

 УРАЛЬСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

URAL
STATE
PEDAGOGICAL
UNIVERSITY

ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА

Кафедра русского языка

и методики его преподавания в начальных классах

ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПЕРИОД ДЕТСТВА



Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт педагогики и психологии детства
Кафедра русского языка и методики его преподавания в начальных классах

ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПЕРИОД ДЕТСТВА

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации
серийных изданий (International Standard Serial Numbering – ISSN)
с присвоением международного стандартного номера
ISSN 2411-7935

Материалы журнала размещаются на платформе **Российского индекса
научного цитирования (РИНЦ)** Российской научной электронной библиотеки

УДК 372.46:372.41
ББК Ч 426.819=411.2,0+Ч410.241.4
Ф 54

Ответственный за выпуск:

кандидат филологических наук, доцент Е.Б. Плаксина

Рецензенты:

доктор филологических наук,
профессор кафедры иностранных языков ФГАОУ ВПО «УрФУ»

Т.В. Попова

кандидат филологических наук, доцент кафедры методик
преподавания школьных дисциплин
в специальной школе ФГБОУ ВО «УрГПУ»

Л.В. Христолюбова

Ф 54 Филологическое образование в период детства: материалы
Всероссийской научно-практической конференции «Содержание
филологического образования в период детства», Екатеринбург, 15-16 апреля
2014 г. / ФГБОУ ВО «Урал.гос. пед. ун-т»; отв. ред. Е.Б. Плаксина. –
Екатеринбург, 2016. – 86 с.

В сборнике освещены проблемы, связанные с изучением речевого
развития ребенка, процесса языкового образования и литературного развития,
исследованием различных аспектов детской речи. Определяются пути
совершенствования речевых умений и речевых навыков детей.

Адресован студентам педагогических вузов и колледжей, преподавателям
вузов и педагогам-практикам.

Статьи публикуются в авторской редакции.

УДК 372.46:372.41
ББКЧ 426.819=411.2,0+Ч410.241.4
Ф 54

© Авторский коллектив, 2014
© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2016

УДК 37.01
ББК 74.1

*Багичева Н.В.,
канд.филол.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,
Россия, г. Екатеринбург
Baguicheva N.V., candidate of philological Sciences, associate Professor
Ural State Pedagogical University, Russia, Yekaterinburg*

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Автор рассматривает процесс формирования культурных навыков у ребенка в контексте реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Ключевые слова: общая культура, дошкольник, культура общения, речевой этикет.

THE ESTABLISHMENT OF A COMMON CULTURE CHILD OF PRESCHOOL AGE

Abstract. The author considers the process of formation of cultural skills the child in the context of the implementation of the Federal state educational standard of preschool education.

Keywords: common culture, preschooler, culture of communication, speech etiquette.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» говорится, что дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста.

Об общей культуре человека говорят и судят достаточно свободно. Культурного человека каждый из нас может определить «на глазок», однако достаточно трудно «материализовать» признаки культурного человека.

Говоря об общей культуре дошкольника, мы прежде всего имеем в виду овладение определенным уровнем социального, интеллектуального, духовно-нравственного развития, а также овладение нравственно-этическим опытом и опытом межличностного и социального взаимодействия. Все эти уровни соответствуют различным аспектам общей культуры, а попросту сказать, разным «видам культур». Так, известный психолог И. Зимняя выделяет культуру личности; культуру бытовую; культуру нормативного поведения, этикета, отношения, социального взаимодействия; культуру интеллектуальной и предметной деятельности; культуру социального бытия и пр.

При этом любая культура – это совокупность качеств, которые человек получает в процессе научения и которые не наследуются им генетически; культура воспитывается и усваивается с детства и передается из поколения в поколение. К примеру, культура социальная определяется усвоением моделей поведения, служащих для взаимодействия людей с окружающим миром и меняющихся под влиянием обстоятельств и времени. Культура выступает здесь как совокупность норм и правил, регламентирующих жизнь людей. Духовно-нравственная культура выступает как результат деятельности человеческого общества в духовной и нравственной сферах жизни (идеи, верования, обычаи, традиции), как совокупность ценностей, норм и

систем символов общества, которые отражаются на мышлении, представлениях, восприятии и особенностях поведения ее носителей.

Специфика формирования общей культуры дошкольника заключается в том, что с момента приобретения ребенком первых поведенческих и речевых навыков начинается первая стадия процесса инкультурации – формирование когнитивного, эмоционального и поведенческого сходства с представителями обживаемой культуры. Инкультурация осуществляется путем целенаправленного воспитания и частично собственного опыта ребенка. Вхождение в мир ребенок начинает с осознания необходимости усвоения принятых обществом манер поведения и образцов мышления. Это происходит в виде усвоения дошкольником необходимого количества знаний, норм, ценностей, навыков поведения и форм контроля за собственным поведением и эмоциями, оценочного отношения к различным явлениям окружающего мира. В период дошкольного детства усваиваются основные элементы культуры, необходимые для нормальной социокультурной жизни. Чаще всего это происходит в различных играх.

В дошкольном воспитании общая культура также модифицируется в «разновидностях культур». Выделяется культура деятельности, которая связана с умением трудиться, дорожить временем, содержать в порядке рабочее место, доводить до конца начатое дело, бережно относиться к вещам, книгам, имуществу и т.п. В игре, при выполнении посильных трудовых поручений дома и в детском саду, ребенок усваивает положительный опыт отношений к людям, к труду, вещам. Большое внимание в дошкольном воспитании уделяется привитию навыков культуры приема пищи и усвоению связанных с ней гигиенических навыков. В процессе любого вида деятельности решается несколько задач воспитания, связанных с формированием морального сознания, нравственных чувств и привычек, являющихся основой культурного поведения – выстроенного по установленным правилам межличностного общения.

Культура общения предусматривает соблюдение ребенком норм при общении с взрослыми и сверстниками, основанном на уважении и доброжелательности, с использованием этикетной лексики и этикетных речевых формул, а также вежливое поведение в общественных местах, быту. Речевой этикет – неотъемлемый элемент всякой национальной культуры. В языке, речевом поведении, устойчивых формулах (стереотипах) общения отложился богатый народный опыт, запечатлелся своеобразный образ жизни, отразились условия быта каждого народа. «Категория общения важна для русской духовной культуры», – замечает И.А. Стернин.

Комфортность существования ребенка в коллективе определяется в первую очередь его речью. Воспитание культуры речи у дошкольников – важнейшая задача ДОО. В процессе общения ребенок активно присваивает язык как часть общечеловеческого опыта, как часть национальной культуры. К. Леви-Строс указывал, что язык может рассматриваться как 1) продукт культуры (употребляемый в обществе язык отражает общую культуру народа), 2) часть культуры (он представляет собой один из ее элементов), 3) условие культуры (именно с помощью языка индивид обретает культуру своей группы). Другими словами, речь выполняет важнейшие социальные функции: помогает ребенку социализироваться, то есть устанавливать связи с окружающими людьми, определяет и регулирует нормы поведения в обществе. Следовательно, речевые умения ребенка также являются общекультурными умениями.

Коммуникативная деятельность ребенка связана с коммуникативным сознанием, которое отражает «совокупность ментальных коммуникативных категорий, а также набор принятых в обществе норм и правил коммуникации». Ребенок должен овладеть самыми общими коммуникативными понятиями, которые упорядочивают знания человека об общении и нормах его осуществления. Так, И.А. Стернин в качестве релевантных категорий русского коммуникативного сознания выделяет такие коммуникативные категории, как собственно «общение», «вежливость», «грубость»,

«культура речи», «хорошая речь» и пр. Функции коммуникативных категорий в общем виде сводятся к организации речевого общения индивида в обществе в рамках его родной коммуникативной культуры, которая содержит определенные правила общения («прескрипции»): предписывающие (что и как надо делать в процессе общения), запретительные (чего нельзя делать в общении) и интерпретирующие (как надо понимать в процессе общения те или иные коммуникативные факты или действия людей).

Практически все эти правила отражены в устном народном творчестве, а именно в сказках. В сказке воспроизводятся законы и устои жизни, «многие русские сказки идут, конечно, из глубины языческой древности, когда они вовсе не были сказками, а сердечными верованиями народа» [7]. Произведения народного творчества помогают ребенку достичь первоначального уровня культурной идентичности. «Сущность культурной идентичности заключается в осознанном принятии индивидом соответствующих культурных норм и образцов поведения, ценностных ориентаций и языка, понимании своего Я с позиций тех культурных характеристик, которые приняты в данном обществе, в самоотождествлении себя с культурными образцами именно этого общества» [6].

Таким образом, понятие общей культуры достаточно многогранно, следовательно, задачи, которые ставит дошкольное образование, сложны и нуждаются в детальной разработке и конкретизации.

Литература

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучение родному языку дошкольников. – М., 1997.
2. Культура русской речи. / Под ред. проф. Л.К.Граудиной и проф. Е.Н.Ширяева. – М., 1998.
3. Леви-Строс К. Структурная антропология. – М., 2001.
4. Ожегов С.И. Лексикология. Лексикография. Культура речи. – М., 1974.
5. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. – Воронеж, 2001. – 191 с.
6. Стернин И.А. Коммуникативное сознание, коммуникативное поведение и межкультурная коммуникация // Межкультурная коммуникация и проблемы национальной идентичности. – Воронеж, 2002.
7. Ушинский К.Д. Родное слово. – М., 1974.
8. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании Российской Федерации».

©Багичева Н.В., 2014

УДК 373.1
ББК 74.2

*Буркова Е.М.
учитель русского языка и литературы МАОУ СОШ № 10
им. Героя России Д.Л. Рычкова
Россия, г. Реж
Burkova E.M.
teacher of Russian and literature at school № 10
named Hero of Russia D.L. Richkova
Russia, Rezh*

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ НАПИСАНИЯ СЖАТОГО ИЗЛОЖЕНИЯ

Аннотация. В статье обоснована актуальность проблемы формирования компетенций, описана структура и уровни сформированности коммуникативной компетенции, предложена методика оценки сформированности коммуникативной компетенции учащихся девярых классов основной общеобразовательной школы и представлены результаты педагогических измерений.

Ключевые слова: компетентностный подход, ключевые компетенции, коммуникативная компетентность, модульная технология обучения, критерии сформированности коммуникативной компетентности, педагогическое измерение.

DIAGNOSTICS OF FORMATION OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF ELEMENTARY SCHOOL AS A RESULT OF WRITING THE COMPRESSED PRESENTATION

Abstract. In the article the urgency of the problem of formation of communicative competence, describes the structure and level of formation of communicative competence, metod of estimation of formation of the communicative competence of students of ninth-grade elementary school and the results of educational measurement.

Key words: competence approach, key competences, communicative competence, modular technology education, criteria of formation communicative competence, pedagogic assessment.

Становление в России новой системы образования ориентировано на вхождение в мировое образовательное пространство, что неизбежно сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике. Так, требования современных образовательных стандартов большинства стран Европейского Союза (Венгрия, Испания, Латвия, Литва, Польша, Франция, Великобритания) и США уже давно в качестве актуальной проблемы выдвигают необходимость формирования у обучаемых ключевых компетенций как основного результата образования, востребованного обществом. Поэтому основным аспектом модернизации отечественной образовательной системы становится внедрение компетентностного подхода к обучению, ориентированного на практические навыки, на способность применять знания, реализовывать собственные проекты. Многие российские исследователи (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, Э.Э. Сыманюк, А.В. Хуторской и др.) отмечают, что основным результатом современного образования выступает подготовленность выпускников школы к самостоятельному решению проблем

в различных сферах деятельности, овладение обучающихся ключевыми компетенциями.

Перечень большинства ключевых компетенций зависит от тех ценностей, которые считаются значимыми на данном этапе развития общества. Однако именно филологическое образование обладает особым потенциалом в духовно-нравственном воспитании личности, в развитии её моральных качеств, гражданского самосознания, коммуникативных способностей, эмоционально-целостного отношения к окружающему миру, эстетической культуры [7]. Поэтому все же можно выделить ряд ключевых компетенций, которые в меньшей степени зависят от конъюнктуры и ориентированы на долгосрочную перспективу, так как связаны они с русским языком: коммуникативная, языковая и лингвистическая (языковедческая), культуроведческая. Следовательно, одна из главных задач современной школы – не просто обеспечение высокого уровня качества образования, а и формирование ключевых компетенций школьников на протяжении всех лет обучения, в т.ч. и средствами учебного предмета «Русский язык».

Внедрение компетентного подхода в образовании требует применения эффективных образовательных технологий. Наиболее перспективным направлением модернизации системы обучения многие исследователи считают использование в учебном процессе модульной технологии обучения. Изучению проблем, связанных с разработкой и применением данной технологии, посвящены труды Б.М. Игошева, И.Б. Сенновского, М.Т. Студеникина, П.И. Третьякова, П.А. Юцявичене и др. [4,8,10]. И естественно, всякая применяемая технология должна пройти проверку на результативность.

Научные труды многих исследователей (В.С. Аванесов, Л.А. Белоногова, Н.Н. Самылкина и др.) посвящены проблеме, связанной с оценкой результативности процесса обучения [1,2]. Однако необходимо отметить, что в выделении критериев оценивания учебных достижений, определении показателей образованности, развития обучающихся и выраженности ключевых компетенций, несмотря на разнообразие подходов (Н.Ф. Белокур, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.), нет единого мнения [5,6].

Важнейшим результатом обучения в основной общеобразовательной школе является достижение требований, устанавливаемых государственным стандартом и нацеленных на формирование определенных компетенций, т.е. заранее заданного социального требования (нормы) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере [9].

Необходимость решения задачи (достаточно сложной как в технологическом плане, так и в содержательном) по созданию средств измерения и оценивания компетенций очевидна и актуальна в процессе реформирования отечественного образования. Создание системы контроля и оценки учебных достижений обучающихся на уроках русского языка при использовании модульной технологии обучения (в т.ч. для установления сформированности ключевых компетенций по предмету «Русский язык» – коммуникативной, языковой и лингвистической (языковедческой), культуроведческой) является важным компонентом практической деятельности преподавателя основной общеобразовательной школы.

Основываясь на структуре компетенций, выделенной Е.О. Ивановой из работ А.В. Хуторского и включающей в себя внутреннюю мотивацию личности, ценностно-смысловое и эмоциональное отношение к деятельности [3], мы полагаем, что структура коммуникативной компетенции состоит из следующих аспектов:

1) *мотивационно-ценностный компонент* – характеризуется ценностным отношением обучающихся к осознанию: ценности знания русского языка, перспективности обладания коммуникативной компетенцией как способностью к полноценному речевому общению во всех сферах деятельности с соблюдением

социальных норм речевого поведения, потребности в качественном обучении для высокой личной конкурентоспособности;

2) *когнитивный компонент* – характеризуется умением: слушать (адекватностью восприятия прослушанной информации), обрабатывать воспринятую информацию, выделяя в ней главное (выделить в ней главную тему и все микротемы), письменно передать обработанную информацию (знания о способах и приемах сжатия исходного текста), составлять план;

3) *деятельностный компонент* – характеризуется осуществлением деятельности по обработке воспринятой информации и правильной ее передаче в виде вновь созданного текста, умением воспринимать, анализировать, комбинировать и синтезировать ранее усвоенные способы деятельности с текстом (создавать и воспринимать текст как результат речевой деятельности);

4) *рефлексивно-оценочный компонент* – характеризуется способностью к систематическому анализу, самоконтролю и адекватной самооценке: личностных качеств, уровня учебной подготовки и результатов учебной деятельности, умением самостоятельно своевременно обнаружить и устранить допущенную ошибку.

Все вышеизложенное позволяет в качестве единиц анализа сформированности коммуникативной компетенции при написании сжатого изложения определить составляющие действия согласно мотивационно-ценностному, когнитивному, деятельностному и рефлексивно-оценочному критериям, а также охарактеризовать степень их проявления уровнями сформированности: низкий, средний, высокий (табл. 1). При переходе с уровня на уровень степень коммуникативной компетенции возрастает.

Таблица 1

Критерии оценки сформированности коммуникативной компетенции обучающихся по результатам проверки сжатого изложения

Критерии	Уровни сформированности коммуникативной компетенции		
	низкий/ не сформирована	средний/сформирован а частично	высокий/сформиро- вана полностью
Мотивационно-ценностный	<i>Написал неудовлетворительно (набрал менее 3 баллов) – не имеет положительной мотивации, пренебрегает подготовкой, уделяет ей недостаточное внимание.</i>	<i>Написал удовлетворительно (набрал от 3 до 5 баллов) – осознает ценность знания РЯ, но не полностью: -понимает перспективность обладания компетенцией как способностью к полноценному речевому общению во всех сферах деятельности с соблюдением социальных норм речевого поведения; -осознает необходимость высокой личной конкурентоспособности.</i>	<i>Написал хорошо (набрал 6-7 баллов) – осознает ценность знания РЯ, перспективность обладания компетенцией как способностью к полноценному речевому общению во всех сферах деятельности с соблюдением социальных норм речевого поведения, необходимость высокой личной конкурентоспособности. Умеет анализировать ошибки, указанные в процессе подготовки и изучения предмета, и делает правильные</i>

		Не обращает должного внимания на анализ ошибок, указанных в процессе подготовки и изучения предмета.	выводы.
Когнитивный	Достаточно адекватно воспринимает информацию, содержащуюся в прослушанном тексте, но не имеет представления о способах сжатия текста. Не умеет выделить в нем главную тему и/или не полностью определяет все микротемы или умеет выделить в нем главную тему, но не полностью определяет все микротемы. После проверки черновика видно, что не умеет составлять план текста или вообще его не составлял.	Адекватно воспринимает информацию, содержащуюся в прослушанном тексте. Умеет выделить в нем главную тему, но не полностью определяет все микротемы (упускает или добавляет не более 1 микротемы). Имеет представления о способах и приемах сжатия текста и правильно их применяет. После проверки черновика видно, что умеет составлять план текста.	Адекватно воспринимает информацию, содержащуюся в прослушанном тексте. Умеет выделить в нем главную тему и все микротемы. Знает способы и приемы сжатия исходного текста и активно их применяет. После проверки черновика видно, что умеет правильно составить план текста.
Деятельностный	Обрабатывает воспринятую информацию и пытается передать ее в виде вновь созданного текста. В созданном тексте просматривается коммуникативный замысел, но допущено более 1 логической ошибки, и/или имеются 2 случая нарушения абзачного членения текста. Не умеет создавать и воспринимать текст как результат речевой деятельности.	Правильно обрабатывает воспринятую информацию и передает ее в виде вновь созданного текста. Созданный текст характеризуется смысловой цельностью, связностью и последовательностью изложения, но допущена 1 логическая ошибка, и/или имеется 1 нарушение абзачного членения текста. В основном умеет создавать и воспринимать текст как результат речевой деятельности.	Правильно обрабатывает воспринятую информацию и верно ее передает в виде вновь созданного текста. Созданный текст характеризуется смысловой цельностью, речевой связностью и последовательностью изложения: -логические ошибки отсутствуют, последовательность изложения не нарушена; -нет нарушений абзачного членения текста. Умеет создавать и воспринимать текст как результат речевой деятельности.
Рефлексивно-оценочный	Не способен сам найти и устранить ошибку.	Самостоятельно исправляет	Видит ошибку сразу и исправляет ее в

	<p>После проверки черновика видно:</p> <ul style="list-style-type: none"> - в нем не исправлены ошибки, которые затем повторяются в работе; - обучающийся не испытывает потребность/ не пытается улучшить текст работы-чистовика. 	<p>допущенную ошибку (слово, предложение), но только после завершения предложения или всего текста.</p> <p>После проверки черновика видно:</p> <ul style="list-style-type: none"> - в нем исправлены не все ошибки, которые затем исправлены самостоятельно в работе; - обучающийся испытывает потребность в улучшении текста работы-чистовика, но самостоятельно не знает, как это сделать. 	<p>момент возникновения, иногда даже не заканчивая ошибочное слово, предложение.</p>
--	---	--	--

Педагогические измерения, выполненные нами при оценке сформированности коммуникативной компетенции, заключались в фиксации достижения учащимися 9-х классов основной общеобразовательной школы определенного уровня коммуникативной компетенции в соответствии с выделенными критериями при использовании как модульной, так и иных технологий обучения, используемых в рамках предмета «Русский язык». Количественными критериями явились итоги написания сжатого изложения по русскому языку после 1 и 2 полугодия учащимися 9-х классов. В формирующем эксперименте участвовало 49 человек – учащихся 9 классов МАОУ СОШ № 10 г. Режа Свердловской области. В качестве контрольных были приняты результаты девятиклассников, при обучении которых не применялась модульная технология обучения. Перед началом практического исследования была установлена равнозначность контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп по уровню базовых знаний русского языка.

Проверка умения слушать, то есть адекватно воспринимать информацию, содержащуюся в прослушанном тексте; умения обрабатывать воспринятую информацию, выделяя в ней главное; умения письменно передать обработанную информацию проводилась при написании сжатого изложения в конце первого (январь) и второго (май) полугодия обучения в 9 классе. Все группы обучающихся в один и тот же день писали сжатое изложение по одной теме.

При обработке результатов написания сжатого изложения для каждого обучающегося определялся достигнутый им уровень сформированности коммуникативной компетенции. Сопоставление среднего процента набранных обучающимися баллов от максимально возможного количества баллов за написание сжатого изложения в экспериментальной и контрольной группах осуществлялось с помощью t – критерия Стьюдента. Расчеты проводились для уровня значимости 0,05 с использованием средств электронного скрипта [11].

Результатами диагностики сформированности коммуникативной компетенции стали следующие данные:

1. Низкий уровень сформированности коммуникативной компетенции имеют 30% обучающихся КГ и 24% обучающихся ЭГ по итогам первого полугодия, 20% обучающихся КГ и 7% обучающихся ЭГ по итогам второго полугодия.

2. Средний уровень сформированности коммуникативной компетенции имеют 55% обучающихся КГ и 59% обучающихся ЭГ по итогам первого полугодия, 60% обучающихся КГ и 66% обучающихся ЭГ по итогам второго полугодия.

3. Высокий уровень сформированности коммуникативной компетенции имеют 15% обучающихся КГ и 17% обучающихся ЭГ по итогам первого полугодия, 20% обучающихся КГ и 27% обучающихся ЭГ по итогам второго полугодия.

