



Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

**ПОДГОТОВКА
УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

*Материалы
IV Международной научно-практической конференции*

г. Минск, 27 октября 2016 года

Минск
БГПУ
2017

ПРОБЛЕМЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ РЕЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Мельникова И. И.
(Россия, Ярославль)

Традиционным компонентом подготовки учителя начальных классов является филологический модуль, дисциплины которого в рамках компетентностного подхода призваны углубить и систематизировать знания, полученные в школе, придать им профессиональную направленность и сформировать умения, необходимые для дальнейшего обучения и овладения профессией [1]. Однако в последние десятилетия решение этих задач сильно затруднено из-за низкого уровня владения речевой деятельностью, с которым приходится выпускники школ в педагогический вуз [2]. И если о плохой речи и безграмотности абитуриентов сказано и написано уже достаточно много, то о качестве пассивных видов речевой деятельности объективной информации почти нет. Мы решили восполнить этот пробел в речевом портрете будущего учителя начальных классов, поскольку по законам речевого онтогенеза пассивные виды речевой деятельности являются необходимой базой для активных, а значит, при их неполноценности традиционная работа по совершенствованию речи не принесет ожидаемого результата.

Для оценки уровня сформированности слушания и чтения студентов первого курса, будущих учителей начальных классов, в ЯГПУ в 2015-2016 учебном году было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 68 человек. Для оценки качества слушания им было предложено прослушать небольшое устное сообщение, содержащее 7 связанных между собой фактов (смысловых единиц) из истории происхождения денег. Текст объемом 1,5 страницы относился к учебно-научному подстилю научного стиля речи, имел ясную, логичную структуру, последовательную смену микротем и содержал преимущественно общепотребительную лексику. После слухового восприятия текста с установкой на запоминание студентам было предложено записать то, что они запомнили, в том порядке, в каком будет вспоминаться. Получившиеся записи были проанализированы самими студентами и преподавателем с точки зрения полноты и точности воспроизведения фактического материала, особенностей его запоминания или забывания, проявления общих закономерностей («эффект края») и индивидуальных сложностей восприятия речевой информации на слух.

Результаты оказались следующими: из 7 единиц информации в среднем было воспринято 3 (43 %), максимальный индивидуальный результат – 6. Искажений (фактических ошибок) допущено не было, но сохранить правильный порядок фактов не сумел ни один студент. Запомнили наиболее эмоционально окрашенный или лично значимый материал, часто второстепенного или иллюстративного характера. Сходные результаты восприятия речевой информации на слух мы получили при исследовании младших школьников 3–4 классов в 2004–2005 гг.

Второе исследование было направлено на выявление качества смысловой и технической сторон чтения первокурсников. Каждому студенту было предложено пройти стандартную процедуру: в течение минуты прочитать вслух часть незнакомого текста и пересказать прочитанное. Чтение и последующая беседа фиксировались аудиозаписью. При анализе учитывались следующие параметры: количество прочитанных слов, способ чтения, количество и качество допущенных ошибок, наличие/отсутствие реакции на знаки препинания, полнота и точность пересказа. Был использован хрестоматийный для начальной школы рассказ «Заячьи лапы» К.Г.Паустовского, напечатанный и предъявленный с соблюдением всех санитарно-гигиенических норм. Результаты оказались следующими: большинство студентов уложились в норму «оптимального темпа чтения» 120–150 слов в минуту, однако были и такие, кто прочитал лишь 90–95 слов. При этом фразовое чтение наблюдалось только у 43 % первокурсников, остальные читали пословно (растягивая при этом концы слов, чтобы сымитировать синтетическое чтение), 25 % переходили даже на слоговое чтение при озвучивании многосложных слов и имен собственных. В среднем на каждый абзац прочитанного текста приходилось по 1–2 ошибки, искажающих зачастую не только звучание или форму, но и смысл слов: промашкала, прошмакала (прошамкала), в бревнчатую стенУ (в бревенчатую стену), ветенар (ветеринар), жалостленивая (жалостливая), связнОго провОлкой (связанного проволокой). При этом читающие не замечали абсурдности или грамматической несвязности озвучиваемого ими текста, не прибегали к самоисправлению. Чтение подавляющего большинства (76 %) было монотонным, логическое и фразовое ударение отсутствовали. Поэтому мы не удивились, обнаружив, что только 30 % студентов смогли полноценно передать содержание прочитанного ими отрывка, 53 % воспроизвели это содержание фрагментарно, а 17 % – с сильным искажением информации. Еще 17 % первокурсников вообще не смогли ничего сказать о содержании прочитанного. Типичным их ответом была фраза: «Я просто читала». С учетом общей картины, можно считать это следствием несформированности смысловой стороны чтения.

Полученные данные заставляют серьезно задуматься об эффективности традиционных для вуза форм работы со студентами и свидетельствуют о необходимости поиска новых способов реализации преемственности между школой и педагогическим вузом в области формирования пассивных видов речевой деятельности.



Литература

1. Макеева, С. Г. Особенности языковой подготовки будущих учителей начальных классов / С. Г. Макеева, И. И. Мельникова // Начальная школа. – 2007. – №5. – С. 83–91.
2. Мельникова, И. И. Формирование языковой и речевой компетенции будущих учителей начальных классов в системе бакалавриата по педагогике / И. И. Мельникова // Чтения Ушинского: мат-лы Междун. конф.. – Ярославль : ЯГПУ, 2007. – С. 100–105.