощью концептуального, контекстуального и описательного методов языковые способы извлечения имплицитной информации, связанной с концептом «память», из романа Ч. Айтматова «И дольше века длится день».

С концептом «память» в романе «И дольше века длится день» связана «Легенда о манкурте», которая рассказывает о том, как в давние времена жуань жуаны жестоко пытали пленников, натягивая им на голову верблюжью кожу. Кожа, высыхая, стягивалась, сдавливала череп и лишала пленника памяти. Человека, который выжил, называли манкуртом. Он знал только своего «хозяина», не имел собственной воли, им было легко управлять.

Манкурт – человек, насильно лишенный памяти о своем прошлом, о своем народе, доме и о своей семье. Этот образ «выходит за рамки» вставной легенды, он находит свое отражение в других героях произведения, живущих уже не тысячи лет назад, а в современном мире. Подтверждается это имплицитной информацией, извлекаемой путем *анализа диалогов*.

Так, манкуртом оказывается дежурный по разъезду Шаймерден.

Близкий друг Едигея, главного героя романа, умирает один в пустой мазанке. Едигей, работающий на разъезде, просит

дежурного подменить его на посту. Представим фрагмент диалога Едигея с дежурным:

– Едике, дорогой, только ты, того самого, голову мне не морочь. Если умер, то что ж теперь... У меня людей нет. Чего тебе понадобилось сидеть рядом? Покойник, того самого, от этого не подыметя, как я думаю...

– А я думаю, понятия у тебя никакого нет! – возмутился Едигей. – Что значит – голову не морочь! Ты здесь второй год, а мы с ним тридцать лет проработали вместе. Ты подумай. Среди нас человек умер, нельзя, не положено оставлять покойника одного в пустом доме.

– А откуда ему знать, того самого, один он или не один?

– Зато мы знаем!

На заявление Шаймердена о том, что у него нет людей, Едигей отвечает: «А я думаю, понятия у тебя никакого нет!» Какого понятия? Понятия о том, как себя должны вести люди в такой ситуации, что должно быть для них важно в традициях и ценностях своего народа.

Шаймерден – самый настоящий манкурт, человек, не помнящий своего прошлого. Для Шаймердена важна служба, а не честь, совесть, мораль. Выражается это имплицитно в его репликах: «Покойник, того самого, от этого не подыметя, как я думаю...», «А откуда ему знать, того самого, один он или не один?».

Не менее важно продолжение данного диалога, когда Едигей заявляет о том, что будет молиться в доме покойного, Шаймерден же удивляется этому:

– Молиться? Ты, Буранный Едигей?

– Да, я. Я знаю молитвы.

– Вот те раз – шестьдесят лет, того самого, Советской власти.

– Да ты оставь, при чем тут Советская власть! По умершим молятся люди испокон веков. Человек ведь умер, а не скотина!

Едигей говорит: «Человек ведь умер, а не скотина!»

Таким образом, анализ имплицитной информации в одном из диалогов романа позволяет выявить манкурта – Шаймердена, а также проследить взаимосвязь концепта память с понятиями «мораль» и «совесть».

Манкуртом оказывается и сын покойного – Сабитжан, приехавший на похороны. Показателен диалог Сабитажана с Едигем и Длинным Эдильбаем, его другом:

– Едике, вчера ночью, когда я сменил вас на дежурстве, только вы удалились, как что-то стряслось в воздухе, я аж закачался. Глянул, а то ракета с космодрома пошла в небо! Огромная! Как дышло! Вы видели?

– Ну еще бы! Рот разинул! Вот это сила! Вся в огне полыхает и все вверх, вверх, ни конца ей, ни края! Жутко стало. Сколько живу здесь, никогда такого не видел.

– Да и я впервые своими глазами увидел, – признался Эдильбай.

– Ну, если ты впервые, то такие, как мы, и подавно не могли увидеть, – решил пошутить Сабитжан над его ростом.

Длинный Эдильбай на это лишь усмехнулся вскользь.

Отметим в данном диалоге несколько важных моментов. Длинный Эдильбай обращается у Буранному Едигею на «вы». Они одного возраста, однако такое обращение – обычное проявление уважения к человеку. Сабитжан гораздо моложе и Едигея, и Эдильбая, однако он обращается к Эдильбаю на «ты». И такое обращение, и сама шутка над ростом Эдильбая – это имплицитная информация о воспитании Сабитжана. Он ведет себя развязно, неуважительно по отношению к ровесникам его отца. В диалоге прослеживается разрыв связи поколений, исчезла память о том, как следует вести себя в обществе, как нужно относиться к старшему поколению.

Подтверждает мысль о том, что Сабитжан является манкуртом, и следующая сцена. Когда Едигей вынес решение, что хоронить Казангапа будут на старинном кладбище, Сабитжан высказался так: «...К чему, мол, тащиться в эдакую даль на Ана-Бейит, вокруг вон сколько простора – безлюдная степь Сары-Озек от самого порога и до самого края света». Сабитжан не помнит своего прошлого, своих корней. Для него самое важное – показать, что он образованный, умный человек, что он чего-то стоит. Это также подтверждается тостом, который он произносит перед похоронами отца. В этом тосте он пьет за здоровье живых и несколько раз повторяет слово «государственный», обозначая так, что для него действительно важно – выслужаться: «Выпьем за наше здоровье!.. А

наше здоровье – это самое большое богатство страны. Стало быть, наше здоровье – *государственная ценность*. Вот оно как! Не такие уж мы простые, *государственные люди!*»

Сабитжан – манкурт, и это уже эксплицитно проявляется в конце романа: «*Манкурт ты! Самый настоящий манкурт!* – прошептал он [Едигей] в сердцах, *ненавидя и жалея Сабитжана*».

Манкуртом оказывается и начальник караула Тансыкбаев, повстречавшийся на пути героев. Интересен диалог, произошедший с Тансыкбаевым у поста часового:

– *Кто тут посторонние? Кто ждет? Это вы?* – спросил он, обращаясь к Буранному Едигею.

– *Биз, бизрой, карагым. Ана-Бейитук желтей турыпкaldык. Калай да болса, жардамдеи, карагым,* – сказал Едигей, стараясь, чтобы награды на груди попали на глаза молодому офицеру.

На лейтенанта Тансыкбаева это не произвело никакого впечатления, он лишь сухо кашлянул и, когда старик Едигей намерился было снова заговорить, холодно обронил: «*Товарищ посторонний, обращайтесь ко мне на русском языке. Я лицо при исполнении служебных обязанностей*».

Едигей впервые полностью строит свою речь полностью на казахском, то есть языке, родном и для него, и для лейтенанта, с которым он говорит. В данном примере мы вновь обнаруживаем имплицитную информацию: напрямую никто не утверждал, что лейтенант поймет речь на казахском языке. Однако фамилия лейтенанта (*Тансыкбаев*) позволила сделать Едигею вывод о том, что этот человек принадлежит к казахской культуре. Фамилию лейтенанта называет часовой: «*Вот приедет начальник караула лейтенант Тансыкбаев, вы ему скажите все как есть*».

В данном фрагменте диалога Едигей обращается к Тансыкбаеву на казахском и демонстрирует медали на груди не просто так. И здесь вновь мы подчеркиваем явление имплицитности. Едигей обращается к лейтенанту как к человеку одной культуры (то есть и одной памяти, одного прошлого и истории – на груди медали, одной веры), как отец к сыну, он говорит ему: «*Мы, это мы, сынок. Не пропускают нас на кладбище. Сделай что-нибудь, помоги нам, сынок*». Едигей пытается использовать язык и культуру как ниточку, связь между поколениями. Однако Тансыкбаев «обрезает» эту связь.

Он называет Едигея «посторонним», а себя – «лицом при исполнении служебных обязанностей». Он даже не человек, он всего лишь лицо, оболочка. Так, автор имплицитно, неявно, указывает на то, что лейтенант – манкурт, не помнящий своего прошлого.

Анализ многочисленных диалогов романа убеждает нас в том, что образ манкурта выходит за рамки вставной легенды, с его помощью автор философски раскрывает психологическую и ценностную проблему современного мира – манкуртизм, потерю людьми памяти о своем прошлом, о своих предках и корнях.

А. Латынина отмечает: «И помнить свое имя человечеству надо независимо от того, ловит оно сигналы иной цивилизации, для операции «Обруч» взлетают в небо ракеты или просто запускают очередной спутник связи. В космическую эпоху не меняются цели человеческого существования, не предается забвению земная история и не отрицается нравственный опыт отцов» [4, с. 208].

В качестве способа извлечения имплицитной информации отметим также роль образов животных и птиц в романе Ч. Айтматова.

Едигей, осознавший после разговора с Сабитжаном, что в мире он остался совсем один, только он один будет бороться за память о прошлом, в том числе за кладбище Ана-Бейит, говорит такие слова: «Если у собаки есть хозяин, то у волка есть бог!»

Едигей называет Сабитжана манкуртом, «собакой, которая признает только своего хозяина», а себя – волком, на стороне которого – бог. Образ волка – образ человека одинокого (ср.: *одинокий волк*). Однако в мифологии тюркских народов волк – почитаемое животное, так как волчица, по преданиям, была прародительницей тюркских народов [5, с. 537]. Таким образом, на стороне Едигея не только бог, но и предки – история, прошлое, память.

Создавая связь времен и поколений с помощью образа птицы автор проводит параллель между женскими образами романа.

Найман-Ана, мать манкурта, часто сравнивается с птицей: «...Сумела промолчать, задавила в себе возникшую тревогу, как вскрикнувшую раненую птицу...», «...Найман-Ана все пыталась

сладить со страхом, охватившим ее, унять дрожь в руках, словно бы она действительно придушила *ту вскрикнувшую птицу в себе...*», «Как птица, вспугнутая с гнезда, кружила Найман-Ана по сарозекским окрестностям».

С образом птицы связана и Зарипа, жена Абуталипа и женщина, которую полюбил Едигей: «Она походила на птицу, которая пыталась крыльями заслонить гнездо от бури», «...Зарипа, что в той снежной степи сберегает детишек, как птица под крылом, у колотящегося сердца». Имя жены Едигея – Укубала – переводится как «совенок» (кирг. укубаласы).

Концепт «память» также раскрывается и в ономастике произведения, особенно в антропонимике. Имена людей (Едигей, Зарипа, Укубала, Найман-Ана), клички животных (Арстан, Жолбарс, Борибасар) не являются русскими, они несут в себе память о культурном прошлом киргизского народа.

Ярко проявляется концепт «память» и в пословицах и поговорках на киргизском языке. Примеров таких включений немного, но они являются яркими вкраплениями киргизской культуры в текст на русском языке. Так, например, в тексте романа приводятся пословицы «*мал иесикудайдан*» – «хозяин скотины от бога», «*кюшатасын танымайды*» – «сила отца не признает».

Слова на киргизском языке включаются в текст, заменяя аналогичные русские лексемы, например: «Три года, от силы четыре продержится – и делу *тамам* (конец): рассчитывается и уезжает куда подальше...», «И все чаще приходили в голову мысли: а что, если сказать себе "*таубакель*" (была не была) и податься куда в горд, а там как повезет?».

Следует отметить особую функцию лексем, не имеющих аналогов в русском языке. Например, слово «*талгак*», которое обозначает «*потребность беременной*», когда женщине в положении хочется чего-либо съесть или что-то сделать.

Лексемы, приведенные в данных примерах, отражают культуру другого народа, являются элементами культурной памяти киргизского народа.

Таким образом, способами извлечения имплицитной информации, связанной с концептом «память» в романе Ч. Айтматова «И дольше века длится день»

1) выступает анализ имплицитно выраженных образов манкуртов, выходящих за рамки легенды, о чем свидетельствуют диалоги в тексте;

2) анализ образов животных (волк) и птиц, позволивший обнаружить имплицитную связь времен и поколений;

3) анализ пословиц на киргизском языке, антропонимов и киргизской лексики, включенной в текст на русском языке, благодаря которой выявлены элементы культурной памяти киргизского народа.

Литература

1. **Айтматов, Ч.Т.** «И дольше века длится день» («Белое облако Чингизхана»), Роман; «Лицом к лицу», Повесть / Ч. Т. Айтматов. – Бишкек : Главная редакция Кыргызской Советской Энциклопедии, 1991. – Текст : электронный. – URL: http://lib.ru/PROZA/AJTMATOW/aitm_white.txt (дата обращения 12.11.2023).

2. **Борисова, Е.Г.** О способах извлечения имплицитной информации / Е. Г. Борисова. – Текст : непосредственный // Скрытые смыслы в языке и коммуникации. Сборник научных статей / Ред. сост. И.А. Шаронов. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2007. – С. 113-123.

3. **Буторина, Е.П.** Скрытые смыслы: причины появления и возможности исследования/ Е.П. Буторина. – Текст : непосредственный // Скрытые смыслы в языке и коммуникации. Сборник научных статей/ Ред. сост. И.А. Шаронов. – М.:Российский государственный гуманитарный университет, 2007. – С. 123-133.

4. **Латынина, А.** Цепь человеческой памяти / А. Латынина. – Текст : непосредственный // Октябрь, 1981. – №5. – С. 203-209.

5. Мифы народов мира. Энциклопедия. (В 2 томах) / Гл. ред. С.А. Токарев. – М.: «Советская энциклопедия», 1982. – Т. 2. К – Я. – 720 с. с илл. – Текст : непосредственный.

6. **Муфазалова, Л.С.** Концепт память в русской языковой картине мира / Л.С. Муфазалова. – Текст : электронный // Вестник ИрГТУ. – 2014. – №9 (92). – С. 324-327. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-ramyat-v-russkoj-yazykovoy-kartine-mira> (дата обращения: 13.11.2023).