Анализ приведенных данных позволяет сделать вывод о том, что статистически достоверно превышение показателей ЭГ над КГ ($t=3,4 > t_{кр}=2,68$, $p \leq 0,05$) по результатам второго полугодия. В экспериментальной группе количество обучающихся, у которых была сформирована полностью или частично коммуникативная компетенция, на 13% больше, чем в контрольной. Следовательно, различие уровней сформированности коммуникативной компетенции обучающихся по сопоставляемым группам можно считать доказанным и при этом результативность применения модульной технологии обучения выше результативности применения других технологий. Также и сопоставление результатов ЭГ в первом и втором полугодиях позволило отметить тенденцию значимого повышения качества обучения при использовании модульной технологии ($t_{эг}=7,0 > t_{кр}=2,76$). Сопоставление результатов КГ в первом и втором полугодии позволило судить о воспроизводимости результатов обучения при использовании иных технологий при изучении русского языка ($t_{кг}=2,1 < t_{кр}=2,86$) и подтвердило, что при этом значимого повышения уровня сформированности коммуникативной компетенции не происходит.

Таким образом, проведенный анализ сформированности коммуникативной компетенции у учащихся основной общеобразовательной школы позволяет предположить, что высокий уровень сформированности коммуникативной компетенции не будет массовым у выпускников школы без разработки и реализации инновационных технологий обучения (и не только по русскому языку), активно способствующих переходу обучающихся от более низкого к более высокому уровню сформированности соответствующей компетенции.

Литература

1. Аванесов В.С. Вопросы методологии педагогических измерений // Педагогические измерения. – 2005. – № 1. – С.3-27.
2. Белоногова Л.А. Современные подходы к оценке качества образования в школе // Педагогика. – 2008. – № 6. – С. 20-27.
3. Иванова Е.О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.
4. Игошев Б.М., Лозинская А.М., Шамало Т.Н. Модульно–рейтинговая технология как средство повышения эффективности обучения физике: монография. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 192 с.
5. Краевский В.В. Содержание образования – вперед к прошлому. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 36 с.
6. Лернер И.Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? – М.: Знание, 1978. – 112 с.
7. Львова С.И. Школьный курс русского языка в контексте современного целеполагания // Русская словесность. – 2004. – № 3. – С. 25-36.
8. Третьяков П.И., Сенновский И.Б. Технология модульного обучения в школе: практико ориентированная монография. – М.: Новая школа, 2001. – 352 с.
9. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.

10. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.

11. Скрипт для расчета критерия Стьюдента// [Электронный ресурс] www.psycholog-ok.ru/statistics/student/ (дата обращения: 17.07.2014).

©Буркова Е.М., 2014

УДК 373.2

ББК 74.1

Градусова Л.В., к.пед.н., доцент;

Левшина Н.И., к.пед.н., доцент,

*ФБГОУ ВПО «Магнитогорский технический университет им. Г.И.Носова»,
Россия, г. Магнитогорск*

Gradusova L. V., candidate of pedagogical Sciences, associate Professor

Levshina N. I., candidate of pedagogical Sciences, associate Professor

Magnitogorsk technical university, Russia, Magnitogorsk

РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье освещаются вопросы литературного образования дошкольников с включением в круг детского чтения фольклора и произведений писателей, чье творчество связано с регионом.

Ключевые слова: литературное образование; региональный компонент; круг детского чтения.

THE REGIONAL COMPONENT IN THE PRESCHOOL CHILDREN LITERARY EDUCATION

Abstract. The article is devoted to the preschool children literary education, including the children's reading folklore and works of authors who are associated with the region.

Keywords: literary education; regional component; range of children's reading.

В последние годы важное значение приобретает формирование регионального компонента содержания образования. Введение регионального компонента позволяет решать задачи обновления содержания образования; овладения детьми знаниями в области экологии, истории и культуры своего региона; воспитания патриотизма и чувства гражданственности у подрастающего поколения.

Согласно ФГОС ДО не менее 40 процентов основной образовательной программы ДООУ составляет часть, формируемая участниками образовательных отношений. Содержание данной части образовательной программы может составить региональный компонент в литературном образовании дошкольников.

Вопросы приобщения дошкольников к художественной литературе, воспитания любви и интереса к книге занимают важное место в отечественной педагогике. Возможности художественной литературы в решении задач познавательного, нравственного, эмоционального эстетического развития дошкольников показаны в исследованиях М.М.Кониной, Р.И.Жуковской, Н.С.Карпинской, Л.М.Гурович, Н.В. Гавриш, З.А. Гриценко и др.

Дошкольный возраст рассматривается как важный этап литературного образования дошкольников. Литературное образование понимается как «подготовка будущего талантливого читателя, включающая воспитание чувства слова, формирование первоначальных представлений о жанре, композиции, образных средствах художественных произведений, народном творчестве, развитие

литературного вкуса, а самое главное – воспитание любви, устойчивого интереса к книге» (М.М. Алексеева, В.И. Яшина) [1]. Реализация развивающего и воспитательного потенциала литературы во многом определяется формированием круга детского чтения. Принципы отбора произведений для дошкольников были определены в исследованиях В.М. Федяевской, Н.С.Карпинской, Л.М. Гурович и др., что позволило определить основной круг произведений для дошкольников, отраженный в современных образовательных программах дошкольного образования.

Согласно современным подходам «круг детского чтения» – это сложная, творческая работа педагога над собой и с детьми, включающая: систематическое чтение самим педагогом детской литературы с целью непрерывного повышения своей профессиональной компетенции; изучение интересов воспитанников; подбор литературных произведений. Педагог сам формирует круг детского чтения исходя из развивающего потенциала художественных произведений, с учетом познавательных потребностей и интересов маленьких читателей.

Региональный компонент в литературном образовании дошкольников может включать: произведения фольклора, отражающие этнический состав населения региона (сказки, легенды, предания, малые фольклорные формы); произведения авторов, чья жизнь и творчество связаны с краем (произведения классиков литературы и произведения современных авторов). Ознакомление дошкольников с фольклором и творчеством писателей региона позволяет обогащать представления детей о родном крае, способствует литературному развитию дошкольников.

Рассмотрим формирование регионального компонента в литературном образовании дошкольников на примере Южного Урала. Национально-региональный компонент дошкольного образования предполагает изучение культуры Южного Урала, ее взаимосвязь с экономическими, природно-географическими, языковыми особенностями, историческим прошлым [2].

Данный компонент реализуется в образовательной программе «Наш дом – Южный Урал», разработанной коллективом кафедры дошкольной педагогики и психологии МаГУ [4]. Исходя из многонационального состава жителей Южного Урала программа предполагает знакомство детей старшего дошкольного возраста с разными жанрами фольклора: сказками, пословицами, легендами и преданиями, бытующими у русского, башкирского, татарского народа, уральского казачества.

Знакомство с легендами позволяет обогатить представления детей о фольклорных жанрах, детям дается доступное для них определение легенды как «поэтическом предании о каком либо историческом событии». С помощью легенд и преданий дети узнают о предках, происхождении географических названий, обычаях и традициях народов. Большой интерес у детей вызывают легенды о происхождении названий рек, гор, поселений. Так, существуют башкирские и татарские легенды о происхождении названий реки Урал и Уральских гор. В легендах даются толкования названий уральских гор («Сугомак», «Егоза», «Таганай»), рек («Сысерть», «Агидель», «Миасс»), озер («Зюраткуль», «Касли»), городов («Миньяр», «Челябинск», «Кыштым»).

В творчестве известной уральской поэтессы Н. Кондратовской существуют поэтические версии легенд («Уральская лиственница»), которые дети с удовольствием слушают. Легенды вызывают интерес детей, так как близки сказке, в них действуют батыры, богатыри, происходят волшебные превращения. Легенды будят мысль ребенка, заставляют его узнавать о красоте и богатстве родного края. Легенды и предания детям лучше рассказывать, соединяя их с конкретными историческими фактами, с рассказом о происхождении географических названий мест, где они живут, с экскурсиями к объектам, о которых рассказывается в легендах, с рассматриванием фотографий, картин.

Знакомство с пословицами и поговорками разных народов позволяет показать детям общность нравственных идеалов представителей разных народов. Детей знакомят с русскими, башкирскими, татарскими пословицами об отношении к труду, семье, дружбе. Например, роль труда в жизни человека отражена в пословицах «Без труда не вынешь и рыбку из пруда (русская), «Без труда не появится еда» (башкирская), «Без труда и зайца не поймаешь»(татарская).

В круг детского чтения необходимо включать произведения писателей классиков, чье творчество связано с регионом. Для уральского региона это, прежде всего творчество П.П.Бажова, Д.Н. Мамина-Сибиряка. Знакомство детей с творчеством П.П.Бажова позволяет рассказать о красоте уральского края, познакомить с его прошлым, с обрядами и обычаями людей, их бытом. Сказы П.П. Бажова «Синюшкин колодец», «Серебряное копытце», «Золотой волос», «Про Великого Полоза» учат дружбе, честности, доброте, любви к своему делу, развивают познавательные интересы дошкольников, обогащают литературный опыт дошкольников образами «Хозяйки медной горы», «Огневушки-поскакушки», «Каменного цветка».

Наибольшую трудность у педагогов вызывает выбор для чтения детям произведений современных писателей, чье творчество связано с регионом. При выборе произведений современных авторов педагогам необходимо опираться на общие принципы отбора произведений для дошкольников: доступность детскому восприятию, высокая художественная ценность, и др.

В круг детского чтения можно включать произведения, не предназначенные специально для дошкольников, но доступных детям. Так, магнитогорских дошкольников можно знакомить со стихотворениями Б. Ручева, Л. Татьянической, М. Люгарина об истории Магнитки, уральской природе. Знакомство детей с памятником первостроителям Магнитогорска «Первая палатка» обязательно сопровождается чтением отрывка из стихотворения Б. Ручьева «Песня о Брезентовой палатке»: «Мы жили в палатке, с зеленым оконцем, промытой дождями, просушенной солнцем». Стихотворение Н. Кондратовской «Уральская осень» позволяет детям увидеть образы уральской осени через сравнение с уральскими самоцветами: уральские рябины как рубины, озера-лазурит, травы –малахит [3].

Важное значение имеет знакомство с произведениями детской литературы современных уральских писателей Л.Татьянической, А. Дементьева, Н. Пикулевой, Р. Дышаленковой и др.

Нина Васильевна Пикулева – педагог, самый издаваемый детский поэт в Челябинской области и один из двадцати самых издаваемых детских авторов России (по рейтингу газеты «Книжное обозрение»). Опираясь в своем творчестве на народные традиции, поэтесса дает богатейший материал сегодняшним родителям, бабушкам для общения с самыми маленькими в семье. Широк диапазон творчества Нины Васильевны: стихи, потешки, пестушки, колыбельные, считалки, игры, загадки, сказки. Поэтесса выпустила целый ряд книжек-игрушек на картоне, книжек-раскрасок: «Загадки лета», «Кто в загадках прячется», «А что сказал дорожный знак?». Беседа с детьми в произведениях Н.В Пикулевой включена в само произведение. Беседуя с детьми, автор помогает им осознать решение проблемы. Например, в первом занятии «Путешествие в Играй-городок», дети сначала беседуют с тигренком, который не может произносить нужный звук, выясняют, что это действительно неудобно, а затем только отправляются на поляну чудес учиться вместе с тигренком произносить нужный звук. В процессе беседы педагог учит детей разбираться во впечатлениях, которые они получили, слушая истории. В произведениях Н.В. Пикулевой очень много творческих заданий, например: дети подбирают эпитеты, какие бывают слова; находят слова в заданном месте; подбирают рифмующиеся строки, слова и т.д.

Стихотворения Н.В. Пикулевой помогают почувствовать детям, что душевный контакт с родными людьми не прерывается ни на минуту, потому что для каждой минуты, для каждой ситуации предстоящего дня в книгах поэтессы находится подходящая песенка или стишок: будилка, пестушка-потягушечка, приглашение к обеду, ворчалка, журилка, папина песенка, колыбельная и т.д.

Стихи Н.В. Пикулевой возрождают традиции общения с книгой, традиции, которые теряют свою силу с приходом в нашу жизнь технических средств коммуникации. В текстах Н.В. Пикулевой очень мало описаний и повествования, зато во всем разнообразии представлены различные диалоговые формы: обращения, императивы, вопросно-ответные единства. Каждое из стихотворений ориентировано на реакцию ребенка, нередко эта реакция определяет последующее развитие диалога. Диалогические стихи можно разыграть за ширмой. Играя за ширмой, используя заместителя-куклу, и говоря от имени определенного персонажа, ребенку легче раскрепоститься. Например, стихотворение Н. Пикулевой «Про двух гусят», дети рассказывают и показывают путем драматизации, используя куклы-перчатки. Слова автора может читать любая кукла, выбранная детьми. Вживаясь в образ, дошкольники обогащают свой словарь, идет работа над автоматизацией поставленных звуков и введения их в самостоятельную речь. Литературный материал надо выбирать так, чтобы он мог помочь ребятам выразить свои чувства, переживания через стихи, потешки, песни, сказки. Главное создать для детей возможности для творческого самовыражения, их общения с художественным словом. Это и позволяют сделать произведения Н.В. Пикулевой.

Приобщение дошкольников к творчеству писателей родного края включает знакомство с фактами их биографии, доступными детям, и наиболее ярко характеризующими жизнь и творчество писателей, с историей создания произведений. Важным является визуальное сопровождение ознакомления с творчеством писателей: показ портрета писателя, памятных мест, связанных с его жизнью и творчеством, посещение музея. Свои впечатления дети могут выражать в рисунках, поделках, собственных сочинениях.

Региональный компонент в литературном образовании дошкольников позволяет успешно решать задачи, обогащения их кругозора, воспитания любви к родному краю, воспитания интереса к художественной литературе, творческих способностей.

Литература

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учебное пособие для вузов. – 2-е изд. – М.: «Академия», 1998. – С. 341-371.

2. Бабунова Е.С. Методика становления этнокультурной образованности детей дошкольного возраста // Начальная школа плюс До и После. – 2009. – № 8. – С.51-55.

3. Градусова Л.В., Савко Н.В., Тропинская Е.Н. Знакомим дошкольников с родным краем (из опыта работы): методическое пособие. – Магнитогорск: МаГУ, 2007. – 48с.

4. Наш дом – Южный Урал: Программа воспитания и развития детей дошкольного возраста на идеях народной педагогики/ Ред. сост.Е.С. Бабунова. – Челябинск: Взгляд, 2007. – 239с.

5. Современные приоритеты социализации дошкольников: Монография /отв. ред.: Н. И. Левшина. – Магнитогорск: МаГУ, 2009. – 250с.

©Градусова Л.В., Левшина Н.И., 2014

*Дёмышева А.С., канд.пед.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,
Россия, г. Екатеринбург
Demisheva A.S., candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
Ural State Pedagogical University, Russia, Yekaterinburg*

ИДЕОГРАФИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОПИСАНИИ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА ШКОЛЬНИКА

Аннотация. Автор рассматривает формирование словаря у ребенка младшего школьного возраста в процессе познания окружающей действительности.

Ключевые слова: картина мира, младший школьник, идеография, лексическая система.

IDEOGRAPHIC APPROACH IN THE DESCRIPTION LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD STUDENT

Abstract. The author considers the formation of a dictionary in a child of primary school age in the process of knowing reality.

Keywords: picture of the world, the younger the student, the ideograph, the lexical system.

Младший школьник активно познает окружающий мир. Результатом этого процесса является создание номинативных единиц языка, что позволяет формировать словарный состав, отражающий объективную картину мира, связанную с социально-историческим опытом и культурно-национальными особенностями общества. Все лексические единицы в сознании ребенка упорядочиваются в виде определенной структуры, что свидетельствует о формировании языковой картины мира в его сознании. Таким образом, языковая картина мира может быть определена как совокупность знаний о мире, запечатленных в лексике, фразеологии, грамматике.

Выделяются несколько видов языковой картины мира в зависимости от единиц языка, с помощью которых происходит вербализация действительности. К таким видам можно отнести морфологическую, лексическую, синтаксическую, фразеологическую картины мира. Приоритет лексической картины мира по отношению к морфологической, синтаксической объясняется тем, что количество лексических единиц в языке неизмеримо больше, чем других. Отсюда ее огромные преимущества по сравнению с иными видами языковой картины мира. Лексика современного русского языка представляет собой сложную систему, в которую входят обширные группы слов различного происхождения, сферы употребления, стилистической окраски. Поскольку лексика непосредственно обращена к действительности, в ней отражаются все жизненные преобразования, лексический состав находится в непрерывном движении. В отличие, например, от морфологической картины мира, которая изображает мир весьма абстрактно, лексическая система языка позволяет смоделировать мир в достаточно красочной форме, в ней легче, чем в других, обнаружить «мировоззренческую» природу языковой картины мира. Именно в лексической картине мира в большей степени отражается связь языка и действительности.

В работе по развитию языковой личности младшего школьника в процессе лингвистического образования одним из направлений является формирование словаря ребенка с опорой на идеографический подход и закономерности познания ребенком действительности.

Идеография возникла как самый первый и простейший вариант письма, основанного на непосредственном изображении предмета в иероглифической форме. Еще с древних времен человек пытался систематизировать и структурировать свои представления об окружающей его действительности с помощью идеограмм. Развитие идеографического письма, то есть процесс укрепления и упорядочивания знаков-идеограмм в определенную систему, шло на протяжении тысячелетий.

В настоящее время идеографический подход в описании картины мира получил реализацию в лингвистике и в частности в лексикологии. Слово, лексема выступает как единица обобщающего характера, часто как репрезентация концепта, единицы лексикологии являются знаками связи, устанавливаемой нашим мышлением между комплексами звуков человеческой речи и тем, что этими комплексами названо в окружающем мире, как номинация объектов действительности.

Если опираться на теорию идеографического подхода в школьной практике, то под идеографическим подходом понимается отражение в словарной работе способов структурирования действительности, в основе которого лежит описание лексики с опорой на группы слов, объединенных общим понятием (идеей), связанных с одним фрагментом действительности. Идеографический подход в описании лексики дает возможность вычленить отдельные фрагменты картины мира в сознании человека.

В практике представления языка идеографический подход получил реализацию в лексикографии как науке описания лексики языка. Альтернативой алфавитному расположению слов является размещение их по смысловой близости. Словари, в которых лексика располагается на основании этого критерия, и получили название идеографических.

В основе классификации слов в этих словарях лежит представление картины мира, выраженное с помощью данных лексических единиц. Идеографические словари составлены на основе различных идеографических схем. Идеографический словарь позволяет более квалифицированно определять значения слов в толковых словарях русского языка и становится надежной базой для создания русско-иностранных и иностранно-русских словарей, имеет большое значение для исследования истории человеческих знаний об окружающем мире.

В идеографическом словаре слова расположены в их естественном порядке, они сгруппированы по области их образования и употребления, а формально – по их видовому признаку. Родовой признак выступает как средство образования понятия, а видовой – как область его употребления. Таким образом, раскрывается языковая картина отдельных областей и всего мира в целом.

Существует множество идеографических схем. Основные требования, которые авторы предъявляют к своим схемам, сводятся к следующему:

- классифицироваться должны не слова, а понятия, что обеспечивает универсальность системы;
- классифицируются понятия исходные, лежащие в основе языка;
- направляющим принципом классификации является осознание системы понятий как определенным образом организованного единства, расчленение которого должно вестись в естественной последовательности [1].

Все известные схемы расходятся друг с другом, в каждой из них модель картины мира представлена на основе индивидуального представления о действительности с учетом временного отрезка времени, социальной принадлежности, возрастных особенностей. Так, например, модель картины мира взрослого человека будет значительно отличаться от представлений о действительности младшего школьника.

Лексическая система – это не просто структурированная совокупность отдельных слов, а система взаимосвязанных, пересекающихся классов слов разного объема и характера. Все возможные лексико-семантические группы слов, выделяемые в начальной школе, можно условно разделить на группы, относящиеся к бытовому словарю ребенка, природоведческому словарю, обществоведческому словарю и эмоционально-оценочной лексике. В каждый такой блок может входить несколько групп. Так, например, в природоведческий словарь можно отнести явления неживой природы, растения, животные. Все многообразие лексико-семантических групп и слов, входящих в них, обуславливает необходимость систематизации и упорядочивания словаря ребенка, фрагментов языковой картины мира в его языковом сознании.

В младшем школьном возрасте знания ребенка сохраняются в упорядоченном виде целыми группами слов, относящимися к различным сферам житейского опыта. Данные группы формируют в сознании ребенка фрагменты картины мира, которые отражаются в его словаре. Отсюда возникает необходимость целенаправленной словарной работы по систематизации представлений ребенка об окружающей его действительности.

Словарный состав языка рассматривается как система лексических единиц, связанных друг с другом через принадлежность к определенным классам слов. Основу содержания работы над словарным запасом младшего школьника составляют лексико-семантические группы слов, которые и являются отражением идеографического подхода в процессе словарной работы в начальной школе.

Структура словаря ребенка обеспечивается совокупностью лексико-семантических групп, в основе выделения которых лежат категориальные семы. Соответственно структура лексико-семантической группы – это совокупность слов в тех значениях, которые содержат соответствующую категориальную сему. Элементы такой группы связаны отношениями включения и соподчиненности. Семантическая структура слова – это иерархия его значений. Структура отдельного значения – это совокупность формирующих его сем.

В основе любой лексико-семантической группы, входящей в состав лексической картины мира лежат категориально-лексические семы, выполняющие в семных структурах слов роль ближайших уточнителей, конкретизаторов. В нашем исследовании мы ограничиваемся только лексикой с предметным значением, поэтому все лексико-семантические группы слов будут относиться к именам существительным. В рамках данной части речи категориально-лексическая сема предметности уточняется с помощью категориальных сем типов предметов. Так, например, группа лексики, обозначающая профессии, имеет категориальную сему *человек*.

Таким образом, идеографический подход в методике преподавания русского языка позволяет структурировать работу над лексическими единицами. Это очень важно, так как позволяет систематизировать получаемые младшим школьниками знания не только на уровне овладения языком, но и на уровне формирования представлений об окружающей действительности. Безусловно, лексико-семантические группы слов, отражающие отдельные фрагменты действительности, находят свое отражение в языковом сознании младшего школьника в рамках идеографического подхода, но это не позволит обеспечить целостность языковой картины мира. Необходимо на уроках русского языка включать работу и над синтаксическим и грамматическим строем речи.

Литература

1. Богданович Г.Ю. Опыт идеографического описания языков (история вопроса) / Г.Ю. Богданович А.Я. Мартынюк // Культура народов Причерноморья. – 2003. – № 37. – С. 140-149.
2. Колшанский, Г.В. Объективная картина мира в познании и языке / Г.В. Колшанский. – М.: Наука, 1990. – 108 с.
3. Лексико-семантические группы русских глаголов / под ред. Э.В. Кузнецовой. – Иркутск: Изд-во Иркут.ун-та, 1989. – 180 с.

©Демышева А.С., 2014

УДК 372.882

ББК 74.26

*Иваненко Д.О., магистрант,
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,
Россия, г. Екатеринбург
Ivanenko D.O., master student
Ural State Pedagogical University, Russia, Yekaterinburg*

ДИАГНОСТИКА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В ТРЕТЬЕМ КЛАССЕ

Аннотация. В данной статье рассматриваются основные проблемы современной педагогической диагностики и мониторинга исследовательского потенциала младших школьников. Предложена авторская методика определения уровня сформированности исследовательских умений младших школьников на уроках литературного чтения.

Ключевые слова: педагогическая диагностика; учебно-исследовательская деятельность; исследовательские умения младших школьников; начальное литературное образование.

DIAGNOSTICS OF RESEARCH SKILLS ON THE LESSONS OF LITERARY READING IN THE THIRD GRADE

Annotation. This article describes the main problems of modern pedagogical diagnostics and monitoring the research capacity of the younger students. The author suggests the method of determining the level of development of primary school pupils' research skills at the lessons literary readings.

Key words: pedagogical diagnostics; educational and research activity; research skills of primary school pupils; the initial literary education.

В условиях социально-экономической жизни современного общества возрастает потребность в людях неординарно мыслящих, активных, творческих, способных нестандартно решать поставленные цели и задачи. Современному школьнику предстоит стать активным участником социального и духовного развития страны, что требует от него инициативности и самостоятельности в процессе приобретения новых знаний и умений на протяжении всей жизни. В арсенале инновационных педагогических средств и методов особое место занимает *учебно-исследовательская деятельность*. Подобная деятельность, ставящая учащихся в позицию «исследователя», занимает ведущее место в современных системах развивающего обучения, так как в процессе ее осуществления дети приобретают богатый опыт совместной деятельности. Она позволяет наиболее полно выявлять и развивать как интеллектуальные, так и творческие способности детей.

Среди проблемных вопросов организации учебного процесса с учетом включения в него исследовательской деятельности, можно выделить использование грамотных диагностических материалов для определения уровня сформированности исследовательских умений младших школьников. Под *педагогической диагностикой* понимается процесс, в ходе которого устанавливаются предпосылки к обучению, определяют условия, необходимые для управления процессом обучения, определяют результаты обучения.

Среди самых распространенных методик определения уровня сформированности учебно-исследовательских умений можно выделить:

– Методика «Интеллектуальный портрет», составитель А.И. Савенков [3]. Уровень поисковой активности отслеживается с помощью карт наблюдения.

– «Программы общеучебных умений: совершенствование эффективности формирования познавательной компетенции школьников», составители С.Г. Воровщиков, Д.В. Татьянченко [4].

– *А.Н. Поддьяков* предлагает следующий перечень методов диагностики: наблюдение, естественный и лабораторный эксперименты, специализированные анкеты, опросники, бланковые тесты, анализ описаний исследовательского поведения, стандартизированные тесты, компьютерное моделирование [2].

Обобщив опыт современных ученых, занимающихся вопросами диагностирования исследовательских умений, можно сделать ряд выводов:

- важным аспектом проводимых (классических) диагностик является отсутствие их учета в программе обучения, то есть фактически они носят общий, описательный характер и используются для статистики, что не позволяет полноценно интегрировать данные, определить «слабые» стороны учащихся, и с учетом этого, изменить вариативную часть программ по учебным предметам. Единственным важным адресатом этих диагностик, согласно опросам педагога Т.И. Шестерневой, становятся родители;

- разнообразие методов связано с отсутствием грамотных рекомендаций и широко пропагандируемых методов диагностики, но в большей степени, на наш взгляд, это связано с отсутствием методов методического контроля наличия и проведения такой диагностики;

- проведение диагностики, оценка результатов и оптимизация образовательного процесса происходит исключительно по личной инициативе педагогов и обычно по остаточному принципу по отношению к другим, более распространенным видам диагностики.

Таким образом, очевидно, что многие педагоги широко применяют возможности педагогической диагностики для мониторинга результативности обучающего процесса (результативность отражается в виде повышения уровня исследовательского потенциала учащихся). Однако применяемые технологии зачастую носят разрозненный характер и поддаются единой классификации.

На основе выявленных пробелов в практике начального обучения, мы предлагаем авторскую методику определения уровня сформированности исследовательских умений на уроках литературного чтения для учащихся третьего класса. Отличительной особенностью методики является независимость от учебного материала, т.е. предложенные задания для обучающихся универсальны, их можно адаптировать для любого художественного произведения.

На наш взгляд, учебный предмет «Литературное чтение» занимает одно из ведущих позиций в обучении учебно-исследовательской деятельности в начальных классах, поскольку направлен на формирование у детей таких умений, как умение работать с художественным словом, умение отвечать на вопросы по содержанию, составлять план текста, осуществлять поиск необходимой информации, и, как следствие, на формирование литературного вкуса у детей и любви к чтению [5].

В третьем и четвертом классах в центре внимания – обогащение исследовательского опыта школьников через дальнейшее накопление представлений об исследовательской деятельности, ее средствах и способах, осознание логики исследования и развитие исследовательских умений. С учетом особенностей данной целевой аудитории эффективной формой организации учебного процесса на уроках литературного чтения является *урок – исследование текста* [1].

Данная диагностика проводится два раза в год: в начале учебного года (октябрь) и в конце учебного года (май).

Цель диагностики – выявить уровень сформированности исследовательских умений у обучающихся третьего класса по трем блокам умений:

Блок 1. Умения, связанные с постановкой проблемы и поиском информации.

Блок 2. Умения работать с разными видами текстов (художественный, познавательный).

Данный показатель оценивает сформированность у обучающихся третьего класса ряда общих читательских умений.

Блок 3. Аналитические читательские умения, связанные с исследованием художественного текста.

Данный показатель оценивает сформированность у обучающихся третьего класса ряда специфических читательских умений.

Структура диагностики.

Для того, что выявить уровень сформированности указанных умений, обучающимся третьего класса была предложена проверочная работа, которая содержит 15 заданий, направленных на проверку трех блоков указанных умений.

Таблица 1

Блок	Исследовательские умения	№ задания
Блок 1	- умение добывать явную и неявную информацию из текста, с целью осознания проблемы.	1
	- умение осуществлять поиск необходимой информации.	2,3
Блок 2	- умение делить текст на смысловые части	4
	- умение составлять план текста	5
	- умение отвечать на вопросы по содержанию произведения;	6, 7, 8
Блок 3	- умение работать с художественным словом	9, 10
	- умение проанализировать образ персонажа	11
	- умение, связанное с анализом идеи произведения	12,13,14,15

Задания различаются по содержанию, сложности и типу. В частности, используются три типа заданий по форме ответа:

– задания с выбором ответа (1 задание из 15), к каждому предлагается четыре варианта ответа, из которых только один правильный;

– задания с кратким ответом (5 заданий из 15), требующие записи краткого ответа в несколько слов после предварительного выбора ответа;

– задания с развернутым ответом (9 заданий из 15), в которых необходимо составить план или объяснить свой ответ.

Время и способ выполнения заданий. На выполнение проверочной работы отводится один урок. Каждый ученик получает текст проверочной работы, в котором отмечает или записывает свои ответы на задания.

Критерии оценивания ответов обучающихся.

При оценивании качества ответов на задания проверочной работы каждого обучающегося мы пользовались следующими баллами:

- обучающийся верно ответил на вопрос, грамотно сформулировал и аргументировал свою мысль – 2 балла за задание;
- обучающийся при ответе на поставленный вопрос допустил незначительные ошибки, но при этом, мысль ясна и понятна – 1 балл за задание;
- обучающийся не смог сориентироваться в информационном пространстве, неправильно ответил на вопрос – 0 баллов за задание.

При оценивании индивидуальных результатов диагностики по трем блокам мы пользовались следующими критериями:

Таблица 2

Блок	Уровень сформированности исследовательских умений	Баллы
Блок 1	<u>Низкий уровень</u> – обучающиеся не способны самостоятельно ориентироваться в информационном пространстве, при подсказке педагога для нахождения нужной информации обращаются, как правило, только к учебной хрестоматии.	0 – 2 балла
	<u>Средний уровень</u> – с помощью учителя обучающиеся способны на поиск решения поставленной проблемы, совместно определяя круг вопросов при выполнении исследовательской работы; с помощью учителя находят 2-3 дополнительных источника информации.	3 – 4 балла
	<u>Высокий уровень</u> – обучающиеся могут самостоятельно ориентироваться в информационном пространстве, добывать, обрабатывать, хранить и использовать информацию по волнующей проблеме; работать с несколькими источниками.	5 – 6 баллов
Блок 2	<u>Низкий уровень</u> – обучающиеся не всегда способны правильно ответить на вопросы по тексту, аргументированно выразить свои мысли по прочитанному, при составлении плана текста допускают ошибки.	0 – 3 балла
	<u>Средний уровень</u> – обучающиеся с помощью учителя могут конструировать свои знания при ответе на поставленный вопрос, не всегда способны самостоятельно разделить текст на смысловые части, устное и письменное высказывание могут сформулировать только после наводящих вопросов учителя.	4 – 7 баллов
	<u>Высокий уровень</u> – обучающиеся проявляют самостоятельность и активность при работе с разными видами текстов, могут грамотно и лаконично строить письменное и устное высказывание при ответе на вопросы.	8 – 10 баллов
Блок 3	<u>Низкий уровень</u> – обучающиеся не всегда могут выделить основную мысль в тексте, дать правильную характеристику героя, найти опорные слова в художественном тексте.	0 – 4 балла
	<u>Средний уровень</u> – с помощью учителя обучающиеся могут выделить основную мысль в тексте, дать характеристику героя, найти опорные слова в	5 – 9 баллов

	художественном тексте. <u>Высокий уровень</u> – обучающиеся могут самостоятельно понять и грамотно сформулировать идею произведения, дать развернутую характеристику героя, найти опорные слова в художественном тексте.	10 – 14 баллов
--	---	----------------

Результаты данной диагностики позволяют сделать вывод о том, на каком уровне сформированы исследовательские умения у обучающихся третьего класса.

Низкий уровень (0 – 15 баллов) сформированности исследовательских умений у младших школьников – интеллектуальный уровень обучающихся не позволяет им стать полноправными участниками исследовательской деятельности; выявляется незаинтересованность в приобретении новых умений и получении положительного учебного опыта.

Средний уровень (16 – 24 баллов) сформированности исследовательских умений у младших школьников свидетельствует о достаточном интеллектуальном развитии обучающихся, об их потребности в «открытии» нового знания, о готовности к осуществлению экспериментов, о потенциале в реализации проектной деятельности под руководством учителя.

Высокий уровень (25 – 30 баллов) сформированности исследовательских умений – это интеллектуально развитые обучающиеся, обладающие высоким исследовательским потенциалом, которые уже на начальном этапе вхождения в научно-исследовательскую деятельность проявляют исследовательскую активность, умение самостоятельно искать ответы, умение анализировать художественный и нехудожественный текст, находя в нем как явную, так и скрытую информацию. В ответах таких школьников видно стремление самостоятельно и глубоко интерпретировать полученную информацию, а при необходимости – находить дополнительные источники информации в разных сферах (книги, общение, интернет и др.).

Апробация данного исследования позволит сформулировать перед учителями-практиками ряд задач, решение которых, позволит обучающимся третьего класса соответствовать модели выпускника современной начальной школы: стимулировать развитие интеллектуально-творческого потенциала младших школьников через развитие и совершенствование исследовательских способностей и умений исследовательского поведения; обучать проведению учебных исследований; стимулировать интерес к фундаментальным и прикладным наукам – ознакомление с научной картиной мира.

Педагогическая диагностика, на наш взгляд, является одним из базовых инструментов в организации работы педагога, т.к. позволяет выбрать правильную методику работы.

Литература

1. Данилюк Т.В. Литературное чтение. 1-4 классы: формирование читательской компетенции: уроки-исследования текста, уроки-игры, обобщающие уроки / авт.-сост. Т.В. Данилюк и др. – Волгоград: Учитель. – 2011. – С. 18-19.
2. Леонтович А.В. Исследовательская деятельность учащихся. Сборник статей // Библиотека журнала «Исследовательская работа школьников», серия «Сборники и монографии». – 2006. – № 6. – С. 85-86.
3. Савенков А.И. Методики диагностики одаренности младших школьников // Практика административной работы в шк. – 2002. – № 6. – С.54-62.
4. Татьянченко Д.В. Развитие общеучебных умений школьников / Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиков // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 15-17

5. Феоктистова В.Ф. Исследовательская и проектная деятельность младших школьников: рекомендации, проекты / авт.-сост. В.Ф. Феоктистова. – Волгоград: Учитель. – 2012. – С. 125-126.

©Иваненко Д.О., 2014

УДК 372.881.161.1

ББК 74.26

*Кусова М. Л., доктор фил.н., профессор,
ФГОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,
Россия, г. Екатеринбург
Kusova M. L., doctor of philological Sciences, Professor,
Ural State Pedagogical University, Russia, Yekaterinburg*

СПРАВОЧНИК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается формирование информационных умений у младших школьников на материале справочника по русскому языку. Автор показывает, что последовательный учет в справочнике подходов и принципов, реализуемых в начальном общем образовании, позволяет научить школьников работать с информацией и сформировать у них ценностное отношение к информации, помогает родителям правильно организовать взаимодействие с ребенком в процессе обучения.

Ключевые слова: справочник, младший школьник, информационные умения, системно-деятельностный подход, субъектная позиция, учебно-научный текст.

THE HANDBOOK AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF INFORMATION SKILLS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Abstract. This article discusses the development of information skills in primary school children on the reference material in the Russian language. The author shows that a coherent account in the directory of approaches and principles to be implemented in initial General education, allows you to teach students to work with information and to give them valuable information helps parents to organize the interaction with the child in the learning process.

Keywords: handbook, the younger the student, information skills, system-activity approach, subjective position, academic text.

Современное образование претерпевает существенные изменения, обусловленные новыми взглядами общества на данный процесс, что находит отражение в различных нормативных документах. Государственный образовательный стандарт основного общего образования определяет миссию образования как воспитание новых граждан России, обладающих новым мышлением, развитым творческим потенциалом, способных к инновационной деятельности. В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» отмечается, что школа должна стать институтом, обеспечивающим опережающее развитие личности.

От школы, дающей знания на всю жизнь, российское образование в соответствии с требованиями информационного общества пришло к школе, которая учит учиться на протяжении всей жизни, что отвечает потребностям личности. Е.В. Бунеева отмечает, что «на всех стадиях своего развития личность решает все более усложняющиеся задачи: информационные, познавательные, эмоционально-ценностные...» [1]. В обучении личности решению этих задач особая роль принадлежит начальной школе, т.к. именно «в начальной школе формируются основы

умения учиться и способности к организации своей деятельности – умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку» [6]; именно в начальной школе формируются у детей информационные умения.

Формирование у младших школьников информационных умений в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обозначено как один из результатов освоения учащимися содержания данного уровня образования. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования информационные умения младшего школьника рассматриваются как метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования и определяются следующим образом: «... использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета...» [6].

Проблема формирования информационных умений у младших школьников в последние десятилетия является объектом внимания методистов, которые предлагают пути ее решения на разном материале. В частности, Н.П. Пикаловой разработана методика формирования информационных умений у младших школьников на лексикографическом материале [4]. Н.П. Пикалова определила приемы поиска, обработки и интерпретации лексикографической информации, осваиваемые младшими школьниками, приемы формирования мотивации обращения к словарю. Е.Ю. Храмкова разработала методику формирования у младших школьников информационно-аналитических умений на материале учебно-научного текста [5].

Признавая значимость обращения к лексикографическому материалу в процессе формирования информационных умений, полагаем, что в данном процессе особое место занимает учебно-научный текст. К учебно-научному тексту школьники обращаются при изучении всех предметов. Учащиеся осваивают коммуникативную функцию текста: у них формируется представление о том, что текст является средством общения и сообщения, что в тексте содержится определенная информация. Очевидно, что для учебно-научных текстов наиболее значима информационная составляющая. Учебно-научный текст отличается дидактической направленностью, он строится по законам учебного процесса, отличается дедуктивным изложением и обилием примеров-иллюстраций [2, 3].

Методический аппарат современных учебников дает возможность формировать у младших школьников информационные умения [5], однако возможности учебника далеко не всегда очевидны для педагогов, родителей школьника и самого обучающегося. Помогая детям в овладении учебным материалом, педагоги и родители нередко используют репродуктивные методы («Выучи!», «Заучи!»), родители воспроизводят методы, которые использовались в их собственном обучении, приучая таким образом и самого ребенка к использованию данных методов. Репродуктивный характер освоения и усвоения учебного материала, к сожалению, поддерживается и многими существующими справочниками для младших школьников, которые содержат необходимую для школьника информацию, не показывая способов работы с ней. Как один из путей разрешения противоречий между требованиями современного общества к развивающему образованию и сохранением в сознании многих представителей общества устаревших методов обучения разработан справочник (авторы составители раздела «Русский язык»: М.Л. Кусова, С.В. Плотникова, В.А. Шуритенкова), в котором реализованы новые подходы к образованию.

Полагаем, что создание справочника по тому или иному предмету, изучаемому в начальной школе, необходимо и в свете преемственности и непрерывности

образования: в основной школе начинается систематическое изучение многих предметов, поэтому целесообразно систематическое представление материала, изученного в начальной школе, в формате справочника, где материал упорядочен определенным образом. Представление изученного материала в справочнике целесообразно и потому, что справочник ставит перед младшим школьником задачу поиска информации на большом «информационном поле», отличном от школьных учебников: в справочнике изученное систематизировано в логике соответствующей науки.

Остановимся на представлении основных параметров справочника по русскому языку для младших школьников. Справочник для младшего школьника ориентирован на системно-деятельностный подход, являющимся ключевым в ФГОС начального общего образования и предполагающим «воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики...» [ФГОС начального общего образования]. Справочник построен таким образом, чтобы обеспечить взаимодействие школьника и его родителей в образовательном процессе, чтобы помочь школьнику и его родителям увидеть существенные отличия в современных подходах к образовательному процессу, акцентировать внимание на деятельности самого школьника в процессе освоения и усвоения информации и основанных на наличии ее умений, реализации полученной информации и сформированных умений в дальнейшем процессе обучения.

Заметим, что отличия, обусловленные системно-деятельностным подходом, определяются не столько включенным в справочник материалом (склонение имен существительных, как и спряжение глаголов всегда включалось в программу по русскому языку в начальной школе; подобный ряд примеров можно продолжить), сколько образовательными задачами, решаемыми на данном материале. Например, сведения по лексикологии включают информацию о выразительном потенциале многозначных слов и фразеологизмов, культурной ценности фразеологии, мотивируют младших школьников на работу со словарями русского языка: *«Фразеологизмы – это устойчивые сочетания слов, которые в речи используются как готовые единицы. Во фразеологизмах особенно ярко отражается культура народа, его характер, миропонимание и мировидение. Поэтому употребление фразеологизмов делает нашу речь яркой, образной».*

В справочнике используется тематическое изложение учебного материала. Структурируя изложение материала в рамках темы, авторы справочника выделяют следующие элементы: учебно-научный текст, содержащий необходимые теоретические сведения, алгоритм действий по применению этих знаний с примерами, дополнительная информация под рубриками: «Это интересно», «Как ты думаешь?».

Представив структурные элементы в рамках темы, отметим, что тематическое изложение учебного материала в справочнике представлено как способ обработки и хранения информации, что тематическое изложение материала в справочнике несколько отличается от школьных учебников, где наряду с тематическим используется линейно-ступенчатый принцип изложения. В справочнике содержание той или иной темы отражено в одном учебно-научном тексте, значительном по объему. Следовательно, обращаясь к учебно-научному тексту справочника, школьнику нужно четко формулировать информационный запрос в связи с решаемой учебной или коммуникативной задачей. При установлении связи учебной задачи и информационного запроса школьник может обратиться к оглавлению, чтобы определить, в каком разделе справочника находится необходимый материал, к тематическому указателю, с помощью которого он может проверить, что искомая информация действительно содержится в данной теме, к алфавитному указателю, который поможет школьнику ориентироваться на страницах текста, т.е. учиться использовать и вспомогательные указатели информации. Заметим, что работая

с оглавлением, тематическим и алфавитным указателями, школьник также знакомится с различными способами обработки и хранения информации.

Без определения информационного запроса обращение к справочнику невозможно. Например, при чтении текста «Глагол» школьнику нужно определить, какая именно информация необходима: о семантике временных форм глагола (*Глаголы в форме настоящего времени обозначают действие, которое совпадает с моментом речи. Глаголы в форме будущего времени обозначают действие, которое последует за моментом речи. Глаголы в форме прошедшего времени обозначают действие, которое предшествует моменту речи*), о изменении глаголов настоящего или будущего времени по лицам (*Глаголы в форме настоящего и будущего времени изменяются по лицам. Различают формы первого, второго и третьего лица...*), о типах спряжения глагола (*Различают два типа спряжения: первое и второе спряжение*) и способах определения типа спряжения и т.д. Следовательно, можно сказать, что при обращении к справочнику ученик выходит на новый, более сложный уровень в поиске информации. Используя в качестве источника информации школьный учебник, ученик не решает задачу отбора необходимой информации в рамках учебно-научного текста. Обычно учебно-научный текст в школьном учебнике направлен на решение конкретной учебной задачи, тогда как текст справочника содержит информацию, направленную на решение ряда задач. При поиске информации, связанной с решением учебной задачи на материале школьных учебников, ученику достаточно прочитать соответствующий текст, при обращении к справочнику ему нужно найти ее в учебно-научном тексте, используя выборочное чтение.

Опора на системно-деятельностный подход определяет наличие в справочнике алгоритма действий по реализации полученной информации: таким образом школьнику обеспечивается возможность ее интерпретации. В справочнике предлагается образец интерпретации информации в виде порядка разбора, образцов устного и письменного разбора. При этом активизируется субъектная позиция школьника в процессе обучения. Выполняемые при разборе действия комментируются (*Для определения непостоянных признаков прилагательного определяю признаки существительного, от которого оно зависит. Выделяю существительное с тем словом, с которым оно связано: укрылся (чем?) листом; Чтобы определить, каким членом предложения является прилагательное, также задаю вопрос к данному прилагательному от слова, к которому оно относится: листом (каким?) осенним*), благодаря чему еще раз соотносится учебная задача и та или иная информация, а главное – благодаря чему школьник осознанно выполняет то или иное действие, формируется его волевая позиция по отношению к выполняемому действию, выполняемое действие обретает некоторую ценность. Следовательно, обращение к справочнику помогает взрослому и в формировании у школьника ценностного отношения к информации.

Ценностное отношение к информации поддерживается рубрикой «Это интересно» (*Это интересно. Слово «идти» имеет 27 значений*), а рубрика «Как ты думаешь?» (*Как ты думаешь? Зачем нужно уметь выполнять морфологический разбор? В решении каких задач помогает морфологический разбор слова?*) вновь побуждает школьника к интерпретации полученной информации. Выделенные рубрики призваны обеспечивать устойчивость системы учебно-познавательных мотивов у школьника, что особенно важно для предмета «Русский язык», который не вызывает интереса у многих детей. Обращаясь к этим рубрикам, ученик получает дополнительные сведения в предметной области, размышляет о целесообразности получения той или иной информации. Следовательно, косвенно подчеркивается роль самого школьника в образовательном процессе, поскольку за ним остается право решать вопросы о значимости получаемых сведений и приобретаемых умений.