С. С. Полежаева,
канд. филол. наук, доцент ПГУ им. Т. Г. Шевченко, г. Тирасполь

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ
С СЕМАНТИКОЙ «ХОЛОДНЫЙ» В ХУДОЖЕСТВЕННОМ
ТЕКСТЕ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ
И.А. БУНИНА: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Посвящена вопросам лексической концептуализации мира с помощью имен прилагательных, выражающих семантику «холодная температура», как представления специфики языковой личности И. А. Бунина. С помощью использования методов компонентного, дистрибутивного анализа, а также классификационного метода описаны лексико-семантические особенности прилагательного «холодный» и его контекстуальных синонимов. Представлена семантическая классификация лексемы «холодный», разработанная на базе ее речевого употребления в прозе писателя. Приведены примеры заданий на основе фрагментов поэтических текстов И. А. Бунина, которые могут быть использованы на уроках русского языка и помогут углубить представление не только о лексических ресурсах имен прилагательных с «температурной» семантикой, но и о личности автора текстов.

Ключевые слова: И. А. Бунин, языковая личность, языковая картина мира, лексико-семантический вариант

Введение. Сегодня в лингвистической науке и смежных с ней науках (лингводидактике, психолингвистики, лингвокультурологии и др.) продолжает активизироваться изучение языкового материала в *современной* антропоцентрической научной парадигме, в том числе сквозь призму языковой личности – говорящего (пишущего) и слушающего (читающего). В основе данного материала лежат осмысляемые нами теоретические идеи Ю. Д. Апресяна [1], Ю. Н. Караулова [4] и др. в отношении русской языковой личности, ее концептуального пространства, полевого строения лексической системы языка. Языковые единицы, употребленные в художественном тексте, служат не только отражению темы и выражению идеи произведения, но и являются яркой характеристикой личности его автора, поскольку прямо или опосредованно

говорят об особенностях осмысления им действительности, эстетических вкусах, мироощущении и позиционировании себя в этом мире. Особенный интерес для филолога в отношении изучения языковой личности, отраженной в художественном творчестве, представляют авторы, заслуженно признанные мировыми. К ним относим и И. А. Бунина, русского писателя конца XIX – первой половины XX вв. *Цели* данной статьи – 1) описать особенности представления понятия «холодный» лексическими средствами со значением «температура» в аспекте отражения языковой личности И. А. Бунина; 2) представить возможности использования описанного материала в преподавании русского языка в школе. *Методы исследования:* кроме *описательного*, для анализа структуры лексического значения слов с семантикой «холодная температура» используется *метод компонентного анализа*; для исследования синтагматических отношений между лексемами применяется *метод дистрибутивного анализа*; *классификационный метод* и др. *Материалом исследования* стали отдельные прозаические и поэтические произведения И.А. Бунина, не дифференцированные нами в отношении жанра, времени написания и др. показательных характеристик, безусловно, очень важных, но стоящих за рамками проводимого на данном этапе исследования. Нам представляется, что лингвистическое (сквозь призму лингводидактики) изучение художественного мира И. А Бунина в рамках антропоцентрического направления требует дальнейшего развития; а изучение слов с семантикой «холодная температура», непосредственно связанных с понятием «человек», как нам представляется, может служить попыткой восполнения знаний о языковой картине мира писателя И. А. Бунина и особенностях ее представления в практике преподавания русского языка. В этом видится *актуальность* работы. *Ключевыми* являются следующие термины и их понимание: *языковая картина мира* – исторически сложившаяся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отраженная в *языке* совокупность представлений о *мире*, определенный способ восприятия и устройства мира, концептуализации *действительности* [1]; *языковая личность* – любой носитель того или иного *языка*, охарактеризованный на основе анализа произведенных им текстов с точки зрения использования в этих текстах

системных средств данного языка для отражения видения им окружающей действительности и для достижения определенных целей в этом мире[4]; *лексико-семантическая группа* – объединение слов одной части речи с общим основным компонентом значения [1] и др.

Основная часть. В творчестве И. А. Бунина [3] лексические единицы, содержащиеся в семантической структуре сему ‘холод’, объединяются в одну лексико-семантическую группу с инвариантной семой ‘холодная температура’. Мы отобрали языковые единицы – имена прилагательные, содержащие данную сему, и проанализировали особенности реализации указанного смысла в прозаических текстах И. А. Бунина. Представим **семантическую классификацию** имен прилагательных с семантикой «холодная температура».

Холодный – 1. Имеющий низкую температуру, с низкой или относительно низкой температурой воздуха, воды и т. п. // с сильными, устойчивыми холодами. 2. Не излучающий тепла или дающий мало тепла. 3. Плохо защищающий тело от холода. 4. Не имеющий отопления, не отапливаемый или не утепленный. // Плохо держащий, сохраняющий тепло. 5. Остывший или недостаточно горячий. 6. Находящийся за пределами умеренного полюса. 7. *перен.* Лишенный пылкости, страстности; рассудочный или безразличный, равнодушный. 8. *перен.* Хладнокровный, крайне сдержанный в проявлении чувств. // Лишенный душевной теплоты, суровый, строгий [2].

Словари синонимов русского языка отражают следующий синонимический ряд с доминантой ‘холодный’ – *ледяной (как лед), студеный, мерзлый, хладный, морозный, леденящий, суровый, остывший* [5]. Показательно, что в проанализированных произведениях И. А. Бунина наблюдается весьма разнообразное представление окружающей действительности посредством слов-синонимов с ключевым прилагательным «холодный». Здесь мы выделили следующие **семантические подгруппы**:

1. *Имена прилагательные, выражающие признак «холодный» непосредственно* (описание холодной физической температуры) *в совокупности с профилированием семантического комплекса ‘теплота, беззаботность, веселье’, реализующих положительную*

коннотацию. Ср.: *Зима была снежная, солнечная, морозная, рано опускалось солнце за высокий ельник снежного гимназического сада, неизменно погожее, лучистое, обещающее и на завтра мороз и солнце, гулянье на Соборной улице, каток в городском саду, розовый ветер, музыку и эту во все стороны скользящую толпу, в которой Оля Мещерская казалась самой беззаботной и счастливой* (И. Бунин. Легкое дыхание). Благодаря сочетанию выделенных в приведенной фразе слов, обозначающих полярные явления действительности, писателю удастся создать психологический пейзаж, передающий внутреннее состояние героини. Словарные значения существительного «зима» и прилагательных «снежная», «морозная» объединены инвариантной семой 'холод' (в прилагательном «снежная» эта сема содержится имплицитно), что выявляет узуальную сочетаемость. Прилагательное «солнечный» не имеет общих сем с существительным «зима», но сочетается с ним по смыслу, поскольку актуализируется 2-ое и 3-е значение данной лексемы (контекстуальная сочетаемость). Кроме того, на основе закона семантической согласованности слов, прилагательное «солнечная» «поддерживается» употреблением в данном предложении таких лексем, как «солнце», «погожее», «лучистое».

2. Имена прилагательные, выражающие признак «холодный» непосредственно (описание холодной физической температуры) **в совокупности с профилированием семантического комплекса 'безразличие к жизни, одиночество', реализующих отрицательную коннотацию.** Ср.: *Апрель, дни сырые; памятники кладбища, просторного, уездного, еще далеко видны сквозь голые деревья и холодный ветер звенит и звенит фарфоровым венком у подножия креста* (И. Бунин. Легкое дыхание).

В данном текстовом фрагменте указанная совмещенность семантики выделенных прилагательных, на наш взгляд, актуализируют авторское (самого Бунина) восприятие действительности и выстраивает своеобразный концепт холода и одиночества его жизни. Об этом свидетельствует дистрибуция прилагательного «холодный»: *памятники кладбища, венком, креста*. В целом само описание апреля – одного из самых «цветущих» месяцев весны – свидетельствует о грусти, присущей характеру автора.

3. Имя прилагательное «холодный», профилирующее сему «температура» в значении «внешнее физическое представление

психического (психологического) состояния героя. Ср.: *Лицо его было бледно, холодный пот крупными каплями покрывал его лоб* (И. Бунин. Перевал). Выделенные лексемы кодируют информацию о внутреннем состоянии героя – он испытывает определенные переживания, возможно, им овладело чувство страха. Значение прилагательного в краткой форме (лицо) «бледно» поддерживается контекстным окружением – семантикой слова «каплями» (налицо смысл ‘прозрачность’, ‘остеклененность’) – герой произведения как бы застыл в своем страхе перед будущим. Недаром автор из всего лица выделяет именно его часть – лоб (персонаж осмысливает, обдумывает свою жизнь). И, собственно, его охватывает холод (в прямом и переносном смысле).

4. Имя прилагательное «холодный», реализующее сему ‘температура’ (чувств) в переносном смысле, как правило, выражая значение «холод души» как психологическое состояние человека. Ср.: – *Потом то любила, то нет, – временами бывала холодна, даже враждебна, – эти постоянные смены чувств, всегда непонятные, неожиданные, совершенно изнурили меня* (И. Бунин. Жизнь Арсеньева). Лексема «холодный» со значением ‘равнодушный, утративший интерес’ использована в приведенном контексте в грамматической форме краткого прилагательного «холодна»: являясь именной частью составного именного сказуемого в сочетании с глаголом «бывала» (многократного способа глагольного действия) передает значение непостоянства, смятения чувств; а употребление в качестве однородного члена предложения и краткого имени прилагательного «враждебна» с усилительной частицей *даже* (в функции градации: *холодна, враждебна*) непомерно усиливает такое понимание внутреннего состояния героини. «Бывала холодна», т. е. героиня временами была равнодушна к герою.

Мы представили лишь отдельные семантические подгруппы лексико-семантической группы с доминантным прилагательным «холодный», реализующим семантику ‘температура’, в прозаическом творчестве И. А. Бунина. Его тексты являются богатным материалом в аспекте обучения русскому языку.

Покажем возможности применения представленного материала **на уроках русского языка в школе**. Так, в 5-ом классе при изучении темы «Имя прилагательное» возможно использование следующих заданий на основе поэтического творчества И. А. Бунина.

Задание. Прочитайте стихотворение И. А. Бунина «Одиночество». Отрывок из этого стихотворения запишите в тетрадях.

И ветер, и дождик, и мгла / Над холодной пустыней воды. / Здесь жизнь до весны умерла, / До весны опустели сады.

—Обратите внимание на то, как автор употребляет прилагательное «холодной», с какими словами оно сочетается (метафорическое сочетание *холодная пустыня воды*)? Что такое метафора?

— Что вы можете сказать об авторе данного стихотворения, его внутреннем мире (*он воспринимает мир с грустью*). Расскажите о И. А. Бунине, какие его произведения вам известны?

Задание. Найдите в стихотворении И. А. Бунина «Помню – долгий зимний вечер...» слова, называющие определенное время года. Какие имена прилагательные с ними сочетаются? Какое настроение лирического героя выражается в тексте? Подчеркните и прокомментируйте выученные вами орфограммы.

Задание. Напишите сочинение-миниатюру на тему «Мое любимое время года», используя слова со значением температуры, в том числе имена прилагательные.

Заключение. Разработанная семантическая классификация, отражающая лексико-семантические варианты прилагательного «холодный», представленного в художественной картине мира И. А. Бунина, углубляет представление о нем как о языковой личности и намечает пути использования лингвистического материала в школьном преподавании русского языка.

Литература

1. **Апресян, Ю. Д.** Избранные труды /Ю. Д. Апресян. Том 1. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1995. – 472 с. Текст : непосредственный.
2. Большой толковый словарь русского языка / Под ред. С. А. Кузнецова. – СПб., Издательство: Норинт, 2004. – 1534 с. Текст : непосредственный.
3. **Бунин, И. А.** Избранные произведения. – М.: Панорама, 1991. – 736 с. Текст : непосредственный.
4. **Караулов, Ю. Н.** Русский язык и языковая личность. –М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с. Текст : непосредственный.
5. Словарь синонимов русского языка: В 2 т. ИЛИ РАН; Под ред. А. П. Евгеньевой. М.: Астрель; АСТ, 2003. Текст : непосредственный.

*Е. В. Подгурская,
преподаватель ПГУ им. Т.Г. Шевченко,
г. Тирасполь*

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

Представлена характеристика понятий «креативность» и «творческие способности», описаны способы развития творческих способностей студентов факультета среднего профессионального образования на занятиях по родному языку посредством игровых технологий.

Ключевые слова: *креативность, творческие способности, игровые технологии, родной язык, среднее профессиональное образование.*

Согласно современным требованиям государственного образовательного стандарта у выпускников учреждений среднего профессионального образования должны быть развиты критическое мышление, коммуникация и сотрудничество, цифровая грамотность, способность к самоуправлению и самообразованию, креативность. Поэтому одной из задач учреждения среднего профессионального образования (СПО) является развитие личности студента, формирование его творческих способностей, позволяющих быть востребованным конкурентноспособным специалистом.

Анализ научных работ по педагогике показывает, что нет единой точки зрения о соотношении понятий «креативность» и «творческие способности». Например, с точки зрения Э. Фромма под креативностью подразумевается способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, целенаправленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта [3, с. 16]. Н. С. Лейтес трактует креативность как особый склад ума, особое качество умственных процессов. По мнению А.Н. Леонтьева, творческие способности являются результатом овладения человеком знаниями, умениями и навыками, необходимыми для видов творчества (художественного, музыкального, технического и т. д.). В нашей работе опираемся на точку зрения Н.В. Кондратьевой, трактующей творческие способности как синтез индивидуально-психофизиологических

особенностей личности и новых качественных состояний, возникающих в процессе новой для индивида деятельности (в процессе решения новых проблем, задач), что ведет к ее успешному выполнению или появлению субъективно или объективно новой идеи, предмета. Процесс развития творческих способностей ведет к возникновению креативности как устойчивого свойства личности с высокой мотивацией к творческой деятельности [4].

Творческие способности присущи каждому обучающемуся. Большое значение для развития творческих способностей имеет образовательная среда. Поэтому в учебном процессе целесообразно уделять им повышенное внимание. Деятельность специалистов технического профиля регламентируется строгой документацией, в связи с этим возникает ошибочное мнение, что студентам технических специальностей творческие способности не нужны. Ядром развития творческих способностей студентов технической направленности является развитие технического мышления и технической культуры. По мнению Быкова, в силу специфики обучения студентов технического профиля основная нагрузка на формирование творческих способностей приходится на междисциплинарные курсы и профессиональные модули [1, с. 341]. Но техническое творчество требует от студента глубоких знаний по основным предметам, среди которых немаловажная роль отводится базовой дисциплине «Родной (русский) язык».