Существенные отличия справочника для младших школьников, таким образом, определяются теми подходами, которые были реализуются авторами-составителями

при определении его содержания и логики изложения материала. Книга «Справочник для младшего школьника» реализует заявленную справочную, информационную функцию: учит младшего школьника работать с информацией в определенной предметной области, получаемой за весь период обучения в начальной школе и систематизировано в одной книге. Обращаясь к справочнику, школьник учится поиску информации в пределах большого для него «информационного поля», опираясь на содержание собственно справочника, тематический и алфавитный указатели; на примере алгоритмов видит способ обработки информации и ее хранения, полученную информацию воспринимает как основание для осуществления определенного способа действия. Алгоритмизация материала, безусловно, связана и с новообразованиями младшего школьника: произвольная смысловая память, рефлексия содержания.

Действуя по определенному алгоритму, учащиеся осваивают и усваивают новую информацию и новые действия. Освоение и усвоение новой информации и новых действий происходит в процессе деятельности. Предлагаемые алгоритмы оформлены таким образом, что акцентируется внимание на субъектной позиции школьника, на том, что он все делает сам, осознавая, что именно делает и почему. Алгоритм не ограничивает самостоятельности в деятельности школьника, напротив, обеспечивает возможность переноса формируемых представлений и умений на другой материал, в другие условия, т.е. у школьника формируются определенные компетенции, что также соответствует требованиям ФГОС. Действие по алгоритму предупреждает многие типичные ошибки младших школьников или корректирует их. Благодаря алгоритму у младшего школьника появляется возможность самоконтроля и самооценки собственной деятельности.

Таким образом, справочник для младшего школьника по русскому языку помогает школьнику и его родителям не только в освоении предмета «Русский язык», но и в достижении метапредметных результатов освоения основной общеобразовательной программы начального общего образования. Справочник выступает средством формирования у младших школьников умения поиска информации, изложенной в последовательности, отличающейся от последовательности представления ее в школьных учебниках по русскому языку, умения использовать в процессе поиска информации различные опоры (оглавление, тематический указатель, алфавитный перечень терминов – алфавитный указатель), умения интерпретировать информацию в устной и письменной формах речи в виде алгоритма и или при обращении к конкретному материалу. Обращаясь к справочнику, школьник знакомится со способами обработки и хранения информации, у него формируется ценностное отношение к информации, что, безусловно, значимо для его личностного развития.

Литература

1. Бунеева Е.В. Научно-методическая стратегия начального языкового образования: монография. – М.: Баллас, 2009. – 208с.
2. Жеребцова Ж.И. Использование информационной структуры предложения в обучении иностранных студентов-нефилологов чтению русских учебно-научных текстов: дис. ...канд.пед.наук. СПб., 2007. – 252с.
3. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения: 2-е изд., перераб. и доп. М.: Рус. яз., 1985. – 128с.
4. Пикалова Н.П. Формирование лексикографической компетенции младших школьников // Развивающее языковое образование в современной начальной школе. – СПб.: Специальная литература, 2009. – С. 204-219.
5. Храмова Е.Ю. Обучение младших школьников работе с учебно-научным текстом: дис. ... канд. пед наук. – Екатеринбург, 2012. – 211с.
6. Федеральный государственный стандарт основного общего образования. – URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId> (дата обращения: 18.11.2013).

©Кусова М.Л., 2014

*Нетяго Н. В., канд.фил.н., доцент;
ТяньБинь, студент,
ФГАОУ ВПО «УрФУ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина»,
Россия, г. Екатеринбург
Netago N. V., candidate of philological Sciences, associate Professor
Tien Binh, student
Ural Federal University, Russia, Yekaterinburg*

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ СО СЛОВОМ «РУКА»

Аннотация. В статье описываются соматические фразеологические единицы, в состав которых входит слово «рука». Представлен структурный анализ рассматриваемого материала.

Ключевые слова: иностранные учащиеся, фразеологизмы, лексические группы, семантическая группа.

STRUCTURAL-SEMANTIC ANALYSIS OF RUSSIAN IDIOMS WITH THE WORD «HAND»

Abstract. This article describes somatic phraseological units in structure, which includes the word «hand». Presents a structural analysis of the considered material.

Keywords: foreign students, idioms, lexical groups, semantic group.

В последние годы интерес иностранных учащихся вызывает не только изучение русского языка, но и культура, традиции, обычаи русского народа, отраженные в языке. Потому иностранные студенты все чаще обращают свое внимание на русскую фразеологию.

Предметом данного анализа послужили формально-семантические особенности русских фразеологизмов со словом «рука», которые были выбраны методом сплошной выборки из «Фразеологического словаря» под редакцией А.И. Молоткова [1].

Не случайно выбор пал на эту семантическую группу фразеологизмов. Широкое употребление соматизмов в составе фразеологических единиц в значительной степени обусловлено тем, что соматические фразеологизмы представляют собой один из древнейших слоёв в лексике различных языков и входят в ядро основного состава словарного фонда языка.

Популярности соматических фразеологических единиц способствуют также актуальность содержания, яркая образность, народность, несложность грамматического оформления и стилистическое многообразие.

Характерной чертой соматической фразеологии является наличие в языках многочисленных аналогов, очень близких по образной направленности словосочетаний. Эта особенность резко отличает соматические фразеологизмы от других тематических групп фразеологических единиц. Совпадение образности соматических фразеологизмов в разных языках объясняется не только заимствованием, но и общими закономерностями, которые приводят к возникновению близких фразеологических единиц, демонстрирующих универсальный характер переноса соматических лексем, их функционально-семантическую динамику в составе фразеологизмов. Все сказанное способствует большому интересу со стороны иностранных учащихся.

Структурный анализ рассматриваемого материала дал следующие результаты. Нами было рассмотрено более ста фразеологизмов со словом рука. Из них наименьшее количество фразеологизмов представляют собой словоформу.

Словоформа: *на руках, в руках, по руке, по рукам, под рукой, от руки, с рук*. Всего 6 фразеологизмов в нашем материале имеет вид словоформы.

Самое большое количество фразеологизмов в анализируемом материале представляют собой по форме различные словосочетания. Нами они были поделены на следующие группы:

- именные подчинительные словосочетания с предлогом: *с тяжелой рукой, под горячую руку, с пустыми руками, на скорую руку, в ежовых рукавицах, в собственные руки, из вторых рук, из достоверных рук, на широкую руку, из первых рук, из чужих рук, с легкой руки, под веселую руку, от своих рук, из рук вон*.

Всего 16 фразеологизмов, в состав которых входят прилагательные и числительные с предлогом и существительное в косвенном падеже.

- Именные подчинительные словосочетания, в состав которых входят прилагательное и существительное без предлога: *голыми руками, щедрой рукой, обеими руками, строгая рука, счастливая рука, живой рукой, легкая рука, мужская рука, сильная рука, правая рука, средней руки, своя рука, золотые руки, большой руки, первой руки*. Всего 14 фразеологизмов.

- Глагольные подчинительные словосочетания: *иметь руку, запускать руку, как рукой сняло, с руками рвать, махнуть рукой, чужими руками жар загребать, сходиться с рук, валиться из рук, пропускать мимо рук, смотреть из рук, отбиваться от рук, отбиваться руками и ногами, давать волю рукам, давать по рукам, прибирать вожжи к рукам, связать руки, бить по рукам*. Таких фразеологизмов 17.

- Имеется несколько фразеологизмов, состоящих из имени существительного и предложно-падежных форм: *рука в руку, рука об руку, с руками и ногами*.

- В группу, которая имеет форму двусоставных предложений, входят следующие фразеологизмы: *рука не поднимается, рука набита, руки отваливаются, руки короткие, руки развязаны, руки доходят, руки зудят, руки горят, руки зачесались, руки опускаются, руки чешутся*. Всего 11 фразеологизмов.

- Имеется несколько фразеологизмов с отрицанием не: *не так большой руки, не рука, не с руки, рука не дрогнет, рука не поднимается, рука не налегает, руки не доходят, руки не отвалятся*. Их всего 8.

Итак, анализ материала дал следующие результаты: наибольшее количество фразеологизмов представляет собой по форме словосочетание, гораздо меньшее количество из них, около 10 процентов, имеют форму двусоставного предложения.

Фразеологизмов, имеющих в своем составе одно слово с предлогом, а именно являющихся словоформой, в рассмотренном материале оказалось только 7.

Среди тех, которые по форме являются словосочетаниями, более всего глагольных подчинительных словосочетаний, их выделено 17.

Также достаточно много, по форме совпадающих с именными подчинительными словосочетаниями. Их 13.

Остальные выделенные нами подгруппы включают в себя от 8 и менее фразеологизмов.

Структура соматических фразеологизмов со словом рука в целом не отличается от структуры большинства групп фразеологизмов, так как среди них есть все основные виды структур, а именно имеющих форму в основном словосочетаний, реже предложений и словоформы.

Все рассматриваемые фразеологизмы были также проанализированы с точки зрения семантики. Предварительно они были поделены на две основные группы, внутри которых были выделены подгруппы. В первую группу входят

30 фразеологизмов, разделенных на 17 подгрупп. Подгруппами они названы условно, так как при делении по семантике фразеологизмы часто остаются единичными. Первая семантическая группа имеет следующий вид.

1) Свойства и качества человека:

1. Желание: руки горят, руки зудят.
2. Опыт: рука набита.
3. Высшая степень качества: первой руки, большой руки.
4. Лень: руки в брюки.
5. Решимость: рука не поднимается, рука не налегает, рука не дрогнет.
7. Самостоятельность: от своих рук.
8. Незаурядность: золотые руки.
9. Преданность: своя рука.
10. Беспомощность: как без рук.
11. Обыкновенность: средней руки.
12. Сила: с тяжелой рукой.
13. Влиятельность: правая рука, сильная рука.
14. Усталость: руки отваливаются.
15. Апатия: руки опускаются.
16. Удачливость: счастливая рука, легкая рука.
17. Твердость: мужская рука.

В первой группе выделено 17 подгрупп. В большинстве из них по одному фразеологизму. Но в таких подгруппах, как «желание», «решимость», «влиятельность» по 2 или 3 фразеологизма.

Среди них около половины тех, которые используются для положительной характеристики человека, это такие фразеологизмы как: рука набита, первой руки, золотые руки, от своих рук.

Вместе с ними в группе находятся и фразеологизмы, характеризующие человека с отрицательной стороны: *руки в брюки, под пьяную руку, руки опускаются* и другие. Это является следствием того, что руки могут использоваться человеком в разных назначениях. Отсюда и различные характеристики человека фразеологизмами, в состав которых входит слово рука.

Особо выделяется подгруппа, которая названа «желание», так как в ней сгруппированы фразеологизмы, передающие значения, близкие к чувствам, связанные с ними. Например: *руки горят, руки зудят*.

Оставшиеся 44 фразеологизма вошли во вторую группу, в ней выделено и большее число подгрупп.

2) Характеристика явлений и ситуаций:

1. Целиком: с руками и ногами;
2. Быстрота: живой рукой, на скорую руку;
3. Согласие: рука с рукой, рука об руку, обеими руками, рука в руку,
4. Власть: в ежовых рукавицах, руки коротки, в руках,
5. Деятельность: под горячую руку, под пьяную руку,
6. Точность: из вторых рук, из верных рук, из достоверных рук, по руке, в собственные руки;
7. Переход от одного к другому: из рук в руки, с рук на руки, в одни руки, из чужих рук, из верных рук,
8. Помощь: на руках;
9. Близость: под рукой, рукой подать;
10. Незвестность: из чужих рук;
11. Способ: от руки, с рук;
12. Наследственность: из рук отца,
13. Начало: с легкой руки,

14. Отсутствие: с пустыми руками,
15. Достоверность: из первых рук,
16. Щедрость: щедрой рукой, на широкую руку;
17. Несвобода: руки связаны,
18. Свобода: руки развязаны,
19. Подобие: по руке, порукам,
20. Возможность: руки доходят, руки не доходят;
21. Бездеятельность: руки в брюки,
22. Непригодность: голыми руками;
23. Неудобство: не рука, не с руки;
24. Сопротивление: отбиваться руками и ногами;
25. Лишение: пропускать мимо рук;
26. Неудача: валиться из рук;
27. Безнаказанность: сходить с рук;
28. Отказ: махнуть рукой;
29. Кража: запускать руку.

В данной группе оказались фразеологизмы, передающие самые разнообразные по значению характеристики ситуаций. В частности, пространственно-временные отношения: начало: *с легкой руки*; близость: *рукой подать*. В группе имеются также фразеологизмы, обозначающие интенсивность, например, быстроту: *на скорую руку*. Выделены подгруппы: «возможность», «достоверность», «подобие» и многие другие, с совершенно разных сторон характеризующие ситуации и явления.

Также в данном материале есть и близкие по значению фразеологизмы и противоположные по семантике: например, *не рука, не с руки* – синонимы, а *руки связаны, руки развязаны и руки доходят, руки не доходят* – антонимы.

Наиболее многочисленные подгруппы, в которых по 5 фразеологизмов, это точность и переход от одного к другому: *из чужих рук, из верных рук, из рук в руки* и другие. В каждом из фразеологизмов уточняется, из каких рук получено что-либо или каким способом.

Таким образом, в первой семантической группе выделено 17 подгрупп, уточняющих, какие именно свойства и качества человека могут называть данные фразеологизмы. Во второй группе объединилось самое большое количество фразеологизмов, которые могут охарактеризовать около 30 различных ситуаций и явлений.

Итак, структурный анализ показал, что данная группа фразеологизмов по своей структуре не отличается от большинства фразеологизмов, имея достаточно разнообразный состав.

По своей семантике рассмотренные фразеологизмы очень многообразны, хотя в обобщенном виде они представляют собой две большие группы, а именно характеризующие либо свойства и качества человека, либо различные ситуации явления.

Литература

1. Фразеологический словарь русского языка / под ред. А.И. Молоткова. – 4-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1986. – 543 с.

©Нетьяго Н.В., ТяньБинь, 2014

*Плотникова Г.Н., доктор фил.н., профессор;
Чжан Цин, студент,
ФГАОУ ВПО «УрФУ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина»,
Россия, г. Екатеринбург
Plotnikova G. N., doctor of philological Sciences, Professor,
Zhang Sing, student,
Ural Federal University, Russia, Yekaterinburg*

СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ НА -ИЗМ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ В АСПЕКТЕ СИСТЕМНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация. Статья посвящена проблеме освоения иноязычных элементов русским языком. На примере существительных на -изм, которые представляют собой довольно многочисленный, но не однородный словообразовательный ряд как в плане структурно-семантическом, так и с точки зрения происхождения, показаны их взаимоотношения с лексической системой русского языка.

Ключевые слова: синтагматические отношения, парадигматические отношения, дублеты, синонимы, антонимы.

NOUNS IN-ISM IN THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE ASPECT OF SYSTEM RELATIONSHIPS

Abstract. The article is devoted to the problem of assimilation of foreign elements in the Russian language. For example, nouns ending in-ISM, which are quite numerous, but not homogeneous derivational series both in terms of structural-semantic, and from the point of view of origin, showing their relationship with the lexical system of the Russian language.

Keywords: syntagmatic relations, paradigmatic relations, doublets, synonyms, antonyms.

Существительные на -изм в русском языке представляют собой довольно многочисленный словообразовательный ряд слов. Так, например, в Обратном словаре русского языка зафиксировано около 600 единиц подобного рода. К тому же число таких существительных в русском языке продолжает увеличиваться как за счет новых единиц, так и за счет новых значений и новых стилистических характеристик в имеющихся словах, а также отмечается активизация многих из них, о чем свидетельствует Толковый словарь современного русского языка под редакцией Г.Н. Складневской, в котором зафиксировано несколько десятков существительных на -изм (около 70). Например: *геймоголизм*: «Один из видов компомании – чрезмерное, повышенное увлечение компьютерными играми, непреодолимая тяга к ним»; *ельцинизм*: «В речи оппозиции: экономическая, социальная, культурная политика, проводимая Президентом России Б.Н. Ельциным и правительством; приверженность политическим взглядам Б.Н. Ельцина». А также: монетаризм, абсурдизм, антисталинизм, вампиризм, иеговизм, пофигизм и др.

Следует отметить, что данный словообразовательный ряд слов неоднороден как в структурно-семантическом плане, так и с точки зрения их происхождения. Большинство существительных на -изм относится к числу заимствованных слов, которые пришли в русский язык в разные эпохи и из разных языков. Это подчеркивает важность исследования их на современном этапе, который характеризуется проникновением большого потока иноязычных слов как в русский язык, так и в другие языки в силу растущей глобализации в различных областях жизни общества, а также

развития межкультурных связей. Еще В.В.Виноградов говорил о том, что необходимы детальные исследования по языку, связанные с выделением в нем «лексических напластований разных эпох и мест», так как «история русского литературного языка тесно сплетается с историей всех основных языков европейской культуры и цивилизации. Вне этой широкой сравнительно-исторической перспективы нельзя определить ни международного европейского фонда в составе русского литературного языка, ни исторически изменчивых путей и методов его связей и взаимодействий с другими языками, ни своеобразий исторической семантики» [1].

В данной работе мы пока не ставим задачу многоаспектного анализа данных существительных, а лишь остановимся на их системных отношениях в составе русского языка.

Идею системности в настоящее время можно считать общепризнанной. Как отмечают многие ученые (Виноградов В.В., Гак В.Г., Кузнецова Э.В., Новиков Л.А., Смирницкий А.И., Уфимцева А.А., Филин Ф. П. и многие др.), системность исходит из функциональной значимости языка и его социальной обусловленности.

Исследование языковой системности на лексическом уровне обычно связывают с довольно масштабными явлениями (вплоть до всего лексикона). Однако, как считают некоторые ученые, «представление о системности лексики не противоречит представлению о разнообразных связях, которые существуют между отдельными словами и группами слов» [5]. Отсюда следует, что выявление системных отношений необходимо и в рамках небольшой группы слов, иногда это оказывается особенно важно, «если учесть, что не все части лексикона системны в равной степени» [2].

В языке, как известно, различают парадигматические и систематические отношения. Но именно парадигматические отношения на лексическом уровне позволяют говорить о лексике как о системе, а «существование синтагматических отношений позволяет этой системе функционировать» [2].

Так как в нашу задачу не входит рассмотрение функционального аспекта существительных на -изм, то мы остановимся лишь на парадигматических отношениях, к которым на лексическом уровне прежде всего относятся синонимические и антонимические.

Наиболее представлены среди существительных на -изм синонимические отношения.

В учении о синонимах, к сожалению, до сих пор нет общепризнанного понимания синонимов и нет общепризнанных критериев для выделения разных типов синонимов. Трудность определения границы между типами синонимов «зависит прежде всего от самой природы устанавливаемой категории» [5].

В связи с этим многие ученые по-разному определяют количество типов синонимов и их типологию, например: Ю.Д.Апресян «на основе характера сочетаемости синонимов выделил 12 типов элементарных различий между синонимами» [2]. Мы выделим типы синонимов среди существительных на -изм на основе формально-структурных показателей. В результате мы выделим три группы синонимов.

При этом синонимы рассматриваются нами как семантическая категория, в связи с чем учитывался главный признак синонимических отношений: «близость значений разных слов» [5].

В первую группу входят однокоренные слова, которые имеют в составе суффикс -изм, но отличаются написанием в предшествующих структурных элементах. Такие пары слов обычно называют дублетами. Для них характерно то, что они имеют тождественную дефиницию в словарях, и чаще всего у одного из этих слов есть отсылка к другому слову (дублету) при помощи сочетаний *тоже, что* и *см.* (дается другой член синонимической пары), например: химитропизм – хемотропизм, химитропизм: «То же, что хемотропизм»; хемотропизм: «Изменение направления роста

органов растений под действием химических веществ» (БАС); трюизм – трюизм, трюизм: «См. трюизм»; трюизм: «Общеизвестная, избитая истина» (Здесь и далее, если нет ссылок на словарь, то толкования взяты из МАС).

Во вторую группу синонимов входят тоже однокоренные слова, но они отличаются словообразовательными элементами, т.е. имеют разную морфемную структуру, отличаясь друг от друга аффиксами. Такие синонимы обычно называют словообразовательными синонимами. Они отражают «синонимию производных слов, имеющих общий корень» [3, С. 144].

На основе разновидности аффикса можно выделить две разновидности. В первую разновидность входят однокоренные слова, но с разными суффиксами, чаще всего встречаем суффикс -ств-. Например: гегелизм – гегельянство, гегелизм: «То же, что гегельянство»; гегельянство: «Реакционное идеалистическое учение немецкого философа Гегеля, а также общее название идеалистических философских течений, возникших в 30-40-х гг. XIX в»; иезуитизм – иезуитство, иезуитизм: «То же, то иезуитство»; иезуитство: «Лицемерие, двуличие, беспринципность в выборе средств для достижения своих целей»; педантизм: «Излишний формализм, мелочная точность в чем-либо»; педанство: «Поведение, свойства педанта» (ср.: педант: «Человек излишне строгий в выполнении всех формальных требований»). А также: вольтерьянизм – вольтерьянство, мессианизм – мессианство, пессимизм – пессимистичность, эмпиризм – эмпиричность и др.

Вторая разновидность состоит из слов с разными префиксами или другими препозитивными словообразовательными элементами, но таких слов мало, например: аморализм – имморализм, аморализм: «Отрицание морали и общепринятых норм поведения, отказ от нравственных принципов»; имморализм: «Отрицание всякой морали»; ложноклассицизм – псевдо-классицизм, ложноклассицизм: «Литературное направление, исходившее из подражания классическим античным формам, зародившееся во Франции в 16 в. и господствовавшее в России в 18в.»; псевдо-классицизм: «То же, что и классицизм (в1-ом знач.) (классицизм: «Направление в литературе и искусстве 17-начала 19 вв., характерной особенностью которого было обращение к образам и формам античного искусства как наиболее совершенным»)).

В некоторых случаях среди словообразовательных синонимов можно наблюдать разные семантические объемы слов, разное количество значений, хотя отдельные лексико-семантические варианты имеют одинаковые значения. Например, ср.: пуританизм – пуританство, пуританизм: «1. Религиозно-политическое движение в Англии и Шотландии XVI-XVII вв. против абсолютизма и англиканской церкви; 2. Убеждения, взгляды, поведение пуритан»; пуританство: «Поведение, взгляды пуританца».