Для развития творческих способностей на занятиях по родному языку применяются различные игровые технологии, которые являются составной частью педагогических технологий. Игровые технологии активизируют мышление обучающихся, их коммуникативные навыки, способствуют расширению кругозора, обеспечивают творческий подход в обучении [2].

Одной из эффективных форм развития творческих способностей является создание драббла как разновидности письменной работы. Драббл как новый жанр рассказа появился в Великобритании в конце XX века, основным требованием к которому был объем до 100 слов. Этот жанр высоко ценится британскими редакторами за быстроту сюжета и неожиданный финал. По мнению создателей, драббл – это игра, в которой может меняться тема, задания, правила, но при этом структура схожа с анекдотом или

шуткой[6]. Характерными чертами драббла являются лаконичность, завершенность, сюжетная линия (завязка, развитие действия, кульминация, развязка) и художественный или публицистический стиль. Алгоритм работы над драбблами, созданный педагогом, автором научных работ по лингвистике П. Полежаевой, позволяет студентам грамотно писать короткие рассказы. Главной целью алгоритма является научить студентов правильно подбирать слова в соответствии с поставленной задачей. На практических занятиях по родному языку на факультете среднего профессионального образования (ФСПО) при создании драбблов подбираются разнообразные задания, например: раскрыть особенности выбранной специальности, что позволяет расширить словарный запас обучающихся.

На занятиях по родному языку проводятся игры «Снежный ком», «Рассказ по кругу», «Круговая порука» [5]. В игре «Снежный ком» большое внимание уделяется синтаксическим нормам, так как игра проходит по следующему принципу: первый студент произносит нераспространенное предложение, а каждый следующий отвечающий добавляет к озвученному предложению одно слово, повторив все ранее сказанное. В зависимости от целей занятия игру можно усложнять и адаптировать к другим разделам русского языка. Данный метод позволяет развивать память, внимание обучающихся, формирует умения оценивать свою и чужую речь.

Игра «Рассказ по кругу» развивает творческое мышление и воображение. Первый студент начинает рассказ, озвучив свое предложение. Следующий студент продолжает повествование, раскрывая тему. Преподаватель может задать жанр рассказа или взять за основу общеизвестный сюжет художественного произведения или фильма. Кроме того, можно применять и другие варианты: составить рассказ с конца или с опорой на «ключевые» слова. Данная игра развивает у обучающихся коммуникативную компетенцию, учит студентов анализировать информацию, быстро обдумывать ответ, внимательно слушать других, совершенствует навыки командной работы.

Творческая игра «Круговая порука» является сложнее предыдущих, так как одновременно пишется столько рассказов, сколько участников. По команде преподавателя каждый участник

записывает на листе первую фразу рассказа. Чаще всего это истории из студенческой жизни, раскрывающие современные проблемы молодежи. После команды педагога участники меняются листами по обозначенному направлению. Участники дополняют рассказы своими предложениями, связанными с предыдущими по смыслу. С каждой следующей фразой увеличивается объем текста, поэтому постепенно увеличивается время на работу. Листы передаются до завершения полного круга. Преподаватель обязательно заранее предупреждает о завершении игры, чтобы студенты могли грамотно закончить рассказы. В конце игры участники читают вслух рассказы и анализируют их с точки зрения соблюдения норм русского языка. Кроме того, можно использовать различные вариации игры: составлять рассказы определенного жанра, дополнительно включать грамматические задания по ранее изученным темам, на материале описанных рассказов можно провести игру «Корректор», когда студенты самостоятельно проверяют правильность написания работ.

Вышеописанные игры направлены на развитие творческой деятельности студентов, помогают совершенствовать такие качества, как коммуникабельность, креативность, самостоятельность, ответственность каждого за собственный выбор и результаты своей деятельности. Развитие творческих способностей – обязательное условие обучения квалифицированного специалиста.

Литература

1. **Быков, А. А.** Развитие творческих способностей студентов технического профиля / А.А. Быков // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 5 (2).
2. **Ваганова, О. И., Смирнова, Ж. В., Мокрова, А. А.** Применение игровых технологий в обучении студентов // *Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования*. – 2019. – № 1(35).
3. **Захарова, О. Г.** Определение понятия «креативность» в научной литературе/ О. Г. Захарова. – Текст : непосредственный // *Аспекты и тенденции педагогической науки : материалы II Междунар. науч. конф.* (г. Санкт-Петербург, июль 2017 г.). – Санкт-Петербург : Свое издательство, 2017. – С. 15-17.
4. **Кондратьева, Н. В.** Сущность понятия «творческие способности» // *Концепт*. – 2015. – № 09 (сентябрь).

5. **Петрановская, Л. В.** Игры на уроках русского языка: Пособие для учителя. – М.: МИРОС – МАИК «Наука/Интерпериодика», 2000. – 144 с.

6. **Чиркова, Е. И.** Драбл как инструмент развития творческих способностей студентов на занятиях по английскому языку / Е.И. Чиркова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – № 5 (119). – URL: <https://research-journal.org/archive/5-119-2022-may/drabbl-kak-instrument-razvitiya-tvorcheskix-sposobnostej-studentov-na-zanyatiyax-po-anglijskomu-yazyku>(дата обращения: 20.10.2023)

А. А. Ткачук,

канд. пед. наук, доцент

Л. Л. Томилина,

канд. пед. наук, доцент

Н. Н. Ушнурцева,

канд. пед. наук, доцент, г. Тирасполь

STEAM–ТЕХНОЛОГИИ КАК ВИД ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье описываются некоторые аспекты внедрения STEAM–проектов в начальной школе.

Ключевые слова: STEAM-технологии, STEAM-образование, STEAM-проект, интегрированные программы, финальные продукты.

Современный мир ставит перед образованием непростые задачи: подготовить ребенка к жизни в обществе будущего, которое требует от него особых интеллектуальных способностей, направленных в первую очередь на работу с быстро меняющейся информацией. Развитие умений добывать, получать, перерабатывать и практически использовать полученную информацию и лежит в основе программы STEM/STEAM-образования.

В настоящее время технологии развиваются очень быстро и поэтому необходимо учиться и учить, чтобы достичь личностного развития каждого ребенка, которому предстоит жить в высокотехнологическом мире. Важно, чтобы каждый ребенок вовремя понял, какое направление ему интересно, чтобы он увлекся еще в

школе и продолжил развитие в этом направлении. Задачей каждого учителя начальных классов является заинтересовать учеников научной сферой, вызвать интерес к инновационным процессам. С этой целью вводится stem-образование в начальной школе.

STEM образование – эта инновационная методика, которая была предложена специалистами Национального научного фонда США. Термин STEM появился в США в 2001 году и заинтересовал многих исследователей европейских стран, и сегодня подход на развитие абстрактного мышления используется в качестве основного во многих государствах мира, стал настоящим трендом в США и в Европе. Многие эксперты называют STEM образование *образованием будущего* [1].

Принципиально важную роль для осуществления компетентного подхода и активизации обучения играют образовательные технологии, к которым относится *метод проектов*.

Основной базой STEM/STEAM являются интегративные проекты, которые протекают под лозунгом *«Все из жизни, все для жизни»*. Проектная форма организации обучения и практическая направленность STEAM создают более благоприятные по сравнению с классно-урочным обучением мотивационные и предметные предпосылки для реализации таких требований как: организация активной познавательной деятельности, участие в социально значимом труде и приобретение практического опыта, формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками.

STEAM – новая образовательная технология, сочетающая в себе несколько предметных областей, как инструмент развития критического мышления, исследовательских компетенций и навыков работы в группе.

Основной метод обучения, который используется для интеграции STEM/STEAM в образовательном процессе – *проектный*.

STEM/STEAM – подход позволяет объединить в проектной деятельности предметные области интегрировано: *математику, естествознание, изобразительное искусство, технологию* (трудовое обучение), *информатику* (программирование, робототехника). Все эти сферы очень тесно взаимосвязаны на практике.

Взаимосвязь и взаимодействие этих областей знаний позволяют понять непростой и очень интересный окружающий мир во

всем его многообразии. Расшифруем аббревиатуру: S-science-наука; T-technology-технология; E-engineering-инженерное дело; A-art-искусство; M-math-математика.

Г. М. Жалекева указывает, что включение в STEM творческих дисциплин, которые обозначены категорией **Arts**-искусство, расширяет данное направление, обогащает его креативной составляющей. Под Arts в STEAM понимаются разные направления искусства: как живопись, архитектура, скульптура, графика, музыка, литература и поэзия, балет, кино [3, с. 77].

Перед учителем встает необходимость развивать ключевые умения в таких областях как робототехника, конструирование, программирование, моделирование, 3D-проектирование в начальных.

Цель статьи – описать сущность нового стиля обучения, *STEAM-образование*, который зарождается и приобретает быстрые темпы распространения на территории ведущих стран мира, и который целесообразно использовать на уроках в начальной школе для воспитания личности с активной жизненной позицией.

Материалы и методы исследования

Для решения поставленных задач по внедрении *STEAM*-технологий в обучении детей в начальной школе мы использовали следующие методы:

- теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме исследования;
- построение моделей внедрения *STEAM*-технологий в образовательном процессе;
- организация и реализация *STEAM*-проектов в обучении учеников начальной школы;
- анкетирование (в процессе проведения эксперимента) и наблюдение на уроках;
- качественный и количественный анализ деятельности учащихся;
- сравнение и обобщение результатов, систематизация и интерпретация экспериментальных данных.

Использование *STEAM*-технологий в начальных классах основывается на программе и образовательные задачи, которые должны решаться в кадре этой программы.

Проектное обучение (Дж. Дьюи, У. Килпатрик, С. Шацкий) ориентировано на самостоятельную исследовательскую деятельность детей, может быть индивидуальным, парным, групповым.

Метод проектов STEAM это совокупность приемов, действий учащихся в их определенной последовательности для достижения поставленной задачи-решения определенной проблемы, значимой для учащихся и оформленной в виде некоего конечного продукта.

Т. И. Анисимова, О. В. Шатунова, Ф. М. Сабирова предлагают следующие этапы реализация проекта STEAM:

1. Выступление с инициативой проекта. Инициатором являются воспитанники, учащиеся, родители;
2. Определение правил, касающихся тем, устанавливается время, с выяснением проблематики заявленных тем, распределением функций по выполнению проекта;
3. Разработка плана-проекта, намечается финальный продукт, к которому должны прийти воспитанники при осуществлении проекта;
4. Отчет, презентация финального продукта (разные формы презентации);
5. Оценивание результатов, выводы [2, с.322].

Этапы проведения STEAM проектов представлены на рис. 1.



Рис. 1. Основные этапы реализации STEAM проекта

Учитель является консультантом, мотивирующим и направляющим исследовательскую проектную деятельность учащихся.

В начальной школе STEAM-проекты проводятся по учебным программам математики, технологии, изобразительного искусства, а также в рамках внеурочной деятельности [5].

В рамках учебной программы мы провели STEAM-проект «Что мы едим?» и проект «Деревья, кустарники и травы, растущие около нашей школы».

В STEAM-проекте «*Что мы едим?*» рассматривали следующие вопросы:

- Зачем мы едим и что едим?
- Что такое здоровое питание?
- Поиски, придумывание рецептов здоровой и вкусной еды;
- Готовим сами вкусно и полезно;
- Обработка и анализ статистических данных.

В STEAM-проекте «*Деревья, кустарники и травы, растущие около нашей школы*» мы рассматривали такие вопросы как:

- Изучение деревьев, кустарников и трав растущих около школы;
- Изучение условий для жизни этих растений;
- Исследование свойств различных растительных материалов;
- Применение этих растений в нашей жизни;
- Создание табличек с маркировкой комнатных растений.

Следует отметить, что каждый учитель должен определить сценарий, по которому пройдет организация и реализация таких проектов.

Далее в качестве примера предлагаем *сценарий STEAM-проекта на тему Моя семья* проведенный в 3 классе в рамках внеурочной деятельности.

Тема: «Моя семья»

Связь с другими дисциплинами: технология, математика, рисование, русский язык, информатика.

Тип проекта: информационно-исследовательский.

Цель проекта: Способствовать закреплению интереса детей к своей семье, воспитание любви и уважительного отношение к родителям и предкам, формировать и развивать партнерские

отношения с семьей, формировать у детей представление о семье, семейных и родственных отношениях.

Основные задачи: расширять представления детей о своей семье, родословной, семейных традициях; воспитывать любовь и уважительное отношение к родителям и предкам, развивать партнерские отношения с семьей; воспитывать гордость за свою семью; научить учащихся самостоятельному подбору информации о членах своей семьи, научить учащихся работать в группах; помочь детям понять значимость семьи, воспитывать у детей любовь и уважение к членам семьи, прививать к детям чувство привязанности к семье и дому; развивать умения работать с дополнительной литературой, развивать интерес к книгам; привлекать к участию в школьной жизни членов семьи; помочь ребенку получить представление о семейных традициях, семейной истории.

Задания для учащихся: изготовление семейного дерева; составление рассказа по теме «Моя дружная семья»; подготовить рисунки по темам: «Моя любимая мамочка», «Папа – лучший друг»; изготовление детских игрушек на тему «Моя семья»; конструирование дома, в котором они хотели бы жить, используя LEGO education.

Продукты проекта: детские игрушки, рисунки, рассказы, дерево семьи, модель представленного семейного дома.

Человеческие ресурсы: учащиеся, родители, учителя начальных классов.

Материальные ресурсы: бумага, материалы для изготовления игрушек, компьютер.

Формы реализации проекта: индивидуальные, в группах, фронтально.

Актуальность проекта имеет большое значение для формирования личности ребенка, укрепления и развития детско-родительских отношений.