Другой пример: трагизм – трагичность, трагизм: «1. Трагический элемент, трагическое начало в драматическом или музыкальном произведении и его исполнении; 2. Трагическая, тяжелая, мрачная сторона чего-либо»; трагичность: «Свойство по знач. прил. трагичный: Тяжелый, страшный, ужасный». Как видим, у слов с суффиксом -изм имеется по два лексико-семантического вариант, а у слов с суффиксом -ость – только по одному. Аналогичное явление наблюдается и в следующих синонимических парах слов: прозаизм – прозаичность, консерватизм – консервативность, каннибализм – каннибальство, эклектизм – эклектичность, анахронизм – анахроничность и др.

В третью группу входят слова, в которых сохраняется суффикс -изм в обоих членах синонимической пары, а другие структурные элементы, включая прежде всего корень, различны. В таком случае мы имеем дело с лексическими синонимами, то есть со словами, близкими или тождественными по значению, но по-разному называющими одно и то же понятие. Они могут отличаться друг от друга «либо оттенками значения, либо стилистической окраской, либо одновременно обоими признаками...»[5].

Например: бандитизм – гангстеризм, бандитизм: «Вид преступной деятельности, заключающийся в создании вооруженных банд, участии в них и в организуемых ими нападениях с целью грабежа, насилия, убийств, разрушения чего-л и т.п.»; гангстеризм: «Форма преступной деятельности гангстеров, объединенных в особые группы и целые нелегальные организации». фототропизм – гелиотропизм, фототропизм: «То же, что и гелиотропизм»; гелиотропизм: «Раздел астрофизики, изучающий физические процессы на Солнце». А также: папизм (во 2 знач.) – католицизм, социал-патриотизм – социал-шовинизм и др.

Что касается антонимических отношений среди существительных на -изм, то они представлены незначительным количеством случаев, например: оптимизм-пессимизм, детерминизм-индетерминизм, плюрализм – монизм, биметаллизм – монометаллизм, материализм – идеализм и др. Большинство антонимических пар имеют в своем составе существительные со словообразовательными формантами, которые формируют в словах значение противоположности. К ним относятся префиксы: анти-, а-, им-, ир- и некоторые другие, например: теизм-атеизм, теизм: «Религиозное мировоззрение, признающее существование бога как абсолютной личности, создавшей мир и управляющей им»; атеизм: «Отрицание существования бога, отказ от религиозных верований». А также: милитаризм – антимилитаризм, семитизм – антисемитизм, материализм – имматериализм, историзм – псевдоисторизм и др.

Интересно отметить, что русских приставок, которые активно функционируют в русском языке для выражения значения противоположности (таких, как: не-, без-/бес- и др.), в структуре существительных на -изм не обнаружено.

Таким образом, существительные на -изм, функционирующие в русском языке на протяжении нескольких столетий, имеют свои особенности в формировании парадигматических отношений на лексическом уровне.

Литература

1. Виноградов В.В. История русского литературного языка. Изд-во: «Наука», – М., 1978. – 326с.
2. Кронгауз М.А. Семантика. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 352с.
3. Немченко В.Н. Основные понятия словообразования в терминах: Краткий словарь-справочник. – Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та., 1985. – 208с.
4. Фомина М.И. Современный русский язык. Лексикология. 2-е. изд. – М.: Высшая школа, 1983, – С. 78.
5. Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 280с.

©Плотникова Г.Н., Чжан Цин, 2014

УДК 378.147.227
ББК 74.5

*Плотникова Е.И., канд.фил.н., доцент,
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»,
Россия, г. Екатеринбург
Plotnikova E. I., candidate of philological Sciences, associate Professor
Ural State Pedagogical University, Russia, Yekaterinburg*

**УСВОЕНИЕ СТУДЕНТАМИ ФОНЕТИКИ,
ГРАФИКИ И ОРФОГРАФИИ РУССКОГО ЯЗЫКА
(ПО ИТОГАМ АНАЛИЗА СРЕЗА ОСТАТОЧНЫХ ЗНАНИЙ)**

Аннотация. В статье дается анализ проверки остаточных знаний студентов по разделам «Фонетика», «Графика», «Орфография», рассматриваются причины неуспеваемости отдельными студентами некоторых тем курса и даются рекомендации по повышению уровня лингвистической подготовки студентов по данным темам.

Ключевые слова: остаточные знания, фонетика, графика, орфография, звук, слоговой принцип графики.

**LEARNING OF PHONETICS, GRAPHICS AND ORTHOGRAPHY OF THE
RUSSIAN LANGUAGE BY THE STUDENTS (THE RESULTS OF THE
ANALYSIS SLICE OF RESIDUAL KNOWLEDGE)**

Annotation. The article gives the analysis of the test of residual knowledge of the students on the topics «Phonetics», «Graphics», «Spelling», examines the reasons of unsuccessful learning by individual students and provides recommendations to improve the level of language training of students on these topics.

Keywords: residual knowledge, phonetics, graphics, spelling, sound, syllabic principle of graphics.

По окончании изучения курса «Русский язык» студентам пятого курса Института педагогики и психологии детства был предложен тест, направленный на определение объема остаточных знаний по темам «Фонетика», «Графика и орфография», «Словообразование», «Лексика», «Морфология» (в тест не входили только вопросы по теме «Синтаксис», так как изучение данной темы только что было закончено, студенты писали по данной теме экзаменационный тест). Задания давались без предварительной подготовки, студентам не предлагалось заранее повторить материал, то есть чистота эксперимента была соблюдена, знания действительно оказались остаточными.

В данной статье мы остановимся на анализе тестовых заданий по фонетике и прикладным к ней дисциплинам – графике и орфографии.

Фонетика – учение о звуковой стороне языка. Фонетика изучает звуки и их чередования, ударение, интонацию, особенности членения языкового потока на отрезки. В ряду лингвистических дисциплин фонетика занимает особое место, так изучает не смысловую сторону языка, а его материальную сторону: звуки языка лишены самостоятельного смыслового значения [3]. В то же время изучение фонетики позволяет осознать многие явления в области морфемики и словообразования, грамматики (наличие звука «йот» в основе и использование его при образовании имен существительных: лисий, лисьего, Приморье; использование вариантов окончаний после твердых и мягких согласных основы: страна, земля, окном, полем и др.) [2].

Фонетика – первый раздел языкознания, с которым студенты знакомятся в вузовском курсе русского языка, что вызывает определенные трудности. По

окончании курса студент должен сознательно воспринимать звуки и правильно определять их свойства, понимать причины изменения звуков в зависимости от позиции и характера соседних звуков (что дает теоретическую основу для работы над буквенными орфограммами), уметь сопоставлять звуки и буквы.

Окончивший среднюю школу выпускник знаком с фонетическими понятиями и владеет ими в той или иной степени, обладает практическими навыками фонетического разбора слова, деления слов на слоги, интонирования фраз, однако осуществляется все это на невысоком, «школьном» уровне. В вузе студент должен овладеть многими новыми понятиями: «аккомодация гласного», «аккомодация согласного», «ассимиляция по звонкости», «ассимиляция по глухости», «ассимиляция по мягкости», «ассимиляция по твердости», «диссимиляция», «диереза». При характеристике звуков он должен уметь определять и называть такие признаки, как лабиализованный/нелабиализованный звук», «губной, переднеязычный, среднеязычный, заднеязычный, взрывной (смычный), шелевой (фрикативный), смычно-проходной, фрикативный согласный, аффриката». Появляются названия гласных звуков в первой и второй слабых позициях: «ер», «ерь», «альфа», «и с призвуком э», «ы с призвуком э». Все это, несомненно, создает определенные трудности при изучении фонетики, и такой объем знаний в полной мере не может сохраниться к концу пятого курса. Однако отрадным явился тот факт, что процент объема сохранившихся знаний у 72% учащихся выше 60%. Тем не менее можно отметить ряд типичных ошибок и недочетов, встречающихся в большом количестве работ.

Всего студентам надо было выполнить 11 заданий по фонетике, 3 задания по графике и одно задание по орфографии. Задания выполнял 21 человек (все студенты группы).

Самый высокий процент правильно выполненных заданий связан с характеристиками звуков и фонетическими явлениями, с которыми отвечающие познакомились еще в школе и которые легко воспринимаются на слух; обладающие фонетическим слухом студенты (97%) легко выделили в ряду слов 1) *молотьба*; 2) *лестный*; 3) *стог*; 4) *гигантский* 5) *вести* те, при произношении которых наблюдается диереза: **лестный** и **гигантский**. Явление известно студентам еще с начальной школы под названием «выпадение звука». Не вызвало трудностей и задание по нахождению слов, в которых происходит ассимиляция по звонкости: 1) *кооператив*; 2) *сделатъ*; 3) *здание*; 4) *айсберг*.

Большинство студентов легко разграничивают звук и букву, обозначающую данный звук, а также твердые и мягкие согласные звуки, поэтому согласный звук [к] они верно выделили в словах **снег**, **крот** и не обнаружили его в словах *анекдот*, *к дому*. В парах «быт – быть» и «Токио – икота» как различные показали парные твердые и мягкие звуки. В ряду 1) *мороз*; 2) *сбежать*; 3) *синий*; 4) *косьба*; 5) *сжать* 20 человек звук [с] услышали в слове **мороз**, а в ряду 1) *гнев*; 2) *весна*; 3) *любовь*; 4) *слово*; 5) *езде* звук [в'] в словах **весна** и **езде** услышали 18 студентов (4 человека назвали еще слово *любовь*).

Несколько ниже процент правильного выполнения задания «В каком (-их) ряду (-ах) в обоих словах количество звуков и букв не совпадает?». Из рядов 1) *ясень*, *воробыи*; 2) *льдина*, *семь*; 3) *разъезд*, *буква*; 4) *январь*, *шалаи* – 16 человек выделили второй ряд (5 человек выделили первый ряд). Звук [з] верно назвали в словоформе «без мужа» (перед сонорным сильная позиция по звонкости/глухости) 14 человек («без шурина» назвали 3 человека, а «без жены» и «без сестры» - по два человека, которые не заметили явление ассимиляции). 15 человек правильно выполнили задание «Укажите количество согласных звуков в каждом слове: 1) *жеребьячье*; 2) *твои*; 3) *огневой* (соответственно 5, 2 и 4 звука) Ошибки у шести отвечающих связаны с неверным подсчетом в словах *жеребьячье* (4) и *твои* (3).

Самый низкий процент правильных ответов связан с тремя заданиями, касающимися таких явлений, с которыми учащиеся после завершения изучения фонетики не встречались, чем и объясняется большое число ошибок. Первое задание касалось классификации согласных звуков по месту образования: в пословице «Дело мастера боится» следовало определить количество зубных согласных (их пять); правильный ответ дали только два человека (возможно, просто угадали, но не исключено, что помнят, при образовании каких согласных кончик языка прижимается к зубам). Данные знания не активизировались в течение четырех лет, поэтому естественно, что на вопрос студенты не смогли ответить. По этой же причине только три человека сумели указать признак, по которому различаются гласные [и] [ы]: рядом, подъемом или наличием/отсутствием лабиализации (или несколькими признаками сразу). Данные гласные различаются только рядом, однако большинство отвечающих назвали подъем или ряд и подъем одновременно. Тем не менее знания об образовании гласных и согласных необходимы будущим учителям начальных классов, следовательно, их необходимо актуализировать постоянно во время учебы.

Без ошибок транскрибировать строчки «Только не сжата полоска одна. Грустную думу наводит она» смогли только два человека, остальные допустили ошибки в использовании знаков гласных звуков в слабых позициях, так как им не приходилось использовать транскрипцию при изучении других лингвистических тем.

Первое задание по графике было связано с разграничением написаний, которые соответствуют слоговому принципу графики, и написаний, являющихся отступлениями от слогового принципа. Результат оказался весьма неожиданным: в парах *жук – жури*; *йот – ерь*; *цыган – цинга* все студенты, кроме одного, отступлениями назвали **жури**, **йот** и...**цыган** (!). На вопрос «Почему «цыган»? 20 человек ответили: «Потому что исключение». При этом все 20 студентов знают, что буква «ц» обозначает твердый непарный согласный, то есть понятие «исключение» воспринимается ими чисто формально, без осознания, из чего же данное исключение. Такой же формальный подход осуществили некоторые студенты (6 человек) к нахождению отступлений от слогового принципа в тексте: к словам **торжественной**, **тиши**, **бесцельным**, **широким**, **жизни** они приписали слова *лежа*, *будущих*, *лучи*, *заключена*, *лежать*, в написании которых нет отступлений от слогового принципа, но есть буквы «ж», «щ», «ч». Значит, понятие о слоговом принципе графики у данных студентов не было сформировано, они только помнят, что отступления как-то связаны с шипящими согласными.

Произвести полный графический анализ довольно простого слова «ёлки» не смог ни один человек: все сумели определить, сколько звуков обозначает каждая буква и какие это звуки, но никто не вспомнил о главных и второстепенных значениях букв, а также об однозначных и многозначных буквах. Вывод тот же: данные знания не актуализировались.

Задание по орфографии предполагало анализ орфограмм в указанных словах и определение принципов их написания. Все студенты правильно определили типы орфограмм и сформулировали орфографические правила, но принципы написания назвали только три человека, остальные даже не вспомнили их названия: фонематический, фонетический, традиционный.

Таким образом, проанализировав остаточные знания студентов по фонетике, графике и орфографии, мы отмечаем, что во многих случаях студенты осуществляют чисто формальный подход к фонетическим явлениям, не пытаясь определить их сущность; хуже всего выполнены задания, с которыми студенты не сталкивались при изучении других тем. Поэтому мы рекомендуем в течение всех лет учебы проводить повторение изученных тем и видов разборов слов: например, перед морфологическим анализом той или иной части речи осуществлять фонетический, графический, орфографический, лексический ее анализ. Синтаксический разбор предложения предварять его транскрибированием. При таком подходе знания студентов о каждом

уровне языка будут постоянно актуализированы, что может гарантировать высокие результаты при выявлении остаточных знаний.

Методистами определены трудности в усвоении фонетики и графики школьниками начальных классов, к которым относятся, например, осмысление функций букв по отношению к звукам, трудности осмысления всех случаев отклонений от системы, от общего правила [1]. К сожалению, такие трудности есть и у будущих учителей начальной школы, поэтому на данные явления необходимо обращать больше внимания и в школе, и в вузе, чтобы свести ошибки в усвоении материала до минимума.

Литература

1. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М.: – 2000 – 581 с.

2. Матусевич М.И. Современный русский литературный язык. Фонетика – М., 1976.

3. Современный русский литературный язык: Учебник / П.А. Лекант, Н. Г. Гольцева, В.П. Жуков и др.; Под ред. П.А. Леканта. – М., 1982 – 762 с.

©Плотникова Е.И., 2016

УДК 372.8

ББК 74.26

*Плотникова С.В., канд.фил.н., доцент,
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»,
Россия, г. Екатеринбург*

*Plotnikova S. V., candidate of philological Sciences, associate Professor
Ural State Pedagogical University, Russia, Yekaterinburg*

ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РАБОТЕ С ИНФОРМАЦИЕЙ НА МАТЕРИАЛЕ НАУЧНО-УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. На основе требований к результатам освоения программы начального общего образования определяется содержание работы по формированию у младших школьников умения извлекать и обрабатывать информацию из лингвистических научно-учебных текстов. Анализируется методическое обеспечение процесса организации информационной деятельности учащихся начальных классов с научно-учебными текстами на уроках русского языка.

Ключевые слова: информационная деятельность, информационные действия, приемы извлечения и преобразования текстовой информации, приемы организации работы с учебным текстом, научно-учебный текст, учебник русского языка.

TEACHING YOUNGER STUDENTS TO WORK WITH INFORMATION ON THE MATERIAL OF SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL TEXTS IN THE RUSSIAN LANGUAGE

Annotation. On the basis of the requirements for the results of mastering the program of general primary education, the article determines the contents of the work on the formation of the ability to extract and process information from linguistic research and educational texts by the younger students. It analyzes methodological providing for process of organizing information activities of younger students with scientific and educational texts in the Russian language lessons.

Keywords: information operations, information actions, methods of extraction and

transformation of textual information, methods of organization of work with educational text, scientific and educational text, textbook of the Russian language.

Одно из важных требований к результатам начального общего образования состоит в том, чтобы обучающиеся овладели основами информационной компетентности: научились использовать различные способы поиска, сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета; соблюдать нормы информационной избирательности, этики и этикета; работать в материальной и информационной среде начального общего образования в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета [5].

Определяя комплекс информационных умений, которыми должен овладеть младший школьник, Т.Е. Соколова в соответствии со структурой информационной деятельности включает в него четыре группы умений. Для этапа принятия учебной задачи характерны умения осознать, вычленив, сформулировать информационный запрос, выбрать источник информации и оценить его адекватность сформулированному запросу. На этапе поиска информации школьник должен уметь эффективно работать с любыми доступными источниками информации: последовательно и правильно вести наблюдение, получать искомую информацию в познавательном общении со взрослыми и сверстниками, работать с текстовой информацией, сужая при этом круг поиска рациональными приемами деятельности. На этапе обработки информации используются умения отделять главное от второстепенного, структурировать и изменять объем информации в соответствии с учебной задачей (без изменения или с изменением системы кодирования последней). Для хранения информации необходимо осознанное и эффективное использование учеником особенностей своей памяти при выборе способа кодирования информации, предназначенной для кратковременного или длительного хранения. Исследователь подчеркивает универсальный характер выделяемых умений, говоря о том, что носитель информации не играет принципиальной роли, хотя и требует применения специальных умений [4].

Специфика предметного содержания курса русского языка, в которое входит освоение текстовых умений, связанных с восприятием, анализом чужого текста и созданием собственного, определяет основное направление работы по формированию информационной компетентности учащихся в рамках этого учебного предмета – обучение работе с информацией, представленной в текстовой форме. На уроках русского языка школьники работают с разнообразными по стилю, структуре и содержанию текстами, имеют возможность их сравнивать и анализировать, извлекая из них ту или иную информацию в зависимости от поставленной учебной задачи. При этом внимание учащихся редко сосредоточено на приемах извлечения и обработки информации, исключение составляет, пожалуй, только работа над изложением. Подготовка к изложению предполагает тщательный всесторонний анализ исходного текста, направляемый целью понять и запомнить его, чтобы потом воспроизвести. Эта учебная работа способствует освоению приемов обработки информации, представленной в художественных текстах, чему школьник обучается прежде всего на уроках литературного чтения, основное содержание которых сводится именно к обучению пониманию читаемого текста.

В то же время, согласно программе, при изучении русского языка младшие школьники должны научиться понимать учебный текст, находить в нем информацию, заданную в явном виде, делать на ее основе простые выводы, интерпретировать и обобщать информацию из текста, эффективно работать с учебной книгой, пользоваться лингвистическими словарями и справочниками [3]. Это означает, что обучение русскому языку в начальной школе предполагает формирование у учащихся умения работать с информацией, представленной в научных текстах лингвистического

содержания: научно-учебных (тексты учебника) и справочно-энциклопедических (словари, справочники). Данное умение в свою очередь требует иных, чем при чтении художественного текста, приемов обработки информации и иной организации деятельности учащихся, так как отличны и сам характер извлекаемой информации, и цель работы с этой информацией. При чтении научного текста необходимо извлечь и усвоить научное знание, а эффективность этой работы определяется способностью использовать полученное знание для решения тех задач, которые мотивировали обращение к тексту.

Предметом рассмотрения в данной статье является содержание работы по формированию у младших школьников умения извлекать и обрабатывать информацию из лингвистических научно-учебных текстов, к которым мы относим тексты учебника, содержащие научные знания по языку, подлежащие усвоению школьниками.

Методические аспекты организации деятельности школьников с научным текстом рассматривались в связи с проблемой формирования читательской деятельности в работах Е.В. Бунеевой, Г.Г. Граник, Л.П. Доблаева, Н.А. Ипполитовой, Н.Н. Светловской, Н.С. Хохловой и др. Методика обучения чтению строится на основе представления о чтении как виде речевой деятельности, целью которого является получение и переработка письменной информации. Содержание и методы обучения школьников чтению определяются с учетом фазовой структуры речевой деятельности, механизмов чтения, различий в характере чтения в зависимости от целевой установки читающего. В свете реализации требований системно-деятельностного подхода в образовании акцент при обучении чтению научных текстов смещается на овладение учащимися рациональными приемами извлечения и переработки текстовой информации, т.е. на овладение информационными действиями.

В соответствии с требованиями к уровню информационной грамотности младших школьников, выдвигаемыми ФГОС НОО и конкретизированными в примерной программе, последнее поколение учебников русского языка для начальной школы содержит богатый дидактический материал для реализации задач обучения чтению и пониманию учебного текста. Научно-учебные тексты, представленные в учебниках по русскому языку, разнообразны: описательные и объяснительные тексты, содержащие теоретические сведения по языку и речи, определения лингвистических понятий, формулировки правил орфографии и пунктуации, инструктивные тексты по выполнению грамматических, орфографических и речевых заданий, тексты-образцы рассуждения при выполнении таких заданий. Для современных учебников характерно также увеличение объема и усложнение содержания научно-учебных текстов, включение в них элементов графики и схематического представления информации. Все это создает благоприятные условия для овладения учащимися информационными умениями, связанными с извлечением и обработкой информации, представленной в научном тексте.

Однако возможности материала, т.е. самих научно-учебных текстов, далеко не всегда используются для достижения той цели, ради которой характер этих текстов в современных учебниках был изменен. Отметим, что педагоги-практики далеко не всегда положительно оценивают эти изменения, считая очевидным достоинством прежних учебников лаконизм и простоту содержания и структуры учебных текстов. По-видимому, это связано с тем, что учебный текст ни учителем, ни учеником не рассматриваются в качестве источника информации [1]. Действительно, методический аппарат учебников часто ориентирован только на усвоение школьником содержания учебного текста без осознания способов работы с ним для извлечения этого содержания. Учащиеся, как правило, обращаются к учебному тексту уже после того, как под руководством педагога проведут наблюдение и выделяют те признаки языкового явления, которые и составляют содержание учебного текста. Текст обычно выступает для школьников как подтверждение правильности результатов поисковой деятельности

и образец речевого оформления сделанных выводов, а значит, основная задача работы с текстом сводится к запоминанию формулировки. Именно поэтому в работе с текстами из учебника по русскому языку педагогами до сих пор часто используются приемы, допускающие механическое воспроизведение прочитанного текста: прочитать, повторить, заучить наизусть. Безусловно, для реализации этих приемов обучения больше подходят краткие формулировки определений и правил, а не тексты описательного или объяснительного характера, раскрывающие существенные связи между языковыми явлениями, или подробные инструкции с пошаговым описанием хода выполнения того или иного учебного задания.

Научно-учебные тексты в новых учебниках предназначены не для заучивания, они требуют использования иных приемов обучения, направленных не только на усвоение содержания текста и запоминание формулировки, но и на овладение способами извлечения, преобразования и усвоения информации из научного текста. Для решения этой задачи в методическом аппарате некоторых учебников имеются задания, которые помогут учителю организовать работу с учебным текстом.