На первом этапе реализации проекта «Моя семья» было проведено анкетирование детей, которое позволило сделать выводы, касающихся уровня знаний детей о собственной семье.

На родительском собрании с итогами анкетирования были ознакомлены родители, а также были озвучены цели и задачи проекта. Родители с энтузиазмом включились в работу над

проектом, понимая, как важно для каждого ребенка обладание информацией о своей семье.

На следующем этапе ученики вместе со своими родителями участвовали в подготовке выставок рисунков, рассказов, детских игрушек.

На протяжении всего проекта дети совместно с родителями и педагогами вели активную творческо-поисковую деятельность, что позволило продемонстрировать укрепление внутренних духовных связей между родителями и их детьми.

Продукты реализованного проекта «Моя семья» были оформлены в виде выставок рисунков, рассказов, детских игрушек, были оформлены виды генеалогического древа с подписанными Ф.И.О предков и модели сконструированных домиков.

Этот формат работы позволил детям задуматься над разнообразными аспектами семейных отношений. Анкетирование, которое проводилось на входе и на выходе из проекта, позволило проследить динамику роста уровня знаний детей о семье.

Система оценки проектной работы STEAM – включает: самооценку проекта его разработчиками; оценку жюри; оценочные мнения присутствующих на защите зрителей.

С критериями оценки проекта STEAM ребята ознакомлены были до его начала.

Таблица 1

Критерии оценки проекта STEAM

№	Критерии оценки проекта STEAM	Содержание критерии оценки	Кол-во баллов
1	Актуальность поставленной проблемы	– указывается ли проблема, которую решает проект;	0-3
		– соответствует ли тема проекта современным трендам в области STEAM –образования;	0-3
		– обоснована ли актуальность темы проекта;	0-3
		– имеется ли конкретная формулировка цели проекта.	0-3

2	Оригинальность идеи и техническое сопровождение	– насколько оригинальна идея проекта; – насколько глубоко изучена профессиональная область, к которой относится проект.	0-3 0-3
3	Качество содержания работы	– указаны ли этапы работы над проектом; – присутствует ли анализ аналогичных решений; – имеется ли анализ преимуществ предлагаемого решения.	0-3 0-3 0-3
4	Презентация проекта	– логика представления проекта; – грамотность речи; – качество оформления, качество изложения и качество презентационного материала; – наличие дополнительного материала.	0-3 0-3 0-3 0-3

Следует отметить, что большинство учащиеся проявляли высокую активность в реализации всех предложенных STEAM-проектов.

Ход реализации проектов сопровождались выполнением всех предусмотренных этапов.

Выводы

STEAM- образование – это инновационная методика, которая позволяет войти на новый уровень совершенствования навыков детей. Способ реализации дидактической цели достигается через детальную разработку проблемы, которая завершается практическим результатом, учит ребенка критически мыслить, брать на себя ответственность, готовит детей к технологическим инновациям жизни.

В *STEAM*- проектной деятельности ученики приобретают навыки работы в команде, учатся конструктивно критиковать и отстаивать свое мнение, осваивают презентационные компетенции, применяют принципы дизайна и маркетинга для создания и

передвижения продукта, осознают творческий потенциал применения технологий в разнообразных сферах деятельности. STEAM технологии – эффективный инструмент для развития инициативы, самостоятельных и интеллектуальных способностей у детей в процессе познавательной деятельности и научно-технического творчества, формирования значимых компетенций у учащихся младшего школьного возраста. STEAM-проекты делают процесс получения образования более активным, содержательным, максимально приближенным к реальным условиям жизни и деятельности.

Литература

1. **Аверин, С. А., Муродходжаева Н. С.** Методические рекомендации по реализации парциальной модульной программы STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста/ С.А. Аверин, Н.С. Муродходжаева. ИППО ГАОУ ВО МГПУ. Москва. 2022. – 124 с.
2. **Анисимова, Т. И.** STEAM-образование как инновационная технология/ Т. И. Анисимова, О. В. Шатунова, Ф. М. Сабирова// Научный диалог. – 2018. – №11. – С.322-331
3. **Жалекеева, Г. М.** Использование STEAM технологий в начальной школе/ Г. М. Жалекеева Теория и практика современной науке. – 2022. – №1(79) – С. 77-79.
4. **Конюшенко, С. М.** STEM/STEAM – образование: изменение понимания того, как учить / С. М. Конюшенко, М. С. Жукова, Е. А. Мошова// Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2018. – №2 (44) – С.99-103.
5. **Муравьева, С. А.** STEM-образование как вид проектной и исследовательской деятельности/ С. А. Муравьева//Педагогическое искусство – 2022. – №1. <https://cyberleninka.ru/article/n/stem-obrazovanie-kak-vid-proektnoy-i-issledovatel'skoy-deyatelnosti> (дата обращения 06.10.2023)

Р. П. Ребдева,
*ынвэцэтор ла класеле примаре ИМЫ «Шкоала медие молдовеняскэ
де културэ женералә № 3 дин ор. Дубэсарь»*
Н. И. Васильева,
*лектор супериор, Университатя де стат нистрянэ
ын нумеле луй Т. Г. Шевченко*

МЕТОДЕЛЕ ИНТЕРАКТИВЕ ДЕ ИНСТРУИРЕ КА МИЖЛОК ДЕ АКТИВИЗАРЕ А ЕЛЕВИЛОР ЛА ЛЕКЦИИЛЕ ДЕ ЧИТИТ-СКРИС ЫН ШКОАЛА ПРИМАРЭ

Ын артикол есте менционатэ импортанца активизэрий елевилор класелор примаре ын прочесул студийерий лимбий матерне ши посибилитатя реализэрий ачестуй обьектив прин апликаря методелор интерактиве де инструиуре. Сынт енумерате авантажеле аликэрий интерактивитэций ын инструиурия елевилор ши дескрисе диверсе техничь интерактиве де инструиуре, че пот фи фолосите ын кадрул лекциилор де читит-скрис ын шкоала примарэ.

Кувинте-кее: *активизаря активитэций де ынвэцэре, методе интерактиве де инструиуре, лекций де читит-скрис, елевий класелор примаре.*

Ла етапа контемпоранэ, проблема активизэрий активитэций де ынвэцэре а елевилор, се презинтэ ка ун обьектив импортант ши индискутабил ал школий примаре. Трезиря интересулуй ши доринцей пентру студийеря ши куноаштеря лимбий матерне а девенит о дирекция приоритарэ а прочесулуй инструктив-едукатив школар ын република ноастрэ. Формаря компетенцей де комуникаре ын лимба матернэ ын кореспундере ку нормеле литераре есте детерминатэ де черинцеле Стандардулуй де стат ал ынвэцэмынтулуй примар ши Програма де лукру ла дисциплина «Читит-скрисул» пентрукласеле 1-4.

Скопул стратегик ал едукацией есте формаря ла копий а атигудиний валориче фацэ де Патрие, фацэ де трекутул културал-историк, едукаря респектулуй фацэ де лимба матернэ, атитудиний грижулий фацэ де традицияле популяре, фацэ де история ши култура попурулуй. Копий де вырстэ школарэ микэ урмязэ сэ фие едукаць ын база идей «... валорий лимбий ши литературий

матерне, копилул дин копилэрие требуе сэ симтэ ши сэ ынцелягэ кэ есте фиу ал попорулуй сэу. ел есте едукат прин кынтече ши повешть, леженде ши басме каре ау фост трансмисе дин гурэ ын гурэ де кэтре стрэмоший луй ши ле-ау адус прин секоле апропияций луй, ел есте пуртэторул ши континуиторул етносулуй сэу, ел есте верига каре ну пермите руптура легэтурий динтре женераций ши епочь» [2].

Трезиря интересулуй пентру студияря лимбий матерне ла копий есте реализатэ ын практика школарэ прин диверсе модалитэць де кэтре педагожь, уна дин еле фиинд фолосиря тот май пе ларг ын прочесул инструктив-едукатив ал школий примаре а методелор инструирий интерактиве.

Кончептул де «методе интерактиве» (дин енглезэ «inter» – «ынтре» ши «active» – «а акциона, а актива»), десемнязэ методеле де интеракциуне а партичипанцилор ынтре ей. Методеле интерактиве де инструирие сынт «... ун систем де регуль де интеракциуне а елевилор ынтре ей ши ку ынэцэторул ын формэ де жок инструктив, жок де рол, ын формэ де дискуций, ын прочесул кэрора аре лок ынсуширя уней експериенце ной ши кэпэтаря ноилор ку ноштинце» [1].

Методеле интерактиве сынт модалитэць модерне де стимуларе а ынвэцэрий ши дезволтэрий персоналитэций елевилор, сынт инструменте дидактиче каре фаворязэ скимбул де идей, де куноштинце. Еле сынт дефините дрепт акциунь де ынвэцэмынт, каре пермит сатисфачеря нечеситэцилор елевилор де а актива, де а черчета, де а комуника, де а креа, де а компара, де а ынцележе ши колабора.

Техничиле интерактиве де инструирие фаворизязэ импликаря ын комуникаре а ачелор елевь, каре, динтр-ун мотив сау алтул, сынт обишнуиць сэ такэ атунч кынд се дискутэ о темэ сау проблемэ. Лукрул ын перець ши ын групурь мичь, спре деосебире де активитатя фронталэ, ыл пуне пе елев ын фаца нечеситэций де а комуника, яр компоненца редусэ а аудиториулуй поате контрибуи ла скэдеря ынкордэрий емотиве.

Астфел, апликаря методелор интерактиве ын инструирия елевилор класелор примаре фаворизязэ резолваря унуй шир де сарчинь:

- импликаря активэ а елевилор ын прочесул де ынсушире а материалулуй де студиу;
- крештеря нивелулуй мотивацией когнитиве;
- формаря ла елевь а причеперилор де комуникаре ефективэ;
- дезволтаря деприндерий де ынвэцаре де сине стэтэтоаре;
- едукаря калитэцилор де лидер;
- формаря причеперий де а колабора ын екипэ;
- формаря причеперий де а-шь асума рэспундера пентру активитате ши резултателе ей;
- стимуляря ефортулуй ши а продуктивитэций елевулуй;
- креаря кондициилор пентру аутодескопериря де кэтре елевь а проприилор капачитэць ши лимите, пентру аутоевалуаре;
- формаря причеперилор де апликаре ши синтетизаре а куноштинцелор ын модурь вариате, ынвэцаря ы екипэ фиинд май темейникэ декыт ынвэцаря индивидуалэ;
- стимуляря ши дезволтаря капачитэцилор когнитиве: гындиря дивержентэ, гындиря критикэ, гындиря латералэ – капачитатяде а приви ши а черчета лукруриле ын алт мод;
- стимуляря креативитэций, ынкредерий ын сине, а куражулуй, минимизаря фричий де ешеч;
- едукаря стэпынирий де сине, а толеранцей пентру опиния челорлалць, а капачитэций де а акцепта гындиря колективэ;
- крештеря ресонсабилитэций елевулуй фацэ де проприя ынвэцаре, дар ши фацэ де груп.

Ын практика де активитате а школий примаре сынт утилизате май мулте техничь интерактиве де инструирире а елевилор ла лекцииле де лимбэ матернэ ши лектурэ.

Диаграмавенн. Есте о техникэ де организаре графикэ а информацией, резултынд дин дискутаря а доуэ сау май мулте идей, тексте, каре ау асемэнэрь ши деосебирь. Техника активизязэ май мултэ интелиженцэ ши дезволтэ гындиря аналитикэ, диаграма девине репер пентру дезволтаря субъектулуй пус ын дискуцие.

Метода кубулуй. Метода кубулуй се утилизияэ ын казул ын каре се дореште експлораря унуй субъект ал уней ситуаций дин май мулте перспективе – оферэ посибилитатя де а дезволта компетенцеле нечесаре уней абордэрь комплексе ши интерога-тоаре.

Се прегэтештеун куб пе але кэруй феце се нотязэ кувинтеле: *дескрие, компарэ, анализязэ, асочиязэ, апликэ, аргументязэ*. Се анунцэ тема/субъектул пус ын дискущие. Се ымпарте класа ын шасе екипе, фиекаре екипэ резолвынд уна динтре черинцеле ынскрисе пе фецеле кубудуй. Се комуникэ ынтрежий класе форма финалэ а скриерий. Лукраря ын формэ финалэ поате фи десфэшуратэ пе таблэ сау пе фой албе АЗ.

Сарчинь де лукру:

Екипа 1. Дескрие тоамна ши примэвара.

Екипа 2. Компарэ вербеле: *скрие, доарме, трэеште, стэ, екзистэ, дансязэ* ын функции де чея че експримэ ши комплетязэ табелуд алэгураат.

Вербеле каре експримэ акциуня	Вербеле каре експримэ старя	Вербеле каре експримэ екзистенца

Екипа 3. Анализязэ вербеле дин провербеле урмэтоаре:

Бутуруга микэ рэстоарнэ карул маре.

Мыца блындэ згырые рэу.

Екипа 4. Асочиязэ вербеле ку ынцелес асемэнэтор:

<i>спуне</i>	<i>а обсерват</i>
<i>мурмурэ</i>	<i>зиче</i>
<i>с-апитит</i>	<i>ынгына</i>
<i>в-а соси</i>	<i>а дечис</i>
<i>а зэрит</i>	<i>с-ааскунс</i>
<i>а хотэрыт</i>	<i>с-астрэдуит</i>
	<i>в-а вени</i>

Екипа 5. Апликэ. Алкэтуеште енунцурь ын каре кувынтул *саре* сэ фие пе рынд:

Субстантив: _____

Верб: _____

Екипа 6. Аргументязэ. Ынчеркуеште варианта коректэ ши аргументязэ алежеря фэкутэ:

Мама ма / м-а лэудат пентру резултателе обцинуте.

Ел йа / й-а лекций де пиан.

Приетенул сзү йа / й-а дат мулте сфатурь буне.