Учебники по русскому языку Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной (образовательная система «Школа 2100») содержат вопросы и задания к учебным текстам, предназначенным для усвоения. В учебниках для 3 и 4 классов примерно 30% таких текстов сопровождается вопросами и заданиями, которые развивают у школьников умения изучающего чтения и предполагают анализ структуры текста, извлечение информации, представленной неявно, формулирование простейших выводов на основе прочитанного, преобразование текста – составление плана, опорной схемы, алгоритма и др. Выполнение таких заданий направляется установкой на понимание и запоминание прочитанного: *Это учебно-научный текст. Чтобы лучше понять и запомнить его, ответь на такие вопросы...* (здесь и далее примеры из учебника для 3-го класса).

В учебнике имеется памятка «Как понять и запомнить текст правила или определения», которая ориентирует школьника на изучающее чтение учебного текста по абзацам, формулирование вопросов к каждому абзацу и воспроизведение текста по составленному вопросному плану. С одной стороны, введение памятки как универсального алгоритма работы с научно-учебным текстом должно положительно влиять на становление информационных умений школьников, так как обеспечивает осознание определенных приемов извлечения и обработки текстовой информации и регулярность их использования. Но с другой стороны, памятка малоприменима к большинству текстов учебника, так как ориентирована на восприятие текста, состоящего из нескольких абзацев (таких не более 25%), и не учитывает различий между определением и правилом как разновидностями научных текстов, восприятие которых должно направляться разными установками: «чтобы знать» и «чтобы уметь».

Кроме того, мотивация обращения к учебному тексту либо вообще не обеспечивается в методическом аппарате учебника, либо сводится к проверке правильности выводов, сделанных на основе наблюдения: *Сравниваем свой вывод с авторским*. Методические приемы, направленные на организацию изучающего чтения научно-учебных текстов, включаются в учебник бессистемно, эпизодически и, не вписанные в общую структуру целенаправленной деятельности по осмыслению текста, воспринимаются учеником в связи с необходимостью отвечать на вопросы, поставленные в учебнике, а не в связи с решением задачи понять и усвоить научную информацию. Таким образом, анализируемый учебник подсказывает ученику и педагогу некоторые рациональные приемы работы с научным текстом и помогает их освоить, но не обеспечивает полного методического сопровождения процесса обучения работе с информацией на материале учебных текстов.

В системе приемы обучения, которые организуют информационную деятельность младших школьников с научно-учебным текстом, представлены

в учебниках М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко (УМК «Гармония»). Отличительной особенностью этих учебников является наличие предтекстовых заданий, которые мотивируют обращение учащихся к тексту и направляют их восприятие:

Прочитай наше сообщение. Что нового ты из него узнаешь?;

Сравни твой план характеристики глагола с нашим. Чем они похожи? В чем видишь отличия?;

Чтобы узнать о секрете построения предложений, прочитай наше сообщение;

Познакомься с тем, как тот же закон русского языка можно выразить научными словами и др. (здесь и далее примеры из учебника для 3-го класса).

Задания эти различны для разных текстов и помогают учащимся осознать цель обращения к конкретному научному тексту. Кроме того, мотивированное обращение учащихся к научно-учебному тексту обеспечивается системой условных обозначений учебника, которые отсылают школьника к тексту, содержащему нужные для выполнения упражнения сведения.

Формулировка предтекстового задания может не только уточнять цель чтения, но и подсказывать приемы, которые необходимо использовать при чтении текста: *Какое слово в заголовке тебе пока не знакомо?* (Мотивация обращения к тексту.) *Прочитай о нем.* (Установка на выделение в тексте нужной информации.) *Обрати внимание еще на одно выделенное в сообщении слово.* (Установка на извлечение информации из графического оформления текста.) *Понимаешь ли ты его значение?* (Установка на выделение при чтении непонятного.) *Если нет, то где помотришь?* (Активизация знаний об источниках и приемах поиска необходимой информации.).

Из приведенных примеров ясно, что большая часть научно-учебных текстов, к которым обращаются учащиеся, содержит новое для них научное знание, а значит, школьники будут учиться извлекать новую информацию из письменного текста. Как уже говорилось выше, такая ситуация нетипична для уроков русского языка в начальной школе, и младшие школьники обычно получают новое знание не из учебника. Как результат, неумение работать с учебным текстом, неспособность его понять при самостоятельном чтении и нежелание обращаться к учебной литературе для пополнения знаний, ведь только при обращении учащихся к учебнику за новыми сведениями, необходимыми для решения учебной задачи, возникают благоприятные условия для овладения ими умением читать и понимать научно-учебный текст. С помощью анализируемого учебника такие условия создаются.

Вопросы после текста, если они есть, обычно соотнесены с предтекстовыми заданиями и позволяют ученику проконтролировать результат чтения, его соответствие поставленной цели. Например, до чтения: *Чтобы дать другу полное объяснение, тебе нужно узнать еще одно научное слово. Прочитай наше сообщение. Что нового ты сможешь сказать о словах <...>?;* после чтения: *О какой особенности имен существительных ты теперь знаешь? Каким новым научным словом сможешь пользоваться? Какого рода имена существительные <...>?*

На уровне практической деятельности достаточно последовательно разграничиваются информирующие и инструктирующие научно-учебные тексты. Они обычно по-разному оформлены, что создает определенную установку на восприятие у читающего такой текст, в предтекстовых заданиях по-разному названы: «сообщения», «сведения», «разъяснения» и «правила», «советы». Различаются и задания к этим текстам: в первом случае они нацеливают на поиск ответа на вопрос «Что сообщается?», во втором – «Как действовать?».

Задания, которые выполняются учащимися во время и после чтения учебного текста, разнообразны: дополнить текст нужными словами; дополнить объяснение примерами; закончить предложения в тексте; объяснить что-либо, опираясь на новые знания, полученные из текста; заполнить таблицу, используя научные названия из текста; рассказать о чем-либо, пользуясь новыми научными словами, и т.п. Эти задания

обеспечивают полноценное понимание текста, а также овладение приемами извлечения и переработки информации. Таким образом, методический аппарат учебника М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко помогает учителю организовать деятельность учащихся с научно-учебным текстом, в которой они будут практически осваивать приемы работы с научной информацией, представленной в текстовой форме.

Однако в рамках учебника невозможно развернуть и детально представить все этапы информационной деятельности учащихся с учебным текстом. В частности, даже учебник М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко, характеризующийся наиболее системным представлением методического обеспечения процесса работы с научно-учебным текстом, не содержит заданий на поиск нужной информации в учебнике (т.е. определенного текста по заданным ориентирам, а не по странице, указанной в ссылке), на ориентировку в содержании текста до его чтения, на анализ не только содержания, но и структуры и оформления текста. Следовательно, при обучении младших школьников работе с информацией на материале научно-учебных текстов по русскому языку педагог не может опираться только на методический аппарат учебника, ориентиром для педагога при организации деятельности учащихся с учебным текстом должны быть осваиваемые ими информационные действия.

Определим состав информационных действий, которые должны осваивать младшие школьники, с учетом специфики лингвистических научно-учебных текстов и требований ФГОС НОО, отраженных в примерной междисциплинарной программе «Чтение. Работа с текстом» [2]. Это позволит конкретизировать планируемые результаты обучения русскому языку в этой области и поможет уточнить содержание деятельности учащихся с учебником на уроках русского языка. В перечень информационных действий с учебным текстом лингвистического содержания мы включаем следующие:

- осознавать отсутствие лингвистической информации, необходимой для решения учебной, познавательной или коммуникативной задачи, и формулировать цель обращения к научно-учебному тексту как ее источнику (информационный запрос);

- ориентироваться в учебной книге или электронном учебнике, находить в ней (в нем) необходимую информацию, используя оглавление, рубрикации, условные знаки, систему навигации (поиск источника информации);

- прогнозировать содержание научно-учебного текста и оценивать его адекватность поставленной цели, анализируя заголовки, просматривая текст и ориентируясь на элементы графического оформления текста как показатели смысловой структуры и основного содержания текста (дотекстовая обработка информации, осознанный выбор источника информации);

- читать научно-учебный текст, используя разные виды чтения (изучающее, ознакомительное, просмотровое) в зависимости от цели и извлекая необходимую информацию из всех элементов текста, в т.ч. и графического оформления; пользоваться такими приемами смысловой обработки письменной информации, как различение известного и нового, главного и второстепенного, теоретической и иллюстрирующей частей текста, выделение ключевых слов, предложений, формулирование вопросов к тексту и его частям, сопоставление текста и схемы, таблицы (извлечение и смысловая обработка информации в ходе чтения текста);

- преобразовывать информацию из научно-учебного текста с целью ее хранения и использования, применяя приемы переформулирования мыслей, составления плана, схемы, таблицы, алгоритма и других форм сжатия информации; выбирать наиболее удобную форму представления информации в зависимости от ее характера и цели использования; формулировать выводы на основе прочитанного текста (послетекстовая обработка информации, интерпретация прочитанного текста);

- оценивать полученную информацию с точки зрения ее полноты для удовлетворения информационного запроса (контроль и оценка результатов информационной деятельности).

На этапе начального образования все указанные действия школьник осуществляет по побуждению и с помощью педагога, приобретая опыт использования рациональных приемов поиска, извлечения и обработки информации, содержащейся в научном тексте.

В общем виде полный цикл информационной деятельности с учебным текстом как источником нового знания включает в себя три этапа. До чтения должна быть создана мотивация обращения к тексту, сформулирован информационный запрос, выбран текст и способ его чтения для удовлетворения этого запроса. Второй этап – изучающее чтение текста с использованием приемов логико-смысловой обработки читаемого, адекватных поставленной цели и характеру текста. На третьем этапе, после прочтения текста, осуществляется контроль понимания и усвоения информации, ее преобразование в соответствии с целью дальнейшего использования.

Поскольку текст учебника далеко не всегда на уроке русского языка выступает как источник нового знания, не все этапы работы с информацией при чтении учебного текста могут принимать развернутую форму. Однако в любом случае педагог должен создать условия для мотивированного и целенаправленного чтения и анализа каждого текста. Логико-смысловой анализ текста может направляться не только потребностью извлечения нового знания, но и необходимостью понять, как устроен научный текст, каковы особенности его композиции и графического оформления. Чтобы научиться извлекать информацию из всех элементов научного текста, нужно сначала эти элементы научиться видеть, соотнося их с уже знакомым содержанием. Поэтому представляется целесообразным формировать у школьников в практической деятельности первоначальные представления о наиболее часто встречающихся в учебниках русского языка видах научных текстов (определение понятия, правило правописания, памятка и др.) и особенностях их содержания, структуры и графического оформления.

Таким образом, содержание обучения младших школьников работе с информацией на материале лингвистических научно-учебных текстов определяется комплексом информационных действий, выделенных с опорой на фазовую структуру информационной деятельности. В этот комплекс включаются осознание и формулирование информационного запроса; поиск научного текста, удовлетворяющего запросу, в учебной книге; оценка адекватности текста запросу на основе дотекстовой обработки информации; извлечение и смысловая обработка информации в ходе чтения текста; послетекстовая обработка и преобразование информации для ее дальнейшего использования; оценка полученной информации. Все названные действия и способы их осуществления в начальной школе осваиваются практически, в ходе организованной и направляемой педагогом деятельности по чтению и анализу научно-учебных текстов. При этом учебник по русскому языку не обеспечивает полного методического сопровождения всех этапов информационной деятельности учащихся с научно-учебными текстами, поэтому педагогу необходимо при ее организации ориентироваться не столько на методический аппарат учебника, сколько на планируемые результаты обучения работе с текстовой информацией. Для достижения планируемых результатов нужно, чтобы действия по восприятию, анализу и воспроизведению научно-учебных текстов по русскому языку осуществлялись учениками как компоненты полноценной информационной деятельности, мотивированной и целенаправленной. Поскольку целью информационной деятельности является извлечение и преобразование необходимой для решения определенной задачи информации, такая работа с учебным текстом обеспечит и овладение информационными умениями, и усвоение учебного материала по предмету.

Литература

1. Кусова М.Л. Учебно-научный текст как средство формирования информационных умений у младших школьников // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 3. – С. 118-123.

2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [сост. Е.С.Савинов]. – М.: Просвещение, 2010. – 191 с.

3. Примерная программа по русскому языку // Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа: В 2 ч. / Ред. А.М. Кондаков. – Ч. 1. – М.: Просвещение, 2011. – С. 9-53.

4. Соколова Т.Е. Информационная культура младшего школьника как педагогическая проблема: Учебно-методическое пособие. – 2-е изд. – Самара: Изд-во «Учебная литература»: Изд. дом «Федоров», 2008. – 32 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959> (дата обращения: 14.09.2011).

©Плотникова С.В., 2014

УДК 371.1

ББК 74.1

*Позолотина Е.В.,
аспирант УрГПУ,
заведующий МАДОУ детский
сад № 8, Верхняя Пышма*

*Pozolotina E. V., graduate of Ural state pedagogical University,
head of the MADOU kindergarten № 8, VerkhnyayaPyshma*

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА ДОУ

Аннотация. Автор рассматривает коммуникативную компетентность педагогов ДОУ, выделяет критерии и показатели коммуникативной компетентности педагогов ДОУ, описывает результаты диагностики коммуникативной компетентности педагогов ДОУ, полученные в результате самооценки коммуникативной компетентности о оценивания коммуникативной компетентности других педагогов.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, педагоги ДОУ, критерии и показатели коммуникативной компетентности.

COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE TEACHER OF A KINDERGARTEN

Abstract. The author considers the communicative competence of teachers of kindergartens, selects the criteria and indicators of communicative competence of teachers of kindergartens, describes the results of the diagnostics of communicative competence of preschool teachers, the resulting self-assessment of communicative competence on the assessment of communicative competence of other teachers.

Keywords: communicative competence, preschool teachers, criteria and indicators of communicative competence.

Коммуникативная компетентность как профессионально значимое качество личности пронизывает всю профессиональную деятельность педагога, так как ни одна из его функций, ни один из видов его деятельности не могут осуществляться вне

педагогического взаимодействия, в котором востребованы коммуникативные умения педагога, его навыки и знания процесса коммуникации.

В документе «Профессиональный стандарт педагога» в разделе «Профессиональный стандарт педагога-дошкольника» отмечена необходимость умения общаться с детьми, признавая их достоинство, понимая и принимая их, подчеркивается ценностный аспект учебного знания и информации, которую воспитанник сможет понять и пережить. «Профессиональный стандарт педагога» акцентирует внимание на умении педагога сотрудничать (конструктивно взаимодействовать) с другими участниками образовательного процесса (коллегами, родителями и др.) в решении задач развития ребенка. Для успешной коммуникации на уровне субъектных отношений педагогического взаимодействия педагог должен уметь проектировать и создавать коммуникативные ситуации и коммуникативные события, направленные на освоение образовательной области «Социально-коммуникативное развитие».

Федеральный государственный стандарта дошкольного образования определяет направления деятельности педагога, для реализации которых необходимо наличие у педагогов коммуникативной компетентности. Это следующие направления

- развитие общения и взаимодействия ребёнка с взрослыми и сверстниками;
- владение речью как средством общения;
- развитие коммуникативных способностей детей, позволяющих разрешать конфликтные ситуации со сверстниками.

Таким образом, коммуникативная компетентность является важнейшим качеством педагога дошкольного образования. Коммуникативная компетентность как качество личности определена авторами Олешковым М.Ю., Кондратьевой М.Ю., Кунициной В.Н., Казариновым Н.В. С опорой на определения, предложенные данными авторами, в рамках нашего исследования мы определяем коммуникативную компетентность педагога как качество личности, обладающей знаниями о нормах и ограничениях в профессиональном общении, о факторах эффективной коммуникации, владеющей умениями строить собственное высказывание с учетом норм и ограничений в профессиональном общении и факторов эффективной коммуникации, навыками анализа и коррекции собственного речевого высказывания с учетом норм и ограничений в профессиональном общении и факторов эффективной коммуникации.

Определив понятие «коммуникативная компетентность педагога» мы обратились к изучению сформированности коммуникативной компетентности педагогов-практиков, работающих в дошкольных образовательных организациях.

На основании предложенного определения нами были сформулированы критерии и показатели коммуникативной компетентности педагогов.

1 критерий: знания о нормах и ограничениях в профессиональном общении.

Показатели:

– знает нормы и ограничения в профессиональном общении, имеет представления об ограничениях, о предмете и теме высказывания в профессиональной деятельности, знает разнообразные средства языка, что позволяет достичь поставленной цели (оптимальный уровень);

– знает нормы и ограничения в профессиональном общении, имеет представления об ограничениях, о предмете и теме высказывания в профессиональной деятельности, но не знает о разнообразных средствах языка (достаточный уровень);

– знает нормы и ограничения в профессиональном общении, но затрудняется определить ограничения, предмет и тему высказывания в профессиональной деятельности, не имеет представлений о разнообразных средствах языка (критический уровень).

2 критерий: знания о факторах эффективной коммуникации в профессиональной деятельности.

Показатели:

– знает факторы эффективной коммуникации, осознает целевую установку и логичность высказывания как средство выражения своей позиции в речи, что позволяет достичь поставленной цели (оптимальный уровень);

– знает факторы эффективной коммуникации, осознает целевую установку, но имеет ограниченное представление о логичности высказывания как средстве выражения своей позиции в речи (достаточный уровень);

– знает факторы эффективной коммуникации, но не осознает целевую установку и логичность высказывания как средство выражения своей позиции в речи (критический уровень).

3 критерий: умение строить собственное высказывание с учетом норм и ограничений в профессиональном общении.

Показатели:

– умеет строить собственное высказывание с учетом норм и ограничений, используя разнообразные средства языка, что позволяет достичь поставленных целей (оптимальный уровень);

– умеет строить собственное высказывание с учетом норм и ограничений, но не всегда оптимально использует разнообразные средства языка (допустимый уровень);

– умеет строить собственное высказывание с учетом норм и ограничений, но не использует разнообразные средства языка (критический уровень).

4 критерий: умение строить собственное высказывание с учетом факторов эффективной коммуникации в профессиональном общении.

Показатели:

– умеет строить собственное высказывание с учетом факторов эффективной коммуникации, осознавая целевую установку и умея логично выражать свою позицию в речи, что позволяет достичь поставленной цели (оптимальный уровень);

– умеет строить собственное высказывание с учетом факторов эффективной коммуникации, осознавая целевую установку, но не всегда логично выражает свою позицию в речи, (допустимый уровень);

– умеет строить собственное высказывание с учетом факторов эффективной коммуникации, не осознавая целевую установку и не умея логично выражать свою позицию в речи (критический уровень).

5 критерий: владение навыками анализа и коррекции собственного речевого высказывания с учетом норм и ограничений в профессиональном общении.

Показатели:

– владеет навыками анализа и коррекции собственного речевого высказывания с учетом норм и ограничений, факторов эффективной коммуникации, что плодотворно влияет на процесс взаимодействия (оптимальный уровень);

– владеет навыками анализа и коррекции собственного речевого высказывания с учетом норм и ограничений, факторов эффективной коммуникации, но это не влияет на взаимодействие, так как анализ обычно осуществляется не процессе взаимодействия, а после него (достаточный уровень);

– владеет навыками анализа и коррекции собственного речевого высказывания с учетом норм и ограничений, но на основе анализа не вносит коррективы в собственную коммуникативную деятельность (критический уровень).

6 критерий: владение навыками анализа и коррекции собственного речевого высказывания с учетом факторов эффективной коммуникации в профессиональном общении.

Показатели:

– владеет навыками анализа и коррекции собственного речевого высказывания с учетом адресата, ситуации, предмета взаимодействия (оптимальный уровень);

– владеет навыками анализа и коррекции собственного речевого высказывания, но не учитывает при этом адресата, предмет взаимодействия (достаточный уровень);

– владеет навыками анализа и коррекции собственного речевого высказывания, используя эти навыки как «клише» без учета адресата, ситуации, предмета взаимодействия (критический уровень).

В процессе диагностического исследования нами были опрошены 200 педагогических работников дошкольного образования Свердловской области. Педагогам был предложен список вопросов, в рамках которого каждый должен провести самооценку собственных коммуникативных качеств и определить качества эффективной коммуникации, ожидаемые от партнеров по коммуникации. Для этого опрашиваемые отбирали и ранжировали наиболее выраженные и ожидаемые в процессе коммуникации в профессиональной деятельности качества эффективной коммуникации.

По предоставленным данным в диагностическом исследовании принимали участие педагоги разной возрастной категории и с разным стажем работы в дошкольных образовательных организациях. Для определения объективных данных результатов исследования мы условно разделили опрашиваемых на четыре группы:

– **I – группа:** 12% – педагоги в возрасте от 20 до 30 лет, имеющие стаж работы от полугода до трех лет (в среднем 2 года);

– **II – группа:** 37% – педагоги в возрасте от 30 до 40 лет, имеющие стаж работы от двух до десяти лет (в среднем 6 лет);

– **III – группа:** 22% – педагоги в возрасте от 40 до 50 лет, имеющие стаж работы от пяти до двадцати пяти лет (в среднем 16 лет);

– **IV – группа:** 29% – педагоги в возрасте от 50 до 60 лет, имеющих стаж работы от 10 до 41 года (в среднем 30 лет).

Анализ результатов самооценки коммуникативной компетентности педагогов всех возрастных категорий показал следующее.

В самооценке коммуникативной компетентности педагоги всех возрастных групп отметили показатель успешной коммуникации – «умение владеть интонацией речи», наименее значимым оказался показатель я «владение языковыми средствами для демонстрации прямолинейности».

Более подробный анализ выборов при самооценке коммуникативной компетентности показал, что полученные данные отличаются в разных группах. Так, педагоги первой группы определили, что основным показателем, характеризующим их коммуникативную компетентность, является «умение слушать», «умение слышать и понимать». Менее представлен показатель «владение языковыми средствами для демонстрации прямолинейности» и «владение средствами демонстрации внимательного отношения к партнеру».

Педагоги второй группы показателями своей коммуникативной компетентности считают «умение четко выражать свои мысли», «умение использовать словарный запас», «умение слышать и понимать» и «владение средствами демонстрации внимательного отношения к партнеру». Так же, как и у педагогов первой группы, наименьшее количество выборов связано с показателем «владение языковыми средствами для демонстрации прямолинейности».

Самооценка коммуникативной компетентности педагогов третьей группы дала следующие результаты: наибольшее количество выборов было у показателей «умение слушать», «владение речевыми средствами демонстрации сопереживания» и «владение средствами демонстрации внимательного отношения к партнеру».

Педагоги четвертой группы считают, что их коммуникативную компетентность в первую очередь характеризуют такие показатели, как «умение владеть интонацией речи» и «умение слышать и понимать». А такой показатель, как «владение средствами демонстрации внимательного отношения к партнеру», в отличие от предыдущей группы, был выбран малым количеством педагогов-дошкольников.

Второе задание диагностического исследования было связано с определением ожиданий коммуникативной компетентности партнеров по профессиональной коммуникации.

В основном выбор ожиданий, которые позволяют определить коммуникативную компетентность партнеров, варьируется в диапазоне двух критериев: «умение строить собственное высказывание с учетом норм и ограничений в профессиональной деятельности» и «умение строить собственное высказывание с учетом факторов эффективно коммуникации в профессиональной деятельности». Критерий «владение навыками анализа и коррекции собственного речевого высказывания с учетом факторов эффективной коммуникации в профессиональном общении» не является ожидаемым от партнеров по коммуникации. Фактически все опрашиваемые педагоги определили как наиболее важный показатель «умение четко выражать свои мысли» и «умение владеть интонацией речи». Остальные результаты опроса отличаются.

Так, для педагогов первой группы определили наиболее важный показатель при определении ожиданий от партнера по коммуникации «умение слушать». Следующими по значимости в этой группе были определены два показателя: «умение аргументировать свою речь» и «умение владеть интонацией». Менее важным показателем, по мнению опрошенных представителей первой группы, являются такие показатели как «владение речевыми средствами для демонстрации эмоциональности»

Показатели выбора педагогов второй группы отличаются от предыдущей группы. По их мнению, основными показателями ожиданий от партнеров, являются «умение использовать словарный запас», «умение слышать и понимать». Меньшее количество выборов было у таких показателей как «владение речевыми средствами демонстрирующими компромиссность» и «владение речевыми средствами, демонстрирующими сопереживание».

Педагоги третьей группы приоритетными считают «умение слушать» и «умение аргументировать свою речь». Наименее значимым показателем для них является «владение языковыми средствами демонстрации прямолинейности».

По мнению педагогов четвертой группы, наиболее значимым показателем, связанный с ожиданием коммуникативной компетентности партнеров, является «умение слышать и понимать», а наименее значимым – «умение соотносить речевые действия с ситуацией».

Таким образом, анализ выбора показателей при самооценке коммуникативной компетентности и при определении ожиданий от педагогов-партнеров позволил выявить основные критерии, определяющие успешность коммуникации в профессиональном общении: это умение строить собственное высказывание с учетом норм и ограничений, а также факторов эффективной коммуникации. Но при этом необходимо отметить, что выбор показателей при самооценке и определении ожиданий не совпадает.

Такой показатель, как «умение владеть интонацией речи» был выбран при самооценке педагогов, но не был обозначен как наиболее важный, тогда как при ожидании от партнеров по коммуникации все группы педагогов определили этот показатель именно так.

Показатель «умение четко выражать свои мысли», по мнению опрошенных педагогов, является наиболее важным по значимости при определении ожидаемых качеств коммуникативной компетентности партнеров по коммуникации. Но при этом самооценка показала, что данный показатель был важным по значимости только

у педагогов второй группы. Все остальные педагоги не отразили его как важный показатель собственной коммуникативной компетентности.

Таким образом, анализ проведенного диагностического исследования позволяет сделать вывод о расхождении у педагогов самооценки коммуникативных качеств и ожиданий, о более высоких требованиях к партнеру по коммуникации, чем к собственным действиям. Следовательно, необходима целенаправленная работа по совершенствованию коммуникативной компетентности педагогов.

Литература

1. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М., 1988
 2. Ключева Е.В. Речевая коммуникация: успешность речевого взаимодействия. – М.: Рипол классик, 2002.
 3. Кузнецов И.Н. Риторика. – Минск: Амалфея, 2000. – С. 177-178.
 4. Панфилова А. П. Теория и практика общения: Учеб. пособие для студентов / Под ред. М. К. Тутушкиной. – М., 2007.
 5. Основы теории коммуникации: Учеб. / Под ред. М. А. Василюка. – М., 2005.
- ©Позолотина Е.В., 2014

УДК 373.2

ББК 74.1

*Привалова С.Е., к.пед.н., доцент,
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»,
Россия, г. Екатеринбург
Privalova S. E., candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
Ural State Pedagogical University, Russia, Yekaterinburg*

ОБУЧЕНИЮ ТВОРЧЕСКОМУ РАССКАЗЫВАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОУ

Аннотация. В статье рассматривается процесс становления творческой деятельности детей дошкольного возраста. Автор описывает и раскрывает поэтапную работу развития художественного творчества и соотносит ее с этапами моделирования.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста; творчество; творческая деятельность; словесное творчество; моделирование; речевое развитие.

LEARNING CREATIVE TELLING PRE-SCHOOL CHILDREN IN KINDERGARTENS

Abstract. This article discusses the process of formation of the creative activities of children of preschool age. The author describes and discloses stage work on the development of artistic creativity and relates it to the stages of the modeling.

Keywords: preschool children; creativity; creative activities; verbal creativity; modeling; speech development.

В Законе РФ «Об образовании» написано, что образовательное учреждение несет ответственность за качество образования своих воспитанников. На сегодняшний момент ДОУ имеют достаточную самостоятельность и могут корректировать свою деятельность для достижения оптимального качества образования. Одной из целей, заявленной в Концепции дошкольного воспитания, является «...всестороннее развитие личности, формирование его способностей...». Там же отмечается: «...в процессе творческой деятельности преодолевается боязнь детей ошибаться, сделать «не так, как надо», что имеет существенное значение для развития смелости и свободы детского

восприятия и мышления». Эта задача основана на особенностях дошкольного возраста – периоде развития творчества.

Анализ состояния проблемы в науке показал, что творчество – это проявление личного начала в какой-либо деятельности, в которую человек вкладывает частицу своей души, частицу самого себя [Л.С. Выготский], уникальная способность, обеспечивающая успешное выполнение самых разнообразных детских деятельностей [Л.А. Венгер], творчество нужно развивать, творчеству надо учить [Б.М. Теплов]. В.В. Давыдов в послесловии к книге Л.С. Выготского «Воображение и творчество в детском возрасте», указывает на то, что творчество является постоянным спутником детского развития.

На сегодняшний момент существуют различные мнения по поводу источников возникновения творчества детей. Ряд исследователей [А.В. Бакушинский, К.Н. Вентцель] считают творчество результатом внутренних самозарождающихся сил ребенка, т.е. они рассматривают творческие способности как возникшие спонтанно. Другие авторы [Г.В. Лабунская, В.А. Левин и др.] считают источниками творчества окружающую жизнь, искусство. В свою очередь Карпинская утверждает, что для этого необходимо создание соответствующих условий, усвоение детьми художественного опыта, обучение дошкольников приемам творческой работы [4].

Одной из разновидностей творческой деятельности детей является литературное, или словесное, творчество. Словесное творчество – наиболее сложный вид творческой деятельности ребенка. Элемент творчества есть в любом детском рассказе. Поэтому термин «творческие рассказы» – условное название рассказов, которые дети придумывают сами.

По мнению психологов, творчество – это деятельность, в результате которой человек создает новое, оригинальное, проявляя воображение, реализуя свой замысел, самостоятельно находя средства для его воплощения. Творчество характеризуется двумя показателями: оно должно представлять общественную ценность и давать совершенно новую продукцию [2].

В основе словесного творчества лежит восприятие произведений художественной литературы, устного народного творчества. В том числе и малых фольклорных форм (пословицы поговорки, загадки, фразеологизмы) в единстве содержания и художественной формы [5].

Т.Р. Кислова, Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичева отмечают, что овладение творческим рассказыванием знаменует собой переход на качественно новый уровень речемыслительной деятельности, а также максимально способствует приближению речи ребенка к тому уровню связной монологической речи, который требуется ему для перехода к учебной деятельности. Творческое рассказывание играет важную роль в развитии словесно-логического мышления, представляя большие возможности для самовыражения.

Дети дошкольного возраста способны воспринимать композицию произведения, развитие сюжетной линии, динамику событий, взаимоотношения героев, разнообразные средства художественной выразительности.

Придумывая рассказ о жизни вымышленного героя, ребенок должен воспроизвести умственный анализ сходных случаев из своего опыта, пережитых лично или услышанных от других, а затем синтезировать новое явление: новый сюжет, новый облик героя и обстоятельства его жизни. Хорошей опорой для рассказывания данного вида является модель, которая используется в качестве «заместителя» объекта. Построение и использование модели составляет особый метод – моделирование.

Приняты следующие этапы моделирования:

1. Выбор модели или ее построение.
2. Работа с моделью.
3. Перенос знаний, полученных при работе с моделью, в реальность.

В формировании словесного творчества особое значение имеет понимание его особенностей, а также роли педагога в этом процессе.

В развитии детского художественного творчества Н.А. Ветлугина выделяет три этапа.

На первом этапе роль педагога заключается в организации тех жизненных наблюдений, которые влияют на детское творчество.

Данный этап предшествует самой творческой деятельности, однако развитие восприятия, накопление художественного и жизненного опыта тесно связано с последующей художественно-творческой деятельностью детей. Педагог может использовать различные предметные картины, составляющие содержание будущего высказывания. Они позволяют выбрать модели-заместители (по цвету, размеру, форме) для детских рассказов, давать описания объектам, умение отбирать факты, предполагать причинно-следственные связи.

Второй этап – собственно процесс детского творчества. Он непосредственно связан с возникновением замысла, с поисками художественных средств. На данном этапе осуществляется работа с моделями, которые могут представлять схематические изображения последовательности действий, встречи различных персонажей, поступки и характерные особенности героев, мотивы поведения.

Важно обеспечить вариативность ситуаций, в которых ребенку предстоит действовать, так как это активизирует его мыслительную деятельность. Чем шире окажется ориентированность детей в самых разнообразных свойствах предметов и явлений, тем жизненнее и образнее будет их творчество.

На данном этапе важно обеспечить детей лексикой для придания речи эмоциональности, образности, стилистической оправданности. Выделяют следующие средства выразительности:

- эмоционально-экспрессивные (синонимы, антитезы, фразеологизмы);
- изобразительно-выразительные (сравнения, метафора, гипербола, эпитеты и т.д.);
- функционально-стилистические, которые предполагают дифференцированное использование лексики в зависимости от целей и условий общения, от стиля языка.

С точки зрения синтаксической структуры речи для придания эмоциональности, образности большими возможностями обладает свободный порядок слов в предложении, использование различных союзов или бессоюзных предложения, риторический вопрос, эпифора, анафора и т.д.

Таким образом, чтобы ребенок непринужденно и свободно выражал себя в творчестве, он должен владеть простейшими художественными средствами. Задача педагога – помочь ему в этом.

Третий этап характеризуется созданием новой продукции и перенос знаний, полученных при работе с моделью, в реальность. Переход к самостоятельному развитию повествования (овладение замыслом, нахождение композиции и выразительных средств языка).

В качестве помощи при составлении творческих рассказов педагог может использовать схемы (графические условные изображения), которые выступают как средство ориентировки в рассказе.

Л.М. Гурович предлагает в старшем дошкольном возрасте использовать словесное рисование. Дети словом описывают мысленно представленные эпизоды произведения и героев в этих эпизодах.

Воспитатель не только организует подготовку к собственным сочинениям, но и руководит творческим процессом: помогает сложиться замыслу, выбрать тему и героев детской сказки, развить сюжет, построить повествование [4].

Дошкольник начинает интересоваться качеством продуктов своего творчества и испытывает эстетическое удовольствие, стремясь придать ему завершенность.

Но переживания детей будут еще полнее, если он убедится в том, что его работа интересна не только ему, но и окружающим. Важным приемом, который использует педагог, является оценка. Взрослый поощряет ребенка улыбкой, кивком головы, вселяя в него уверенность в своих силах. В конце выступления детей педагог может дать краткий анализ творческим рассказам [1].

К эффективным приемам, активизирующим речевую деятельность дошкольников, можно отнести совместное составление рассказа с воспитателем. В этом случае облегчается решение речевой творческой задачи в начальный период обучения, а также, когда ставятся новые усложненные задачи.

Литература

1. Апполонова Н.А. Приобщение дошкольников к русской национальной культуре // Дошк. Воспитание. – 1992. – №. 5-6. – С.5-8.
2. Гербова В.В. Рассказывание по восприятию // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – С. 170-173.
3. Гурович Л.М. Ребенок и книга / Л.М. Гурович, Л.Б. Береговая, В.И. Логинова. – М., 1999.
4. Карпинская Н.С. Художественное слово в воспитании детей (ранний и дошкольный возраст). – М.: Педагогика, 1972. – 143 с.
5. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.метод. Пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 288 с.

©Привалова С.Е., 2014

УДК 372.881.161.1
ББК 74.26

*Сивкова Т.Н., к.фил.н., доцент;
Шэнь Хуньюй, магистрант,
Уральский Федеральный Университет им. первого Президента России
Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург
Sivkova T. N., candidate of philological Sciences, associate Professor
Shen Hongyu, master student
Ural Federal University named after the first President of Russia B.N.Yeltsin,
Russia, Yekaterinburg*

ЛЕКСИКА СФЕРЫ «ОДЕЖДА» В МЕТОДИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Аннотация. Статья посвящена изучению лексики сферы «одежда» в китайской аудитории. В ней рассматриваются вопросы введения тематически объединённых слов на уроке русского языка, семантизации лексики и её закрепления при выполнении упражнений и ситуативных заданий, при чтении текста страноведческого характера.

Ключевые слова: лексика; лексический минимум; тематическая группа «одежда»; лексико-семантическая группа глаголов «одевания»; упражнения.

LEXICAL SPHERE «CLOTHES» IN THE METHODOLOGICAL ASPECT

Abstract. The article is devoted to the study of the vocabulary of the sector "clothes" in Chinese audience. It discusses the introduction of thematically combined words in the lesson of the Russian language, semantical vocabulary and its fastening when performing exercises and situational tasks, when reading the text of the cross-cultural nature.

Keywords: lexicon; lexical minimum; the thematic group "clothes"; lexico-semantic group of verbs "dressing"; exercises.

Из всех основных аспектов иностранного языка, которые должны практически усваиваться учащимися в процессе обучения, наиболее важным и существенным, с психологической точки зрения, следует считать лексику, потому что без запаса слов, хотя бы и незначительного, владеть языком невозможно [11].

Обычно работа над лексикой в иностранной аудитории занимает только часть занятия, но иногда проводятся уроки, целиком посвященные активизации, обобщению и повторению слов. На уроке при изучении русской лексики используются разные виды речевой деятельности.

Исследователь и методист Коршунова приводит примеры конкретных задач лексической работы.

1. Введение новых слов.
2. Упражнения на узнавание и понимание новых слов в предложениях (при чтении и на слух).
3. Упражнения в употреблении слов для называния предметов.
4. Упражнения в составлении словосочетаний с новыми словами.
5. Упражнения в употреблении новых слов в речевых образцах.
6. Упражнения в употреблении слов при построении диалога, монолога, пересказа небольшого текста.
7. Повторение слов с использованием их взаимосвязей с другими словами.
8. Систематизация слов при изучении определенной разговорной темы.
9. Проверка знания слов и степени владения ими.

Кроме того, на занятиях с иностранными учащимися нужно выделить время, чтобы учить учащихся: а) пользоваться словарем учебника или двуязычным словарем, б) вести личный словарик, в) запоминать слова [11].

Лексика в практическом курсе русского языка изучается для того, чтобы учащиеся могли использовать её в процессе речевой деятельности на изучаемом неродном языке.

Овладение лексикой русского языка китайскими учащимися представляет собой значительные трудности. Во-первых, это большой объем словарного состава русского языка, во-вторых, это сложность каждой отдельной лексической единицы, в-третьих, имеются различия в значениях слов русского и родного для учащихся языка.

Лексической единицей являются: а) слово (например, сущ. пальто и глг. надевать), б) устойчивое словосочетание (например, вечернее платье, рабочий костюм, примерять брюки) и в) устойчивая фраза, клише (Вам идет этот костюм).

С методической точки зрения, усвоить русское слово китайскими учащимися – это значит: 1) понять его значение и правила употребления, 2) запомнить слово и правила его употребления, 3) научиться правильно, быстро и безошибочно, использовать русское слово в собственной речи и понимать его в речи других людей.

Вся учебная работа над лексическим аспектом речи рассчитана на то, что слова русского языка в процессе обучения перестают быть для китайского учащегося только элементами учебника, текстов или упражнений. «Русские слова начинают жить в его сознании самостоятельно, обеспечивая возможность выражать свои мысли и понимать сказанное другими людьми. Когда это происходит, можно говорить о том, что учащиеся владеют лексическим материалом» [11].

По мнению известного русского ученого и методиста Е. И. Пассова, основная цель работы над лексикой в школе и вузе состоит в формировании лексических навыков. В методической литературе выделяют экспрессивные и рецептивные лексические навыки. Под экспрессивными навыками понимаются навыки интуитивно правильного словоупотребления и словообразования в устной речи в соответствии с

ситуациями общения и целями коммуникации. Под рецептивными лексическими навыками понимаются навыки узнавания и понимания лексического материала в рецептивных видах речевой деятельности: аудировании и чтении.

Лексический навык – есть синтезированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и её правильному сочетанию с другими, совершаемое в навыковых параметрах, обеспечивающее ситуативное использование данной лексической единицы и служащее одним из условий выполнения речевой деятельности [7].

Для того чтобы сформировать у китайских учащихся лексические навыки, учитель-русист должен четко представлять себе этапы работы над лексическим материалом. В методике преподавания русского языка как иностранного предлагаются такие этапы работы, как 1) презентация или введение лексики, 2) различные типы семантизации нового слова и первичное его воспроизведение, 3) тренировка в употреблении новой лексики, 4) закрепление новых слов в различных видах речевой деятельности, и как результат, создание прочных лексических связей в однотипных речевых ситуациях.

Чтобы говорить на иностранном языке, надо знать лексику этого языка, его словарный состав и правила употребления слов. Словарный состав русского языка очень велик. В зависимости от характера речевой деятельности различают активный и пассивный лексический минимум. В активный, или продуктивный, словарь входят слова, которые учащиеся должны употреблять в устной речи для выражения своих мыслей. Пассивный, или рецептивный, словарь составляют слова, которые учащиеся должны понимать при чтении и слушании иноязычной речи. Пассивный словарь увеличивается за счет потенциального словаря, включающего слова, о значении которых учащиеся могут догадаться по сходству с родным языком, по словообразовательным элементам, с опорой на контекст [8].

Лексический минимум – количество слов, которое должен знать иностранец, изучающий язык в течение шести лет вне языковой среды. Обычно такой минимум включает 3000 слов.

Лексический минимум – это минимальное количество слов, которое позволяет пользоваться языком как практическим средством общения. С другой стороны, лексический минимум – это максимальное число, которое может усвоить китайский учащийся в рамках определенного количества часов. Поэтому из учебных лексических минимумов исключаются все устаревшие слова, профессионально-терминологическая, жаргонная и диалектная лексика, понятная лишь ограниченному кругу людей. В лексический минимум не входит просторечная лексика разговорного, официально-делового и других стилей речи. Отбор проводится на основе нейтральной (межстилевой) лексики [6].

Существует несколько критериев отбора: семантическая ценность слова, частотность, ситуативно-тематическая соотнесенность, способность слова сочетаться с другими словами, словообразовательная и строевая способность слова, актуальность называемого данным словом понятия, учебно-методическая целесообразность, многозначность слова и др. [6].

Для того, чтобы китайские учащиеся усвоили русские слова, обозначающие предметы одежды, мы составили лексический минимум по теме «Одежда». В лексический минимум мы включили 101 существительное со значением «одежда», например, существительные *одежда, пальто, костюм, куртка, пижама, юбка, платье, размер, фасон, рукав* и др., 23 глагола ЛСГ глаголов «одевания» с базовыми глаголами *надевать (надеть), одевать (одеть)*, например, глаголы *раздевать (раздеть), снимать (снять), переодевать (переодеть), носить, наряжаться* и др. Все слова в лексическом минимуме принадлежат к нейтральному стилю. Здесь нет специальных, профессиональных слов, но мы включили в лексический минимум некоторые

устаревшие слова, чтобы китайские учащиеся могли читать исторические или литературные тексты.

Кроме того, в лексический минимум вошли:

Русские пословицы и поговорки, например:

- 1) Береги платье снову, а честь смолоду.
- 2) По одежке (по платью) встречают, по уму провожают.
- 3) На чужой (на всякий) роток не накинешь платок.
- 4) Семь раз примерь, один раз отрежь.
- 5) Своя рубашка ближе к телу.
- 6) С миру по нитке – голому рубаха.

Фразеологизмы:

- 1) Родиться в сорочке (в рубашке).
- 2) Остаться в одной рубашке.

Русские крылатые выражения:

- 1) Тришкин кафтан. (И. Я. Крылов)
- 2) Какая смесь одежд и лиц! (А. С. Пушкин)

Загадка:

Один вход, три выхода (рубашка).

Существительные со значением «одежда» в «Большой толковый словарь русских существительных: Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы» под ред. Л.Г. Бабенко систематизированы и распределены на основании общности их значения в разные группы. Это существительные, обозначающие предметы одежды, например: *брюки, куртка, рубашка, плащ, шуба и др.*, существительные, обозначающие деталь одежды (*бант, бахрома, выпушка, кант и др.*), существительные, обозначающие часть одежды (*воротник, карман, рукав и др.*), существительные, обозначающие бельё (*например: трусы, бюстгальтер и др.*). Для семантизации трудных слов мы составили русско-китайский учебный картинный словарь, в которые включили 196 слов. Это эффективный способ обучения русскому языку китайских учащихся.

Данная лексика может быть использована на занятиях русского языка по теме «одежда», магазин одежды, современная мода, национальная китайская и русская одежда (ателье по пошиву одежды и т.д.) в диалогах и монологах учащихся, в различных речевых и лексико-грамматических упражнениях, в ситуативных заданиях и текстах для чтения.

Начинать работу по освоению русской лексики сферы «Одежда» целесообразно с практики употребления базовых глаголов ЛСГ «одевания» – глаголов *надевать (надеть), одевать (одеть)*, которые являются трудными и для русских учащихся. Можно предложить китайским учащимся или студентам разных уровней обучения следующие виды упражнений и заданий.

I. Упражнение 1. Прочитайте информацию об употреблении глаголов ЛСГ «Одевания»:

1) Глаголы **одевать / одеть, раздевать / раздеть кого? что?** употребляются, если действие субъекта происходит по отношению к другому лицу или предмету: **Я одеваю** ребёнка. Девочка **раздевает** куклу.

2) Если субъект производит действие, направленное на себя, следует использовать глаголы **надевать / надеть что? на кого?; снимать / снять что? с кого?** : Сегодня холодно, я **надёну** пальто. Здесь жарко, **снимй** куртку.