Метода «эксплозия стеларэ». Есте о методэ де стимуларе а креативитэций, о модалитате де релаксаре а копиилор ши се базязэ пе формуларя де ынтребэрь пентру резолваря де ной проблеме ши ной дескоперирь ла субъектул пус ын дискуцие. Субъектул ши ынтребэриле сынт пласатепеи мажиня уней эксплозий де стеле.

Квинтетул. Квинтетул есте о «поезие» ын чинч версуре. Примул верс есте формат дин кувынтул-темэ (ун субстантив). Ал дойля верс есте формат дин 2 кувинте (аджективе каре аратэ ынсушириле кувинтулуй-темэ). Ал трейля верс есте формат дин трей кувинте (каре экспримэ акциунь). Ал патруля верс есте формат дин 4 кувинте че алкэтуеск о пропозицие прин каре се афирмэ чева есенциал деспре кувынтул-темэ. Ал чинчиля верс есте формат динтр-ун сингур кувинт (де обичей, верб), каре синтетизязэ тема/идея.

1. *Примэвара*
2. *Мироситоаре, ынфлоритоаре,*
3. *Кынтынд, жукынд, веселинд,*
4. *Пэсэрилекынтэфоартефрумос.*
5. *Фермекынд.*

Елевий класелор примаре се ынкадрязэ актив ын резолваря сарчинилор детерминате де есенца техничилор интерактиве. Форма нетрадиционалэ де лукру асупра материалулуй де студиу трезеште интерес ши мотивязэ елевий ынынвэцаре, дезволтэ абилитатя де лукру ку сурсе литераре суплиментаре, причеперя де а евиденция принципалул, де а аскулта атент, де а гынди ложик, де а реакциона промт, де а цине ун дискурс ын ситуаций диверсе, де а колабора ын екипэ. Утилизаря креативэ ши кибзуитэ а методелор интерактиве де инструири ла лекцииле де лимбэ матернэ асигурэ реализаря унуй спектру ларг де обьективе едукационале але школий примаре контемпоране.

Литература

1. **Келимбетова, Г. Н.** Интерактивные методы обучения на уроках в начальной школе / Г. Н. Келимбетова. – Текст : электронный // Экономика и социум. – № 4 (83). Ч. 2. 2021. – С. 1136-1138. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnyye-metody-obucheniya-na-urokah-v-nachalnoy-shkole/viewer>

2. Програма де лукру ладисциплина «ЧИТИТ–СКРИСУЛ» (пентру организацииле де ынвэцэмынт примар женерал ал РМН) : класа 1. – Текст :електроник – Тираспол, ИМЫ «Институтул де дезволтаре а ынвэцэмынтулуй ши перфекционаря кадрелор». – 2016. – URL : file:///C:/Users/Hi-tech/Downloads/programa_chitit-skrisul.pdf

3. **Tomescu, Cristina.** Metode interactive utilizate în învățământul primar / Cristina Tomescu. – Текст : електроник – // Analele Universității «Constantin Brâncuși» din Târgu Jiu. Seria Științe ale Educației. – Nr. 2. – 2010. – URL : https://www.utgjiu.ro/revista/dppd/pdf/2010-02/4_CRISTINA_TOMESCU.pdf

Н. Н. Ушнурцева,

канд. пед. наук, доцент ПГУ им. Т.Г. Шевченко

И. В. Чеховская,

учитель начальных классов МОУ «Тираспольская гуманитарно-математическая гимназия», г. Тирасполь

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Анализируются особенности реализации основных содержательно-целевых линий нравственного воспитания младших школьников в начальный период обучения русскому языку; раскрываются методы и средства особой роль в процессе формирования нравственных понятий обучающихся отводится работе с текстовыми материалами высокой нравственной направленности.

Ключевые слова: нравственное воспитание, младшие школьники.

Проблема нравственного воспитания в условиях современного общества приобрела особое значение. В Концепции нравственного развития и воспитания определен современный национальный идеал. Это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа. Развитие «способности жить в современном обществе и сознательно строить свою жизнь, достойную

Человека» составляет сущность воспитательного процесса. Необходимо воспитывать так, чтобы дети научились любить свою землю, быть терпимыми, толерантными, жить в мире и согласии с окружающими, быть Патриотами своей Родины [6].

В истории образования и педагогической мысли накоплен большой арсенал работ, посвященных проблеме воспитания нравственности (В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, Я.Л. Коменский, П.Ф. Лесгафт, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.), которые представляют значительный интерес и в настоящее время. Проблема нравственного воспитания личности рассматривается в работах Е.В. Бондаревской, А.М. Виноградовой, О.С. Газмана, С.А. Козловой, В.С. Селиванова, В.А. Сланина, И.Ф. Харламова, Н.Е. Щурковой и др.

Процесс становления нравственного сознания учащихся начальной школы реализуется через систему уроков, а именно через уроки русского языка. Задача учителя сегодня заключается не только в том, чтобы вооружить учащихся глубокими и прочными знаниями, но и сформировать у младших школьников нравственные качества, приобщить обучающихся к нравственным и духовным ценностям, воспитывать патриотизм, развивать творческое мышление, познавательную активность, умение самостоятельно пользоваться различными источниками информации, ориентироваться в событиях сегодняшнего дня.

Как отмечает В.Т. Чепиков «В младшем школьном возрасте у учащихся происходит формирование простейших нравственных качеств личности, основу которых составляют нравственные привычки, сформировавшиеся в результате многократного повторения одних и тех же нравственных действий и поступков. Наблюдения за поведением и деятельностью младших школьников свидетельствуют о том, что то или иное нравственное качество личности характеризуется устойчивостью проявления не в любых, а только в относительно одинаковых условиях и ситуациях» [10, с. 67].

Роль русского языка в осуществлении обществом воспитательной функции раскрывается нами через характеристику общения как способа внесения коррективов в образ мира собеседника, в связи с чем рассматриваются основные языковые функции. В реализации коммуникативной функции язык способствует

преемственности поколений в социально-культурном опыте, саморегуляции общества [4, с. 101].

К. В. Багракова в своей работе «Нравственное воспитание младших школьников на уроках русского языка» указывает, что «в первом классе на уроках грамматики составной частью урока является развитие речи. На этих занятиях учитель ежедневно ставит задачи по обогащению и расширению словарного запаса детей, следит за тем, чтобы за каждым произнесенным ребенком словом стоял точно понятный смысл, особое внимание уделяется стройности речи ребенка» [3, с. 23].

Первые уроки можно посвятить свободному высказыванию детей о близких событиях или явлениях природы. Дети будут приучаться выслушивать своего товарища, вести коллективную беседу. На первых занятиях они должны почувствовать доброе отношение учителя к их ответам, соображениям, мыслям. Неудачный ответ не всегда должен рассматриваться только как проявление недобросовестности, а как поиск верного ответа среди большого количества человеческих знаний. В доброжелательной обстановке дети активнее проявляют желание говорить перед классом. На уроках обучения грамоте можно включить элементы совместной работы.

Работа с учебной картинкой, можно (после знакомства с ее содержанием) обратиться к детям с предложением, составить коллективный рассказ. Внимание детей обращается на последовательность изложения происходящих событий: о чем следует сказать вначале, что отразит основной смысл картины и чем следует закончить рассказ. Из предлагаемых детьми предложений отбирается наиболее удачное, причем последующее предложение должно быть не только правильным, но и продолжающим мысль первого. Упражнять детей в составлении коллективных рассказов следует по возможности чаще, ибо это приучает говорить правильно, думать со всеми вместе, отбирать из своего запаса знаний то, что необходимо для выполнения задания» [3].

Постепенно класс можно разбивать на группы и давать задания отдельной группе. Так на уроках русского языка силами всех групп можно составить букварь. Каждая группа детей берет себе несколько букв и подбирает слова, в состав которых входит данная

буква. К этим словам учащиеся ищут картинки и наклеивают их на лист бумаги.

Л.И. Автушко указывает, что можно составить словарик трудных слов с картинками. Подобрать соответствующие картинки, дети наклеивают каждую на лист бумаги, под картинками пишут слова, все эти листы вкладывают в одну обложку. Словарик можно использовать на уроке при повторении написания трудных слов [1].

По мнению И.Ю. Фроловой «Воспитанию младших школьников способствует проведение на уроках русского языка дидактических игр. Их содержание может и не иметь прямого отношения к нравственному развитию детей. В данном случае воспитывающим фактором является сама форма организации коллективной работы, при которой учащиеся общаются, несут общую ответственность, помогают друг другу» [9]. Дидактические игры также позволяют организовать повторение изученного материала в увлекательной для детей форме. Играя, дети приобретают навыки общения в группе. Основой общения в данном случае является не просто игра, а учебная игра.

С.Б. Шатохина утверждает, что огромную воспитательную возможность дают уроки развития речи, в том числе написания изложений. С этой целью в текст рассказа для изложения включается проблемная нравственная задача, требующая выбора соответствующего способа поведения. Выполняя учебное задание, ребенок получает материал, необходимый для формирования нравственных представлений [11, с. 109]. Во втором классе на уроках русского языка, в целях нравственного воспитания можно использовать краткие изложения. Для этого в текст рассказа для изложения целесообразно включать проблемную нравственную задачу, требующую выбора соответствующего способа поведения. Выполняя учебное задание, ребенок получает материал, необходимый для формирования нравственных представлений.

На основании сказанного можно отметить, что на сегодняшний день остро стоит проблема нравственного воспитания, законодательно обусловлено внедрение в школах на уроках воспитательных средств. Поэтому нравственное воспитание на уроках русского языка в начальной школе не осуществляется в должной мере, так как в большей степени преследуются предметные цели.

Наиболее подходящим для решения этой проблемы является актуализация нравственных понятий посредством разработки заданий на основе семантики синтаксических единиц. Однако в полной мере духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения возможно только в том случае, когда за основу берется определенная картина мира, мировоззрение, на базе которого осуществляется воспитательный процесс с учетом его закономерностей и принципов, факторов на него влияющих, в ходе которого у ребенка формируются определенные нравственные качества личности, которые, в свою очередь, выступают гарантом в практической реализации морально-этических законов и норм, принятых в социуме.

Литература

1. **Автушко, Л. И.** Воспитание нравственности у младших школьников при изучении русского языка / Автушко Л.И., Веккесер М.В. // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3 / [электронный ресурс] – режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13557> (дата обращения: 08.12.2023).

2. **Баранов, М.Т.** Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. пед. учеб. завед. /М.Т. Баранова, Н.А. Ипполитова, Т.Н. Ладыженская / Под. ред. М.Т. Баранова. – М.: Академия, 2010. – 361 с

3. **Бастракова, К. В.** Нравственное воспитание младших школьников на уроках русского языка / К. В. Бастракова / [электронный ресурс] – режим доступа: <http://www.uchportal.ru/publ/15-1-0-4332> (дата обращения – 21.04.2023)

4. **Венгранович, М. А.** Нравственное воспитание личности на уроках русского языка в начальной школе: теоретический и методический аспекты / М. А. Венгранович, Е. В. Мухамет // Педагогический форум. – 2018. – № 1(1). – С. 101-105. – EDN KACQCSX.

5. Государственный образовательный стандарт начального общего образования (Дата обращения 11.12.2023)

6. **Живолупова, А. Г.** Духовно-нравственное воспитание младших школьников на уроках русского языка / А. Г. Живолупова / [электронный ресурс] – режим доступа: <https://infourok.ru/duhovnonravstvennoe-vospitanie-mladshih-shkolnikov-na-urokah-russkogo-yazika-501810.html> (дата обращения – 26.12.2023)

-vospitanie-mladshih-shkolnikov-na-urokah-russkogo-yazika-501810.html (дата обращения – 26.12.2023)

7. **Львов М.Р.** Методика обучения русскому языку в начальных классах: учебник для пед. факультетов / М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская – М: Наука, 2014. –415 с.

8. Рабочая программа по учебному предмету «Родной (русский) язык». 1–4 классы (начальное общее образование) / Сост. В.В. Улитко. – Тирасполь: ПГИРО, 2014. – 88 с.

9. **Фролова И. Ю.** Нравственное воспитание младших школьников средствами русского языка // Педагогический опыт: теория, методика, практика : материалы VI Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 19 февр. 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.] – 2016. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – № 1 (6).<https://vospitanie-mladshih-shkolnikov-sredstvami-russkogo-yazyka-v-nachalnoj-shkole> (дата обращения 28.12.2023)

10. **Чепиков, В. Т.** Воспитание нравственных качеств младших школьников : Учеб.-метод. Пособие / В.Т. Чепиков. – Гродно: ГрГУ, 2011. – 189 с.

11. **Шатохина, С. Б.** Духовно-нравственное воспитание младших школьников на уроках литературного чтения // Фундаментальные исследования. – 2006. – № 8. – С.109-110.

Е. М. Мицул,

директор аджункт пе лукрул едукатив (ИЫС «Личеул-комплекс молдовенеск теоретик републикан», ор. Тираспол)

Г. Ф. Исченко,

директорул (ИЫС «Личеул-комплекс молдовенеск теоретик републикан», ор. Тираспол»)

РОЛУЛ ТРАДИЦИИЛОР НАЦИОНАЛЕ БИН ДЕЗВОЛТАРЯ КУЛТУРИЙ ЕЛЕВУЛУЙ

Традициле, обичеюриле молдовенешть ку датинеле ши сэрбэториле национале, путемфаче конклузия, кэ попорул ностру, ындрэгостит де натурэ ши де мунка кымпулуй, ынкэ дин челе май ындепэртате вякурь а креат кынтече, традиций, обичеюрь, прин каре шь-а прослэвит труда, шь-а кынтат драгостя де плай.

Кувинте-кее: *Култура, традиции, обичеюрь, фамилие, моштенире.*

«Фэрэ традицие ну екзистэ културэ:
нич омул симплу, нич жениул ну поате
креа нимик фэрэ традицие.»

(Василе Пырван)

Култура се модификэодатэ ку тречеря тимпулуй. Еа есте чея че не пермите сэ не симцим парте динтр-ун груп: чея че не асямэнэ, чея че не унеште. Еволюция културий дефинеште история унуй попор. Култура не оферэ бенефичий сочиале ши економиче импортанте, яр моштениря културалэ екстинде посибилитэциле де едукацие ши де ынвэцаре пе тот паркурсул вещей, пермицынду-не сэ авем о май бунэ ынцележере а лумий ши а историей.

Лимба пе каре о ворбим, арта, литература ши моштениря де каре сынтемындри, обичеюриле ши традицииле, ымпреунэ формязэ култура ноастрэ, девин парте дин вяца де зи де зи ши не инфлуенцязэ ын мулте фелурь. Импортанца културий ну поате фи контуратэ пречис, есте именсэ. Еа се регэсеште ын ной, не ынконжоарэ ши есте о парте интегратэ а фиинцей ноастре. Не дефинеште фелул ын каре не тратэм пе ной ыншине ши пе чейлалць.

Традицииле ши обичеюриле е ка о латурэ а креацией орижинале а оаменилор, репрезинтэ о вариетате де форме ши методе де инфлуенцэ педагожикэ асупра сентиментелор, воинцей, конштиинцей ши компортаментулуй уман.

Фииндун феномен сочиал, традицииле акционязэ, деасеменя, ка принципий ши норме каре регламентязэ релация динтре оамень ын сочиетате ши вяца персоналэ. Ын презент, черчетэриле ын домениул традициилор але унуй попор, прекум ши характерул едукационал ал ачестора, ау о релеванцэ деосебитэ.

Екзистенца традициилор ын сочиетате есте обиектив нечесар, ынтрукыт нич о сочиетате ну се поате липси де еле. Ануме традициле не оферэ екзистенца ши активитатя ка оамень ши ануме традиция дэ род иновацией ши креацией. Кынд аузим кувынтул сэрбэтоаре, не вине ын минте Традицие. Традицииле репрезинтэ о пьесэ критикэ а културий национале. Еа не поате ажута ла формаря фамилией ши сочиетэций умане. Еа не аминтеште кэ фачем парте динтр-о историе каре не поате дефини прин трекут, ла формаря идеилор чине сынтемынд астэзь ши чине вом девени мыне.

– Традиция контрибуе ла формаря фамилией ши комуникаря ку приетений.

– Традиция не пермите сэ куноаштем принципииле бунеилор ши пэринцилор ноштри, сэ сэрбэторим сэрбэторилепе каре ле авем ын цара ноастрэ.

– Традиция оферэ ун феномен пентру а презента моделеле де рол ши а сэрбэтори лукруриле каре контязэ ку адевэрат ын вяцэ.

– Традиция оферэ шанса де а спуне “мулцумеск” пентру контрибуция пе каре а адус-о чинева.

Май мулт, традицииле ну апар пур ши симплу,чи апар ынтр-ун момент ын каре есте невое де еле. Ачаста поате скимба ын паралел ку конштиинца уманэ ши ку невоиле оаменилор, пот диспэря ши пот ренаште дин ноу. Ной сынте даторь сэ пэстрэм ши сэ трансмитем традицииле попурулуй ностру женерациилор урмэтоаре. Дин шкоалэ, фамилие се ынчепе едукаря ла елевь деспре традиций. Се ынчепе ку традицииле дин фамилие.

Трэм ынтр-о царэ поликултуралэ. Ла фел путем спуне кэ ын компонентул национал ынтрэ култура, традицииле молдовенилор, украиненилор, рушилор.

Цара ноастрэ е богатэ ын традиций, обичеюрь национале, путем спуне кэ сынтем богаць суфлетеште. Тоате традицииле се ымплетес кынтре еле, ши фиекаре попор ле сэрбэтореште.

Анализынд, ынтрег спектру де сэрбэторь ши обичеюрь молдовенешть вом фаче о тречере ын ревистэ а челор май репрезентативе категорий де сэрбэторь, ынчепунд ку челе челебрате ла нивел национал.

Спре букурия ноастрэ авем мулте сэрбэторь офичиале, национале. Ын категория ачаста сынт инклузе ши унелесэрбэторь ку характер релижиос.

Пентру фиекаре динтре ной, сэрбэториле репрезинтэ ун момент деосебит. Есте о традицииле ши обичеюриле не адунэ пе тоць ла каса пэринтяскэ, лынгэ чей дражь. Ын ачеле моменте привим вяца алтфел, ый ведем пе чейлалць ынтр-о луминэ май фаворабилэ, не дескидем суфлетул май ушор.

Формаря ши дезволтаря ла елевь а унор компоненте едукационале морале ши де карактер (драгостяфацэ де Патрие, драгостя де валориле спиритуале а нямулуй ш.м.д.) куноаштеря обиче-

юрилор ши а традицилор молдовенешть прин респектаря, трансмитеря женерациилор виитоаре жоакэ ун рол импортант ын едукаря елевиилор.

Импликаря елевилор ын активитэць екстрашколаре легате де традициле популяре, дуче ла крештеря интересулуй фацэ де куноаштеря богэцией, зестрей традиционале.

Ымбрэкаря костумулуй национал ла сэרבэторь наште сентиментул де респект фацэ де попурул молдовенеск ши де мындрия де попурул сэу. Импликаря елевилор ла диферите мэсурь екстрашколаре легате де традиций ши обичеюрь креште интересул ын ачесте активитэць.

Сэрбэториле ау о импортанцэ деосебитэ ын едукаря тинерий женераций. Прин концинутул лор, елевий се прегэтеск ымпреунэ ши депун ефуртурьп ентру а кэпэта ун резултат реушит.

Сэрбэториле адук луминэ ын суфлетул елевилор, дау арипь имагинацией, креазэ о атмосферэ плинэ де плэчере ши букурие. Ын трансмитеря обичеюрилор ши традициилор, порним де ла идея кэ ну екзистэ ун алт элемент артистик каре сэ поатэ фи апликаат мултилатерал ын ансамблул прочесулуй едукационал декыт сэרבэториле ын шкоалэ.

Пентру а авя о инфлуенцэ позитивэ асупра елевулуй, сэרבэториле требуе сэ фие ынцелесе ши интересант петрекуте ын шкоалэ. Ка пе елев сэ-л афектезе психоложик. Сенсул петречерий уней мэсурь ва депинде де калитатя ей, де фолосиря а костюмацией ши декорурилор де партичипаре а елевулуй ын шкоалэ.

Кынд бат ла порциле суфлетулуй сфинтеле сэרבэтоь, не букурэм ымпреунэ ку елевий де фрумусеця датинилор стрэмошешть ши скоатем дин комоара инимий ши дин лада де зестре а нямулуй, тезарул фолклорик а нямулуй ностру: кынтекул, жокул, костумул национал спечифик сэרבэторилор ноастре.

Молдовянул есте ом весел ши бине диспус тотдяуна, кяр ши ын ачеле моменте кынд н-аре де че се букура. Амарэ й-а фост соарта, ынсэ се букурэ де аминтирь фрумоасе ын чея че привеште унеле обичеюрь ши традиций. Тоате традицииле сынт фрумоасе ын фелул лор, ау ун фармек апарте фиекаре. Еле сынт аштептате де елевь, тинерь ши бэтрынь. Чей май активь пэстрэторь де тадиций ау фост ынтотдяуна елевий. Ку о маре куриозитате ынтрыбэ ей пе буней ши

таць, че фел де традиций ши обичеюрь екзистау ын тимпул копи-лэрией лор. Молдовянул е нэскут поет! Ынзестрат ку о ынкипуире стрэлучитэ ши ку о инимэ симцитоаре, ел ышь реварсэ тайнеле суфлетудуй ын мелодий ши ын поезий импровизате. Датинеле ши обичеюриле традиционале але попорудуй ностру сынт атыт де фи-решть ши нечесаре ка респирация, ворбиря, мунка.

Традицииле експримэ моштениря де обичеюрь, датинэ, крединце че се трансмит дин женерациие ын женерациие. Активитэциле екстрашколаре контрибуе ла дескопериря, ла култиваря интересудуй фацэ де традицииле ши обичеюриле попорудуй. Тезаурул традициилор национале, петрекуте ын цара нострэ ын сперанцэ кэ ну вор фи уйтате, вор перинда дин женерациие ын женерациие, ынтрукыт ун попор е путерник ши немуритор ануме прин история ши традицииле луй.

Литература

1. **Николай В.П.** Крестомация дорул. Тираспол 2012, п. 9-291.
2. Lidia GranaciSarboratoriSarboratori ,obiceiuri ,traditi. Chisinau 2006.
3. **Батурина Г.И, Лисова К.Л., Суворова Г.Ю.** Нравственное воспитание школьников на народных традициях. – М: Народное образование, 2002.

Н. Н. Ковальчук,
ст. преподаватель кафедры психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко
г. Тирасполь

КАТЕГОРИЗАЦИЯ ПОНЯТИЯ «АДАПТАЦИЯ» В РАЗЛИЧНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЯХ

Рассматриваются основные тенденции в объяснении данного феномена, акцентируя внимание на его комплексности и системности. В свете современных представлений адаптация представляет собой процесс, результат и основу для новообразований личности, а также имеет выраженный творческий преобразовательных характер.

Ключевые слова: адаптация, социальная адаптация, адаптивность, адаптированность, приспособление.

Термин «адаптация» в настоящее время широко используется как в обыденной жизни, так и во многих областях знания. Являясь

с одной стороны универсальным, а с другой стороны уникальным для каждой личности, феномен адаптации привлекает исследователей из разных областей знания. Научные дисциплины занимаются своим особенным, специфическим аспектом адаптации и используют свой понятийный аппарат.

Изначально понятие «адаптация» активно разрабатывалось в физиологии, и в самом общем виде означает стремление организма к достижению гомеостатического равновесия с внешней средой. Однако многообразие реакций человека на изменяющиеся условия жизни, имеющие не только физический, но и социальных характер, привлекли внимание исследователей других областей, и в первую очередь психологов. Многоаспектность и сложность данной категории определила различные концептуальные подходы и направления в ее изучении отечественными и зарубежными психологами.

В работах зарубежных авторов адаптация рассматривается как безусловная необходимость для эффективного функционирования личности, которая осуществляется достижением некоторого равновесия между активным субъектом и средой. С одной стороны, как отмечает П.Н. Шихирев, каждая теория личности «как бы специализируется на том или другом из аспектов сущности человека, гипертрофирует, абсолютизирует ту или иную сторону его жизнедеятельности, представляя ее в отрыве от остальных аспектов» [9], с другой стороны, анализ наиболее известных теорий личности позволяет выделить основные структурные компоненты личности, являющиеся структурными элементами системы адаптации, и именно они могут рассматриваться как самостоятельные факторы адаптационного процесс [10].

Рассмотрим некоторые взгляды на понимание феномена адаптации в психологии, акцентируя в большей степени внимание на социальной адаптации. Так в рамках психоаналитического направления социальная адаптация трактуется как результат, выражающийся в гомеостатическом равновесии личности с требованиями внешнего окружения (среды) и описывается формулой: «конфликт – тревога – защитные реакции». Э. Эриксон, как представитель психоаналитического направления, преобразовывает и дополняет изначальную формулу и описывает процесс адаптации следующим

образом: «противоречие – тревога – защитные реакции индивида в среде – гармоническое равновесие или конфликт». При этом конфликт – это только одна из форм разрешения противоречия и исхода взаимодействия личности и среды, наряду с сотрудничеством [10].

Критикуя понимание феномена адаптации в рамках гомеостатической концепции, представители гуманистической психологии (G. Allport, A. Maslow, C. Rogers, V. Frankl) рассматривают адаптацию как «достижение позитивного духовного здоровья и соответствия ценностей личности ценностям социума», и идее гомеостатического равновесия противопоставляют положение об оптимальном взаимодействии личности и среды. Данное состояние оптимальности понимается как динамическое: оно может быть нарушено, но при этом у человека актуализируется стремление к его достижению снова, возможно на ином уровне (более высоком или более низком). Процесс адаптации в данном подходе описывается формулой: «конфликт – фрустрация – акты приспособления» [10].

Представители еще одного направления психологии – когнитивного – рассматривают явление адаптации через формулу «конфликт – угроза – реакция приспособления», вкладывая при этом в нее несколько иное содержание. В когнитивной психологии вводится понятие когнитивного диссонанса (рассогласование получаемой информации с имеющимися у личности установками, т. е. противоречие между содержательным компонентом установки и образом реальной ситуации) как источника конфликта и возникновения дискомфорта – угрозы, которая, в свою очередь, стимулирует личность к поиску возможностей ее снятия, устранения когнитивного диссонанса и восстановлению адаптированности личности [10].

В рамках российской психологической науки нет единой точки зрения в определении феномена адаптации; более того можно встретить отсутствие дифференцирования понятий «адаптация», «адаптивность» и «адаптированность» и рассмотрения одного общего понятия – «адаптация» [8].

Анализируя работы отечественных исследователей можно встретить следующие подходы к определению явления адаптации:

- процесс, обеспечивающий адекватную организацию микро-социального взаимодействия и достижение социально значимых целей [1];
- равновесие с социальной средой, задача которого обеспечить выживание и личностное развитие индивида [5];
- процесс, который при благоприятном течении приводит личность к состоянию адаптированности [6];
- активное регулирование процесса взаимодействия со средой [4].

А.Г. Маклаков под адаптацией понимает и свойство организма, и процесс приспособления к постоянно изменяющимся условиям среды, и результат взаимодействия человека со средой, а также саму цель, к которой стремиться человек [3].

В монографии А.А. Реана, А.Р. Кудашева и А.А. Баранова можно встретить следующее определение адаптации – это «процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования. Авторами анализируются три аспекта адаптации: собственно адаптация рассматривается как процесс, адаптивность – как способность, а адаптированность – как результат данного процесса. При этом адаптация как результат характеризуется степенью итоговой адаптированности, как процесс – своими пространственно-временными механизмами, как источник новообразований – комплексом активно формируемых качеств – новообразований [7].

Большинство российских исследователей акцентируют внимание на активном начале адаптивного процесса. Так в работах В.А. Кан-Калика, Н.Д. Никандрова, В.С. Немченко, С. Чугуевой озвучена точка зрения, исходя из которой лишь творческая активность обеспечивает успешную адаптацию личности. В свою очередь, Р.М. Грановская, Ю.С. Крижанская, П.А. Просецкий используют в своих работах понятие «активной творческой адаптации» [2].

Таким образом, обобщая представленные точки зрения, можно заключить, что:

- адаптация представляет собой междисциплинарный, комплексный феномен;
- адаптация одновременно рассматривается как процесс, результат и основу для формирования новообразований личности;

– как целостный процесс, адаптация характеризует взаимодействие человека с социальной и природной средой, причем ключевая особенность данного процесса заключается в творческой активности самой личности.

Литература

1. **Березин, Ф. Б.** Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. – Л. : Наука, 1988. – 267 с. – Текст : непосредственный.

2. **Константинов, В. В.** К вопросу о понятии "адаптация" / В.В. Константинов. – Текст : электронный // Проблемы социальной психологии личности.– URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/sgu_socialpsy/contents/30306 (дата обращения: 21.03.2024).

3. **Маклаков, А. Г.** Общая психология : учебник для вузов / А.Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2008. – 592 с. – Текст : непосредственный.

4. **Милославова, И. А.** Структура социальной адаптации / И.А. Милославова. – Текст : непосредственный // Герценовские чтения. Философия и социальная психология. –Л. : ЛГПУ, 1976. – С. 109–114.

5. **Началджян, А. А.** Социально-психологическая адаптация личности / А.А. Началджян. – Ереван: ЭПО, 1988. – 262 с. – Текст : непосредственный.

6. **Овчинникова, Г. Г.** Социально-психологическая адаптация как фактор становления Я-концепции подростков / Г.Г. Овчинникова. – Текст : непосредственный // Автореферат дис... канд. психол. наук. М., 1997. – 25 с.

7. **Реан, А. А.** Психология адаптации личности / А.А. Реан, А.Р.Кудашев, А.А. Баранов. – СПб. : Прийм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 479 с. – Текст : непосредственный.

8. **Суханов, А. А.** Понятие адаптации: два дискуссионных вопроса / А.А. Суханов. – Текст : непосредственный // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. – 2015. – №1 (41). – с. 104-108.

9. **Шихирев, М. М.** Современная социальная психология: учебное пособие для студентов вузов / М.М. Шихирев. – Москва : ИП РАН, 2000. – 447 с. – Текст : непосредственный.

10. **Хьелл, Л., Зиглер, Д.** Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 2006. – 608 с. – Текст : непосредственный.

Э. А. Музенитова,
канд. пед. наук, доцент ПГУ им. Т.Г. Шевченко,
г. Тирасполь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ»

Раскрываются наиболее эффективные технологии, которые могут быть использованы в процессе обучения для передачи знаний и обеспечения обратной связи студента с преподавателем в рамках изучения дисциплины «Теория и технология развития речи детей». Различные формы проведения лекций обеспечивают хорошие возможности для обратной связи, углубляются знания о происхождении принципов функционирования объектов, осознания проблем, которые стоят перед изучаемой дисциплиной.

Ключевые слова: лекция, презентация, образовательные технологии, методы.

В Профессиональном стандарте педагога четко обозначены компетенции, которыми должен обладать педагог дошкольного образования. Выпускники должны знать специфику дошкольного образования и особенности организации образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста; общие закономерности речевого развития ребенка в раннем и дошкольном детстве; особенности становления детских речи и речевого общения в дошкольном возрасте.

Целью данного учебного курса является формирование готовности студентов к профессиональной деятельности в области речевого развития детей дошкольного возраста на основе современных научных знаний об онтогенезе речи и речевого общения. В процессе изучения дисциплины студент овладевает общепрофессиональными и профессиональными компетенциями. Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями. Умеет разрабатывать и применять современные психолого-педагогические технологии

реализации образовательных программ дошкольного образования. Знает теоретико-методологические основы и современные методики воспитания, обучения и развития; планирует, организует и реализует воспитательно-образовательную работу по методикам воспитания, обучения и развития детей; демонстрирует способность использования методик воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста.

В рамках изучения дисциплины «Теория и технология развития речи детей», углубляется теоретико-методологическая подготовка, формируется умение видеть и понимать возрастные и индивидуальные особенности развития речи и речевого общения дошкольников в разных возрастных группах, студенты учатся определять содержание речевой работы с детьми, выбирать наиболее эффективный путь воздействия на речь дошкольников и анализировать детскую речь.

Одним из приоритетных направлений в области информатизации образования является разработка и внедрение мультимедийной техники, введение в учебный процесс мультимедийных продуктов. Использование в практической преподавательской работе современных информационных технологий позволяет, во-первых, изменить и обогатить содержание педагогического образования, и, во-вторых, добиться повышения активизации и качества учебно-познавательной деятельности студентов на занятиях.

Информационные образовательные технологии являются наиболее эффективными технологиями, которые могут быть использованы в процессе обучения для передачи знаний и обеспечения обратной связи студента с преподавателем. В ходе этой работы у студентов вырабатываются и преобладают навыки самостоятельной работы, играет важную роль для формирования будущего высококвалифицированного конкурентоспособного специалиста, поскольку в современных условиях стремительного развития науки, быстрого обновления информации нельзя научить человека на всю жизнь, важно развить в ней интерес к накоплению знаний, к непрерывному самообразованию. Задача вуза – подготовить будущего специалиста, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, способного к саморегуляции в сфере непрерывного образования.

Лекция занимает важное место в организации учебно-воспитательного отечественного высшего учебного заведения. Лекция в высшей школе рассматривается и как метод, и как форма обучения, которая предназначена для освоения теоретического материала. Различные формы проведения лекций обеспечивают хорошие возможности для обратной связи, углубляются знания о происхождении принципов функционирования объектов, осознания проблем, которые стоят перед изучаемой дисциплиной. [1]

Особое значение имеют лекционные комплексы, визуализированные в форме слайдов и включающих информацию учебного, методического и практического характера, которые дополняют традиционную лекцию, обеспечивают продуктивную учебную деятельность студентов, оптимизируют сочетание лекции с самостоятельной работой студентов, практическими занятиями и другими формами организации обучения. Восприятие потока звуковых и зрительных образов, оказывает не только информационное, но и эмоциональное воздействие.

На наш взгляд, одной из перспективных образовательных технологий, которая позволяет одновременно задействовать графическую, текстовую и аудиовизуальную информацию при подаче учебного материала, является *лекция-презентация*. Обучение с использованием аудиовизуальных средств комплексного представления информации является наиболее интенсивной форме обучения.

Студенты заранее получают материалы лекций и уже непосредственно на лекции при показе слайдов, лектор, повторяя представленное на экране утверждение, дает комментарии и разъяснения, а студент делает нужные пометки в опорном конспекте. Данная технология позволяет постоянно поддерживать внимание студентов, а также выделять наиболее существенные и важные моменты. С помощью картинок-иллюстраций усиливается эффективность усвоения материала, быстро воспринимается процесс усвоения новых знаний.

Таким образом, лекции-презентации активизирует внимание и учебно-познавательную деятельность студентов, соблюдается логика подачи учебного материала, что положительно сказывается на уровне знаний студентов; текстовые вариации в форме слайд-текста позволяют проблемно строить лекцию, обращая

внимание на главные компоненты занятия, что, в свою очередь, облегчает педагогу овладеть и изложить учебный материал; использование наглядности позволяет быстро и эффективно освоить тему.

Технология проблемного изложения – преподаватель, формулирует речевую задачу перед изложением материала, а затем, сравнивая точки зрения, различные подходы к речевому развитию разных ученых, показывает способ решения проблемы. Студенты как бы становятся свидетелями и соучастниками научных исследований.

Технология проекта – благодаря данной технологии студенты приобретают знания и навыки в процессе планирования и выполнения, постепенно усложняемых практических заданий-проектов, по разным сторонам речевого развития (лексической, фонетической, грамматической и т. д.).

Проблемно-поисковые технологии обучения осуществляются в процессе частичной поисковой или исследовательской деятельности студентов, с помощью словесных, наглядных и практических методов обучения, постановка и разрешение проблемной ситуации по одной из задач развития речи: лексической, фонетической, грамматической, связной речи.

Студенческая исследовательская работа, интегрированная в учебный процесс – эта работа выполняется в соответствии с образовательной программой в обязательном порядке. Результаты всех видов научно-исследовательской деятельности студентов, участвующих в образовательном процессе, подлежат мониторингу и оценке со стороны преподавателя.

Проблемное обучение. Заключается в создании проблемных ситуаций по разделам теории и технологии речевого развития, в распознавании и разрешении таких ситуаций во время совместной деятельности студентов и преподавателей, с оптимальным сочетанием самостоятельной работы студентов и под руководством преподавателя. Основой проблемного обучения является мотивация для овладения новыми знаниями.

Проекты, ориентированные на практику – особенностью этого типа проекта является предварительная формулировка четкого, значимого для студента результата, который имеет практическую

значимость. Разработка и реализация этого типа проекта требует подробного изучения структуры, определения функций участников, промежуточных и окончательных результатов. Этот тип проекта характеризуется жестким контролем со стороны координатора и автора проекта.

Творческий проект – его особенность в том, что он не имеет заранее определенной и детальной структуры. В творческом проекте преподаватель определяет общие параметры и указывает оптимальные пути решения проблем. Обязательным условием для творческих проектов является четкое изложение запланированного результата, значимого для студентов. При использовании данной технологии стимулируется максимальная активация познавательной деятельности студентов, что способствует эффективному развитию навыков и умений работы с научными, методическими материалами, умению анализировать, обобщать и делать выводы.

Визуализация лекций – при чтении лекций-визуализаций соблюдается принцип наглядности, у студентов формируется профессиональное мышление через восприятие информации, которая преобразуется в визуальную форму. Данный формат используется при изучении нового раздела, новой темы, и способствует эффективному усвоению материала. Воспринимаемая и осознанная последовательность видео может служить поддержкой для правильного мышления и действия. Видеопоследовательность предназначена не только для иллюстрации устной информации, но и для обеспечения носителя значимой информации. При подготовке к лекции содержание должно быть преобразовано в визуальную форму.

Конечно, подготовка таких лекций требует дополнительных затрат времени преподавателя, однако такие лекции являются более плодотворными, позволяющих сократить затраты времени в процессе самой лекции. Современные компьютерные технологии позволяют быстро вносить изменения и дополнения в разработанный материал, даже в ходе самой лекции.

Литература

1. **Ибрагимов Г. И.** Лекция в вузе: теория, история, практика: монография / Г. И. Ибрагимов, Р. Г. Гайнутдинов; под ред. Г. И. Ибрагимова. Казань: Школа, 2017. 196 с.

Н. Н. Ушнурицева,
 кандидат ын штиинце педагогиче, дочентул
 катедрей де педагожие ши методика ынвэцэмынтулуй примар
 ал Университэций де Стат Нистрене «Т.Г. Шевченко»,
 ор Тираспол

А. А. Ткачук,
 кандидат ын штиинце педагогиче, дочентул
 катедрей де педагожие ши методика ынвэцэмынтулуй примар
 ал Университэций де Стат Нистрене «Т.Г. Шевченко»,
 ор Тираспол

МЕТОДЕ ШИ ПРОЧЕДЕЕ ДЕ ФОРМАРЕ АЛЕ КОМПЕТЕНЦИЕЙ ДЕ КОМУНИКАРЕ ЛА ЕЛЕВИЙ КЛАСЕЛОР ПРИМАРЕ

Ын артиколул презент се дескрие методеле ши прочедее де формаре але компетенцией де комуникаре ла елевий класелор примаре. Сынт карактеризате методеле вербале дин каре фак парте методеле експунерий орале а куноштинцелор (повестиря, експликация, прележеря школарэ), конверсация ши мунка ку мануалул.

Кувинте – кее: методе вербале, техничь де формаре а акциунило едукационале универсале комуникативе, компетенце де комуникаре.

Модификэриле каре ау лок ын цара ноастрэ а идентификат о ревизуире радикалэ а черинцелор привинд резултателе едукацией. Ын стандардул едукационал де стат ал ынвэцэмынтулуй же-нерал примар, пе примул лок се афлэ формаря де активитэць едукационале универсале пентру елевий класелор примаре, каре инклюд компетенце комуникативе че сынт импортанте пентру формаря персоналитэций елевилор дин шкоала примарэ.

Капачитатя формэрий компетенцелор комуникативе афектязэ ну нумай ефикачитатя прегэтирий елевилор класелор примаре, чи ши прочесул де сочиализаре ши дезволтаре а персоналитэций ачестора ын ансамблу. Сунт абилитэциле де комуникаре каре оферэ компетенцэ сочиалэ ши луаря ын консидераре а позицией алтор персоане, формязэ капачитатя де а аскулта ши де а интра ынтр-ун диалог, де а конструи о релацие позитивэ ку

семеней ши адулций. Ролул принчипал ын формаря ачестор активитэць едукационале ревине, десигур, школий примаре. Деоарече ын ачаестэ периодэ де ынвэцаре елевул ышь дезволтэ капачитатя де а аскулта, де а аузи, де а ворби, де а емпатиза ши, ын финал, де а интеракциона.

О вариетате де методе ши техничь де формаре а акциунилор едукационале универсале комуникативе ау фост дескрисе ын лукрэриле лор де А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И. А. Володарская ши алций. Базеле формэрий абилитэцилор комуникативе але елевилор класелор примаре сынт луате ын консидераре ын лукрэриле луй И.М. Михайлова, А.А. Вахрушева, М.И. Лисина, Л.Р. Мунирова, Р.С. Немова, И.М. Жуков ши алций.

Аспекте дефиниторий компетенцей комуникативе ау фост ексаминате де ун шир де ауторь.

Ж.Н. Войцехович консидерэ кэ, де фапт, компетенца комуникативэ есте децинеря уней ануите кантитэць де информаций деспре материалул лингвистик, капачитатя де а корела мижлоачеле лингвистиче ку сарчиниле ши кондицииле де комуникаре ши капачитатя де а организа комуникареа вербалэ, циньнду-се конт де нормеле сочиале де компортамент ши де комодитатя комуникативэ а челор експусе [2, паж. 34].

О.А. Дроздова ши Т.А. Смирнова сусцине кэ компетенца комуникативэ есте о прегэтире константэ пентру контакт [3, паж.181].

О.М. Арефьева консидерэ кэ есте нечесар ка индивидул сэ поседе абилитэць де институире а уней релаций ку ун алтул, асфел ынкыт сэ фие капабил сэ перчеапэ ши сэ ынцелеагэ месажеле ачестуия, сэ рэспундэ ын мод адекват, фолосинд ку абилитате мижлоачеле де комуникаре вербале ши нонвербале [1, п. 79].

Пентру а обцине компетенца де комуникаре доритэ, ын тимп релатив скурт ши ку май пуцинэ рисипэ де енержие, требуе сэ гэсим ну нумай методеле челе май акчесибиле елевилор, чи ши материалеле челе май буне.

Методеле де инструире репрезинтэ кэиле ши мижлоачеле, ку ажуторул кэрора ынвэцэторул комуникэ елевилор куноштинце, де формязэ деприндэрь. Есте нечесар сэ се експличе елевилор че требуе сэ факэ, ын че сукчесиуне сэ екзекуте акциунеле ши че е

май импортант, сэ ли се демонстрезе, експлице кум сэ акционезе, адикэ прочедееле де лукру.

Дин *методеле вербале* фак парте методеле експунерий орале а куноштинцелор (*повестирия, експликация, прележеря школарэ*), конверсация ши мунка ку мануалул. Комун пентру тоате ачесте методе есте кувынтул, ворбиря ка извор ал куноштинцелор. Методеле вербале сынт челе май рэспындите ши се апликэ ла диферите етапе але прочесулуй инструирий ла тоате объектеле [12, п. 5–16].

Методеле експунерий орале а куноштинцелор се апликэ, ка регулэ, ла комуникаря материей ной де кэтре ынвэцэтор. Еле оферэ посибилитатя де а трансмите елевилор ынтр-ун тимп скурт резултателе женерализате але активитэций де куноаштере а женерациилор пречеденте ши де а-й ынарма пе елевь ку куноштинце сематиче дин диферите рамурь але штиинцей. Методеле експунерий орале ау о маре валoare инструктив-едукативэ. Еле контрибуе ла формаря кончепциилор деспре луме, а ноциунилор ши сентиментелор морале але елевилор [10, п. 96].

Повестирия есте о методэ а експунерий орале а куноштинилор ной де кэтре ынвэцэтор. Еа аре формэ наративэ сау дескриптивэ, яр унеорь се апликэ ын ымбинаре ку експликация ши конверсация.

Апликаря повестирий се ынчепе ку прегэтиря елевилор ын ведеря партичипэрий лор активе, ла експунеря ынвэцэторулуй прин ориентаря атенцией асупра темей. Ын ачест скоп ынвэцэторул поате стабили легэтура ку о повестире антериоарэ, поате пуне ын фаца елевилор о проблемэ неаштептатэ ши а. м. д. Унеорь ынвэцэторул комуникэ планул повестирий, дупэ каре урмязэ експунеря материалулуй.

Ын повестире се поате интродуче читиря де кэтре ынвэцэтор а унор мичь фрагменте дин литература артистикэ, меморий, документе историче. Дакэ е невое, повестирия е ынсоцитэ де демонstrarя материалелор интуитиве.

Повестирия ынвэцэторулуй есте реушитэ, дакэ сатисфаче урмэтоареле кондиций принчипале:

а) Аутентичитатя концинутулуй. Фаптеле алесе пентру повестире требуе сэ фие пречисе дин пункт де ведере штиинцифик ши

сэ кореспундэ програмей школаре. Дакэ е невое, сэ се адукэ фапте ной, че ну фигурызэ ын материалеле дидактиче.

б) Сукчесиуня ложикэ а повестирий. Экспримаря кларэ а идеилор принчипале, корелация фаптелор дин каре се деспринд ачесте идей, асигураря унитэций динтре дателе конкрете ши женерализаря лор конституе черинце че асигурэ сукчесул повестирий.

в) Экспунеря повестирий дупэ ун план пречис. Ачаста пермите ка материалул экспус сэ фие бине дивизат ын пэрць компоненте, яр идеиле ши моментеле принчипале але повестирий сэ фие май бине евиденциате.

г) Карактерул емоционал ал повестирий. Прин повестире ынвэцэторула ну лэржеште нумай черкул де куноштинце ал елевилор, чи ле трезеште анумите сентименте, ле стимулязэ имажиня ши воинца, ле формязэ конвинжерь. Материалул виу ши пластик, концинутул апропийт де вяцэ ал повестирий, форма экспунерий ынвэцэторулуй ши партичипаря луй емоционативэ ла челе повестите сау дескрисе ау ун рэсунет путерник ын конштиинца елевилор, ле трезеште сентементе де драгосте, де компэтимире ши индигнаре, нэзуинца спре анумите фапте ши акциунь. Деч атыт концинутул емоционал ал повестирий кыт ши форма экспунерий, интонация, акцентул, мимика, жестиуриле ынвэцэторулуй контрибуе ла реушита повестирий.

д) Кларитатя, коректитудиня ши акчесибилитатя ворбирий. Пентру ка повестиря сэ ласе урме адынчь ын конштиинца елевилор, ворбиря ынвэцэторулуй требуе сэ кореспунлэ нормелор литераре, сэ фие лимпеде, пречисэ, коректэ, акчесибилэ, ку экспресий ши фразе симпле ши кларе, пронунцате. О повеестире бине реализатэ аре мениря де а ымбогэци вокабуларула елевилор ку экспресий ши кувинте ной. Интродучеря лор ын экспунере се фаче трептат пе паркурсул повестирий, фиинд ынсоцитэ де експликаций темейниче. А повести фрумос есте о артэ, пе каре требуе сэ о поседе фиикаре ынвэцэтор [8, п. 67].

Експликация есте метода экспунерий куноштинцелор де кэтре ынвэцэтор, прин интермедиул кэрея ачеста интерпретязэ орал унеле ноциунь, феномене, проблеме, теореме, регуль, принчипий штиинцифиче, кыт ши материале интуитиве, кувинте, термень.

Конверсация. Уна динтре челе май рэспындите методе орале але инструурий есте конверсация. Ачаста есте метода де ын-требэрь ши рэспунсурь, прин каре ынвэцэторул стимулязэ гындирия елевилор ын ведеря ынсуширнй унор куноштиние ной сау фиксязэ, апрофундязэ ши систематизязэ прин репетаря ши верификаря куноштицелор асимилате антериор [12, п. 67].

Метода *конверсацией* се апликэ ын тоате класеле ши ла диферите етапе але прочесулуй инструурий (кончеперя куноштицелор ной, фиксаля. репетаря лор, формаря причеперилор ши деприндериор). Ка регулэ ла конверсацияе ынтребэриле сынт пусе де ынвэцэтор. Унеорь ынсэ ши елевий пот пуне ынтребэрь, ла каре рэспунсуриле ши експликацииле ый ревин ынвэцэторулуй. Конверсация поате авя лок де асеменя ши ынтре елевь, де пилдэ, ла лекцииле де штиинце але натураий ши а.

Ку менционязэ Л.И. Садовей «Конверсация стимулязэ ынсуширя конштиентэ, ый апропие пе елевь де ынвэцэтор, ый ынвацэ сэ сусцинэ пэреря, ле перфекционязэ операцииле гындирий. Аскултынд рэспунсуриле коректе але елевилор, ынвэцэторул каутэ сэ ле трезьяскэ доринца де а-шь да сяма кум, прин че операций ложиче але гындирий ау ажунс ла конклузий жусте, яр кынд есте невое, ел ле арагэ елевилор грешелиле, ый фаче сэ ынцелягэ есенца лор. Ын депенденцэ, де сарчиниле дидактиче ши де кондицииле де мункэ еа капэтэ диферите форме. Сынт астфел куноскуте: конверсация де комуникаре а куноштинцелор ной; конверсация де консолидаре; конверсация де репетаре ши де верификаре а куноштинцелор [9].

Г. И. Шукина менционязэ, кэ конверсация ка методэ а комуникэрий куноштинцелор ной контрибуе ынтр-о маре мэсурэ ла дезволтаря ворбирий ши гындирий елевилор ла ынсуширя конштиентэ ши темейникэ а куноштинцелор. Ку тоате ачестя еа де мулте орь ну есте акчепатэ, май алес фииндкэ се чере мулт тимп пентру а-й адуче пе елевь трептат ла перчеперя материей ной. Афарэ де ачаста, конверсация ла комуникаря куноштинцелор ной пресупуне о деосебитэ прегэтире ши мээстрие педагожикэ, че о поседэ фиекаре ынвэцэтор [11, п. 23].

Де мулте орь ын педагожие конворбиря де комуникаре а куноштинцелор ной есте ынтылнитэ суб денумнря де конверсацияе еуристикэ. Уний педагожь консидерэ конверсация еуристикэ о

методэ де комуникаре а куноштинцелор ной ын женере, алций сокот кэ еуристиче сынт нумай челе индуктиве. Де фапт прин интермедиул конверсацией еуристиче ынвэцэторул, пунынд о сарчичэ ын фаца елевилор ый фаче сэ гэсыскэ резолваря ей, сэ обцинэ куноштинце, каре сынт ной пентру дынший [12].

Конверсация, каре се апликэ ла фиксаря ши консолидаря куноштинцелор, аре лок имедиат дупэ комуникаря лор де кэтре ынвэцэтор сау дупэ студияря индепендентэ а материей дин мануал. Дупэ формэ ачастэ конверсация есте фоарте апроапе де конверсация апликатэ ла репетаре ши верификаре. Деосебиря есенциалэ динтре еле констэ доар ын скопул пе каре ши-л пуне ынвэцэторул пе примул план ын диферите казурь. Атыт ла фиксаря материей ной, кыт ши ла репетаря ей сау ла верификаря куноштинцелор ынвэцэторул прин ынтребэрь афлэ де ла елевь ын че мэсурэ ау асимилат ей куноштинцеле, урмэреште фиксаря, систематизаря ши консолидаря лор, яр дакэ есте невое, ле дэ експликаций суплиментаре, пречизязэ чеша че есте слаб ынцелес. Ын тоате казуриле ынвэцэторул аре посибилитатя сэ апречиезе прин ноте куноштинцеле елевилор.

Аша дар, нуклеул централ ал комуникэрий сау форма де базэ а ворбирий есте диалогул, организат ши десфэшурач, пе база унор регуль ши стратегий: регула адаптэрий ла партенер, адаптаря ла контекстул комун, урмэриря темей пропусе, аскулгаря партенерудуй, регуль де адресаре кэтре ун мембру ал групудуй сау кэтре ынтрегул груп, стратегииле политецей ын диалог.

Литература

1. Арефьева О.М. Формирование коммуникативных универсальных учебных умений младших школьников: дис. канд. пед. наук: 13.00.01/ О.М. Арефьева. М., 2012. – 186 с.

2. Войцехович, Ж. Н. Педагогические условия формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников / Ж. Н. Войцехович, Г. А. Сизикова // Вестник научных конференций. – 2020. – № 12-1(64). – С. 33-34. – EDN JXFWJM.

3. Дроздова, О.А., Смирнова Т.А. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников как ведущий результат / О.А. Дроздова, Т.А. Смирнова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 5(59): – в 3-х ч. Ч. 1. – С. 182-184.

4. Карталяну, Т., Косован, О., Гораш-Постикэ, В., Лысенко, С. Формаре де компетенце прин стратеги дидактиче интерактиве, Центрул Едукационал Про Дидактика, Кишинэу, 2008. – 165 паж.

5. Никулина А.С. Теоретико-методологические основы формирования коммуникативной компетентности обучающихся в современных условиях/А.С. Никулина // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – №26. – С. 178.

6. Палий, А. Культура комуникэрий/ А. Палий , Едитура Полиром, Кишинэу, 2005. – 126 паж.

7. Печеркина, А. А. Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика [Текст] : монография / А. А. Печеркина, Э. Э. Сыманюк, Е. Л. Умникова: Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург – 2011. – 233 с

8. Пэдурару, Д. Формаря компетенцелор комуникативе ла елевий чиклудуй примар, Ед.Ровимед, 2011. – 361 паж.

9. Садовой Л. Формаря компетенцией комуникативе дидактиче прин модул педагожик университар Аутореферат al tezei de doctor în pedagogie / Л. Садовой. – Кишинэу. – 2008. – 26 паж.

10. Троценко, Э.Р. Формирование коммуникативных учебных действий школьников в системе начального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Троценко Эльмира Рустамовна; [Место защиты: Чечен.гос. унт]. Грозный, 2018. – 27 с.

11. Шукина, Г.И. Методы обучения как компонент учебного процесса / Г.И. Шукина // Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе /под ред. Ю.К. Бабанского, И.Д. Зверева, Э.И. Мозонсона. – М.: Педагогика, 1980. – С. 22–26.

12. Эльсиева, М.С., Магомеддибирова З.А. К воросу о формировании у школьников коммуникативных учебных действий/ М.С. Эльсиева, З.А. Магомеддибирова // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – Т. 61. – № 6. – С. 136-138

Для заметок



Научное издание

ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

*Сборник материалов
международной научно-практической конференции,
10 ноября 2023 года*

Ответственные редакторы:
Васильева Людмила Ивановна
Вахницкая Минодора Григорьевна

Издается в авторской редакции
Компьютерная верстка Т. А. Воднева

ИЛ № 06150. Сер. АЮ от 21.02.02.
Подписано в печать 28.12.23.
Формат 60x90/16. Уч. изд. л. 15,6.
Заказ № ____. Электронное издание
Опубликовано на образовательном портале
moodle.spsu.ru