Глаголы **надевать / надеть, снимать / снять** не употребляются без прямого объекта (существительного в винительном падеже): **надевать что?** костюм, **снимать что?** накидку.

3) С глаголами **одеваться / одеться; раздеваться / раздеться как? где?** прямой объект не употребляется: Она хорошо **одевается**. Я быстро **оделся** и выбежал на улицу. Вы можете **раздеться** здесь.

2. Ответьте на вопросы:

- 1) Когда употребляются глаголы **одевать / одеть, раздевать / раздеть?**
- 2) Когда используются глаголы **надевать / надеть, снимать / снять?**
- 3) Когда не употребляются глаголы **надевать / надеть, снимать / снять?**
- 4) Что вы узнали об употреблении глаголов **одеваться / одеться, раздеваться / раздеться?**

Упражнение 2. Вставьте вместо точек подходящие по смыслу глаголы. Используйте слова для справок.

- 1) Я тебя жду. Ты уже ... ?
- 2) Утром на улице было жарко. Она ... летнее платье и белые туфли.
- 3) Не двигайся, мне трудно тебя
- 4) Лучше сначала ... пальто, а потом ботинки.
- 5) Вот гардероб. Здесь вы можете
- 6) Эта женщина выглядит очень элегантно. Она ... со вкусом.

Слова для справок: *надеть – надевать, одеть – одевать, одеться – одеваться, раздеться – раздеваться, снять – снимать.*

Упражнение 3. Поставьте вопросы и ответьте на них, употребляя в ответах прилагательные: большой, маленький, узкий, широкий, длинный, короткий в краткой форма.

Образец: – Я не купил эти джинсы.

– Почему?

– Они мне малы.

- 1) Мне очень понравился этот костюм, но я его не купил.
- 2) Я не ношу это платье.
- 3) Я хочу обменять эту юбку.
- 4) Я давно не надевала свой зелёный шерстяной костюм.
- 5) Отец очень редко носит свой чёрный плащ.
- 6) Мне подарила подруга кофточку, но я не ношу её.

Упражнение 4. Прочитайте следующие словосочетания и конструкции. Переведите их на китайский язык. Запомните их.

- 1) Платье мне велико (мало, коротко, длинно, широко, узко).
- 2) Одеваться со вкусом (безвкусно, тепло, просто, модно; быть одетым легко, тепло, модно, по моде).
- 3) Застёгнуть (расстегнуть) пальто, платье, пуговицу, крючок.
- 4) Идти в пальто нараспашку.
- 5) Поднять (опустить, отвернуть) воротник.
- 6) Засучить (опустить) рукава.
- 7) Повязать косынку.
- 8) Надеть, завязать, (развязать), поправить галстук.
- 9) Надеть рубашку поверх брюк
- 10) Заправить рубашку в брюки.
- 11) Этот цвет (этот костюм) вам очень идёт.
- 12) Этот цвет (этот костюм) вам к лицу.

Упражнение 5. Прочитайте предложения и составьте к ним вопросы.

Образец:– Она носит *строгий синий костюм.*

–Что она носит?

- 1) Он ходит в *чёрном костюме.*
- 2) Она была в *коричневом платье.*
- 3) На ней *футболка и джинсы.*
- 4) *Эта кофточка*ей очень идёт.
- 5) Ему особенно идёт *синий цвет.*
- 6) Он одет *с иголки.*

Упражнение 6. Прочитайте диалоги и составьте свои, используя слова со значением «одежда», «цвет», указание на размер одежды:

В магазине одежды

- 1) – Скажите пожалуйста, у вас есть платья?
 - Вам какой размер, цвет?
 - Размер 46, рост 3. Цвет красный или светло-синий.
 - Вот платье красного цвета.
 - Разрешите примерить?
 - Пожалуйста! ... Цвет вам идёт. Платье сидит на вас хорошо.
 - Я возьму его. Выпишите чек.
 - Платите в кассу № 3.
- 2) – Я хотел бы купить костюм. Размер 50, рост 3.
 - Какого цвета вы желаете?
 - Мне бы хотелось серый.
 - Пожалуйста. Вот светло-серый костюм, модный, недорогой. Примерьте его.
 - Как он сидит на мне?
 - Отлично. И цвет вам идёт.
 - Сколько он стоит?
 - 5 000 рублей.
 - Я возьму его. Выпишите мне чек.

II. Ситуативные задания

1. Прочитайте ситуации и выберите наиболее подходящую для них одежду:

1) Завтра вы идёте устраиваться на работу. Для вас очень важно произвести хорошее впечатление. Вы очень заинтересованы в этой работе. Весь вечер вы обдумываете, что надеть, и, наконец, выбираете ...

Тёмный / светлый костюм

Яркий / тёмный галстук

брюки, джинсы, шорты

Белые / красные / тёмные носки

рубашка в клетку (в полоску, однотонная)

Выглядеть солидно, легкомысленно, модно, скромно.

2) Сейчас зима (весна, лето, осень). На будущей неделе вы уезжаете в туристическую поездку на Урал. Об этом крае вы знаете только то, что там бывает холодно в любое время года. Вы очень беспокоитесь о своем здоровье и поэтому решили взять с собой ...

3) В воскресенье вы идете с друзьями в театр. Вы хотите великолепно выглядеть. Вы обдумываете каждую деталь туалета.

4) Расскажите русским друзьям, как одевается китайская молодёжь в разное время года, какую одежду любят носить молодые китайцы?

5) Дайте несколько полезных советов своему другу (подруге) по уходу за одеждой (носка, глажение, чистка, хранение), используя глаголы носить, гладить, чистить, хранить.

III. Поговорим об одежде. Ответьте на вопросы:

1. Внимательно ли вы относитесь к своей одежде?
2. Где вы обычно покупаете одежду?
3. Какую одежду вы предпочитаете (яркую, скромную, спортивную, элегантную, удобную)?
4. Какую одежду вы носите летом, зимой, весной, осенью?
5. Какой цвет вам нравится? Какие цвета вы любите комбинировать?
6. Кто помогает вам покупать одежду или вы выбираете одежду самостоятельно?

7. Прислушиваетесь ли вы к советам других людей?
8. На что вы обращаете внимание при покупке одежды:
 - 1) идёт или не идёт вам эта вещь?
 - 2) является ли она модной?
 - 3) сколько стоит вещь?

IV. Поговорим о моде:

1. Каково направление современной моды? Что вам в ней нравится и что вы не воспринимаете?
2. Чем вызвана, на ваш взгляд, мода «мини» и «макси»? Как вы относитесь к этому направлению в моде?
3. Каковы, по-вашему, истоки моды? Как рождается мода?
4. Что вам кажется постоянно модным?
5. Что вам нравится (не нравится) в русской моде и почему?
6. Русские говорят: «О вкусах не спорят». Согласны ли вы с этим?
7. Как вы понимаете русскую поговорку «Встречают по одежде, провожают по уму»?

V. прочитайте текст и ответьте на вопросы к тексту.

Пояс

На талии рубаху охватывает пояс. Пояс имеет идеальную защитную форму– форму круга. Надеть пояс–значит замкнуть, закрыть свои границы, сохранить своё при себе. Снять пояс, распоясаться– лишит себя защиты от злых сил, открыть себя для злых сил. В современном русском языке глагол распоясаться (разг.) значит 'нарушить границы приличий, неприлично вести себя'.

Словарь к тексту:

1. талия: 腰, 腰部。
2. пояс: 腰带。
3. охватывать: 缠绕 ; 紧紧包住, 裹住。
4. идеальный: 完美的, 理想的。
5. замкнуть: 包围 ; 使两端连接起来。
6. распоясаться: 解下腰带。
7. лишит: 剥夺 ; 使失去。
8. приличие: 讲礼貌。

Вопросы к тексту:

1. Какую деталь одежды используют на талии рубахи?
2. Какую защитную функцию выполняет пояс?
3. Что значит «надеть пояс»?
4. Что значит «снять пояс»?
5. Какое неосновное значение есть у глагола «распоясаться» в русской разговорной речи?

На занятиях по теме «одежда» можно использовать тексты «Рубашка», «Рубаха», «Пояс», «История шарфа», «История происхождения юбки», «Зачем нужен «пятый» карман на джинсах», «Мода–свобода выбора» и др.

Таким образом, обучение лексике является важной частью в процессе обучения русскому языку как иностранному. И чтобы овладеть русским языком, китайским обучаемым необходимо пополнять запас лексики, увеличивать свой активный и пассивный словарь. Поэтому в преподавании русского языка как иностранного необходимо выбирать эффективные способы семантизации слов, использовать различные виды заданий и упражнений, формирующих речевые навыки китайских учащихся и студентов.

Литература

1. Большой толковый словарь русских имён существительных: Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы / Под ред. проф. Л. Г. Бабенко. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2005. – 864с.
2. Бондарь Н.И., Лутин С.А. Как спросить? Как сказать?: Пособие по развитию речи для изучающих русский язык как иностранный. – М., 2006.
3. Воробьев В.В., Дронов В.В., Хруслов Г.В. Москва... Россия... Речь и образы: Корректировочный курс по русскому языку и культуре. – М., 2005.
4. Киселёва М.С. Понятие человек. Формирование лингвокультурологической компетенции на уроках РКИ. Русский язык за рубежом: Учебно-методический журнал. – 2010. – №6. – С. 4 - 20
5. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – М., 1988.
6. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе обучения. – М.: Русский язык, 1983. – 168 с.
7. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М., 1989.
8. Практикум по методике преподавания иностранных языков / Под ред. К.И. Саломатова, С.Ф. Шатилова. – М., 1985.
9. Пядусова Г.И. За дружеской беседой: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1997. – 124 с.
10. Толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы / Под ред. проф. Л. Г. Бабенко. – М.: АСТ – ПРЕСС, 1999. – С. 389 – 410.
11. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / Сост. Л. В. Московкин, А. Н. Шукин. – М.: Рус. язык. Курсы, 2010. – 552с.
12. Шкатулка: Пособие по чтению для иностранцев, начинающих изучать русский язык / Под ред. О. Э. Чубаровой. – М., 2006.

©Сивкова Т.Н., Шэнь Хуньюй, 2014

УДК 37.4
ББК 74.05

Тенкачева Т.Р.
канд.пед.наук, ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,
Россия, г. Екатеринбург
Tenkacheva, T. R.,
candidate of pedagogical Sciences, senior lecturer, Ural state pedagogical University,
Ekaterinburg

ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ СТАНОВЛЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ

Аннотация: в статье представлен обзор наиболее актуальных на сегодняшний день взглядов на этапность становления грамматического строя речи в контексте онтогенетического подхода.

Ключевые слова: грамматический строй речи, психолингвистика, онтопсихолингвистика, языковая система.

APPROACH TO THE ANALYSIS OF THE GRAMMATICAL STRUCTURE OF FORMATION OF SPEECH

Abstract. The paper presents an overview of the most relevant for today look at stages of formation of the grammatical structure of speech in the context of the ontogenetic approach.

Keywords: speech, grammar, psycholinguistics, ontopsychoinguistics, system of language.

Принятие закона «Об образовании в РФ», разработка и внедрение новых Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) всех уровней образования четко обозначили инклюзивные тенденции современной образовательной системы России. При этом под «инклюзией» понимается обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (Закон об образовании в РФ, 2012), т.е. дети и подростки, имеющие те или иные особенности развития (физические, психологические, сенсорные психологические, интеллектуальные и речевые) получили право на создание дополнительных специальных условий и оказание дополнительной помощи в усвоении основных образовательных программ.

Важнейшим следствием этих образовательных инноваций явилось увеличение числа детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) различного генеза в образовательных организациях. Дети данной категории испытывают значительные трудности в достижении результатов, предъявляемых ФГОС. Особую группу составляют дети и подростки с нарушениями речи различного генеза с первично сохранными анализаторами и интеллектуальным развитием. Степень нарушения языковых средств у данной категории детей и подростков может варьироваться от полного отсутствия голосовых реакций до достаточно развернутой речи с незначительными нарушениями фонетической и лексико-грамматической структур. Развитие речи дошкольников, в том числе грамматического строя, особенно важно для становления полноценной языковой личности ребенка (А.Н. Гвоздев, В.И. Бельтюков, Н.С. Жукова, М.Л. Кусова, Т.А. Ладыженская, А.А. Леонтьев, Г.Л. Розенгард-Пупко, Т.Н. Ушакова, С.Н. Цейтлин, Н.Х. Швачкин, Д.Б. Эльконин).

В связи с этим значительный интерес представляют исследования вопроса о том, чем могут быть вызваны различия в интенсивности освоения языковых явлений разными детьми.

В современной науке исследования детской речи превратились в обширную мультидисциплинарную область знаний, проблемами которой активно занимаются ученые различных специальностей (общая, педагогическая и специальная психология, общая и коррекционная педагогика, лингвистика, нейролингвистика, нейропсихология, когнитивистика). К этой проблематике обращаются представители различных стран и наций, сторонники самых разнообразных методов и направлений, ориентирующихся на различные цели. Обзор соответствующих публикаций делался во множестве исследований. В той или иной мере, например, он представлен практически в любой диссертации по детской речи и путям ее совершенствования. Среди последних по времени выделяются обзоры исследований детской речи, сделанные С.Н. Цейтлин, А.А. Бондаренко, Г.Р. Добровой, М.Б. Елисеевой, А.Д. Кошелевой, С.С. Беловой.

В соответствии с представлениями современной лингвистики, *грамматический строй* (в другой терминологии – грамматический уровень) языка – это система грамматических категорий и форм, определяющая парадигматические, синтагматические и деривационные связи морфем, слов и предложений в рамках морфемики (словообразования), морфологии и синтаксиса. Морфемный (словообразовательный) субуровень определяет синтагматические, парадигматические

и деривационные связи морфем, морфологический субуровень определяет парадигматические и деривационные связи форм слов как грамматических единиц, синтаксический субуровень определяет синтагматические, парадигматические и деривационные связи слов и предложений. Овладение грамматическим строем означает приобретение необходимых компетенций в области продуцирования и восприятия слов, предложений и текста, то есть умение продуцировать и воспринимать грамматически правильную речь [4].

Лексический, грамматический и фонетический уровни входят в единую систему языка, в рамках которой иногда выделяют также фразеологический уровень. Все эти уровни тесно взаимодействуют в системе языка и в речевой деятельности человека [4]. Вследствие этого формирование или развитие грамматического строя детской речи не может быть абсолютно автономной задачей, грамматика тесно взаимодействует с лексикой, грамматические компетенции должны дополняться лексическими.

В рамках психолингвистического подхода становление фонетических, лексических, словообразовательных, морфологических и синтаксических умений и навыков рассматривается как единый процесс овладения ребенком родным языком. Закономерно, что этот общий процесс подразделяется на несколько этапов.

В лингвистической и психолого-педагогической литературе вопросам этапности детской речи при ее нормативном развитии посвящено множество исследований. В работах Н.А. Алмаева, В.И. Бельтюкова, Н.И. Берсеновой, Е.И. Бойко, Н.Г. Бронниковой, Е.А. Брызгуновой, Л.С. Выготского, К.В. Гарганеевой, А.Н. Гвоздева, И.Н. Горелова, Т.А. Гридиной, Г.Р. Добровой, Н.И. Жинкина, И.А. Зимней, С.Н. Карипова, В.Б. Касевич, А.П. Клименко, Г.Н. Комлева, А.Д. Кошелева, М.Л.Кусовой, А.А. Леонтьева, Н.И. Лепской, Г.В. Лосик, Г.Л. Розенгард-Пупко, В.Ф. Петренко, Ж. Пиаже, С. Пинкер, М.И. Поповой, К.Ф. Седова, Ф.А. Сохина, Е.Ф. Тарасовой, Т.Н. Ушаковой, Н.Х. Швачкина, А.М. Шахнаровича, М.И. Черемисиной, Л.А. Чистович, С.Н. Цейтлин, Д.Л. Шкурова, Д.Б. Эльконина и других специалистов подробно описано становление речи у детей начиная с самого раннего детства до их полного взросления.

Классик отечественной психологии Л.С. Выготский считал, что речь и мышление подчиняются общей программе стадийного развития психики, в которой они функционируют параллельно, поддерживая и обуславливая друг друга.

В зависимости от опоры на ту или иную теорию об истоках механизмов усвоения языка, авторы с разных позиций рассматривают и определяют этапы речевого развития (А.Н. Гвоздев, Л.С. Выготский, Г.Л. Розенгард-Пупко, С.Н. Цейтлин и др.).

Если обобщить существующие в отечественной и зарубежной науке точки зрения на этапы развития детской речи, то получится следующая классификация, которую целесообразно использовать.

1. Подготовительный этап, который продолжается с момента рождения до конца первого года жизни.

2. Преддошкольный этап, который начинается после первого года жизни и длится до 3 лет.

3. Дошкольный этап, который продолжается от 3 до 7 лет.

4. Школьный этап, который продолжается от 7 до 17 лет (хотя современные выпускники покидают школу обычно в 18 лет).

В рамках дошкольного этапа иногда выделяют предшкольный этап (подэтап), который приходится на седьмой год жизни ребенка.

В центре нашего внимания находится дошкольный период, точнее его завершающая часть, которая приходится на возраст от 5 до 7 лет, иногда называемый предшкольным возрастом.

Как свидетельствуют специальные исследования (А.Н. Гвоздев, Т.А. Гридина, Г.Д. Доброва, Т.И. Свистунова, Е.А. Сергиенко, Н.П. Серебренникова, О.Б. Сизова,

Т.Н. Ушакова, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович, Д.Б. Эльконин и др.), к концу этого периода уже должно быть сформировано языковое чутье, которое обеспечивает уверенное использование всех грамматических категорий в самостоятельных высказываниях. Достаточная сформированность грамматического строя обеспечивает также уверенное восприятие речи, то есть правильное восприятие ее грамматических форм, лексических единиц и конструирование смыслового содержания. К концу дошкольного периода правильно развивающиеся дети должны владеть (в рамках возрастной нормы) развернутой фразовой речью, фонетически, лексически и грамматически правильно оформленной.

Наше исследование основано на взглядах профессора А.А. Леонтьева, который выделил ведущие периоды речевого развития и определил для каждого из них симптоматику, которая должна вызывать повышенное внимание педагога в процессе его общения с ребенком.

Согласно представлениям данного ученого, первый период можно назвать периодом синтагматической грамматики. Он характеризуется линейным сочетанием различных лексико-грамматических типов без отбора морфем. Второй период – парадигматической грамматики — предполагает выделением морфем в слове и уверенное оперирование ими. Этот период делится на ряд подпериодов: нефонологической морфематики (отсутствие ориентировки на звуковую форму морфемы в составе слова) и фонологической морфематики (дифференцировка форм слов с опорой на их фонологический состав). Ориентировочная деятельность ребенка, направленная на звуковой состав морфемы, приводит к осознанию соответствующего формального элемента слов.

В соответствии с концепцией Т.Н. Ушаковой, овладение грамматическими элементами – это сложный процесс, в рамках которого различаются следующие этапы:

1. Ориентировка на звучание морфемы, ее фонематическую форму.
2. Выделение общей звуковой формы, постоянной в разных словах и формах слов.
3. Соединение общей звуковой формы (но еще не морфемы) с некоторым элементом, явлением действительности.
4. Установление «жесткой» связи соответствующего звучания с тем или иным явлением, с определенным денотатом.
5. Трансляция соответствующего звукокомплекса на все слова, которые могут быть использованы для номинации соответствующей реалии [5].

Закономерное внимание специалистов привлекает вопрос о динамике усвоения ребенком языковых явлений. Эта проблема рассматривается, например, в исследовании М.Л. Кусовой «Динамика языковой картины мира ребенка дошкольного возраста (от года до пяти)» [3]. Сходным вопросам посвящены публикации М.Б. Елисейевой, С.В. Плотниковой и других специалистов. Данные исследования позволяют понять, что ребенок постепенно знакомится с языковой картиной мира и языковой системой. Не следует ожидать, что он одномоментно начнет правильно говорить. По мере интеллектуального и физиологического развития происходит усвоение различных элементов языковой системы по направлению от простого – к сложному, от конкретного – к абстрактному, от типичного – к индивидуальному, от частотного – к уникальному.

Таким образом, с одной стороны, овладение грамматикой осуществляется с использованием когнитивных операций анализа, сравнения, синтеза, обобщения, а с другой – работа над грамматическим строем речи способствует развитию интеллектуальной сферы [7].

Наличие множества факторов, влияющих на процесс освоения ребенком грамматического строя речи, самостоятельность ребенка в данном процессе и творческий характер освоения грамматики определяют особую значимость грамматического строя в речевом развитии ребенка. К концу дошкольного периода,

к моменту поступления в школу, дети должны иметь богатый лексикон и вполне владеть грамматическим строем родного языка на уровне правил. Следует, однако, учитывать, что в контингенте современных дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) оказывается множество детей, которые в той или иной степени, по тем или иным причинам отстают в речевом развитии: одни дети значительно превосходят большинство своих ровесников, а другие – значительно отстают от них. Особое значение в организации работы с разными детьми приобретают факторы социальной и образовательной среды, индивидуальный и ситуативный подходы.

Литература

1. Бондаренко А.А. Индивидуальные особенности в освоении грамматики детьми 2-5 лет: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Бондаренко А. А. – СПб., 2011.
2. Доброва Г.Р. О влиянии социальных и/или биологических факторов на особенности освоения языка детьми / Г.Р. Доброва // Урал. филолог. вестн. — Екатеринбург, 2013. — Вып. 4.
3. Кусова М.Л. Динамика языковой картины мира ребенка дошкольного возраста (от года до пяти лет) // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – Екатеринбург, 2012.
4. Русская грамматика: в 2 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз. ; гл. ред. Н.Ю. Шведова. – М.: Наука, 1980.
5. Ушакова Т.Н. Рождение слова. Проблемы психологии речи и психолингвистики / Т. Н. Ушакова. – М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2011.
6. Филд Д. Психолингвистика: ключевые концепты: энцикл. терминов (с английскими эквивалентами) : пер. с англ. / Джон Филд ; общ. ред. И.В. Журавлева. – М.: Изд-во ЛКИ, 2012. – 344 с.
7. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи: учеб. пособие / С.Н. Цейтлин. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

©Тенкачева Т.Р., 2014

УДК 373.24
ББК 74.05

*Томилова С. Д., канд.фил.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,
Россия, Екатеринбург
Tomilova S. D., candidate of philological Sciences, associate Professor
Ural State Pedagogical University, Russia, Yekaterinburg*

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ОЗНАКОМЛЕНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Обосновывается комплексный подход к организации литературного развития детей дошкольного возраста с учетом преемственности дошкольного и начального школьного образования. Выделяются художественно-эстетический, коммуникативно-деятельностный, литературоведческий и этнокультуроведческий принципы организации работы по ознакомлению детей дошкольного возраста с художественной литературой в условиях непрерывного образования.

Ключевые слова: литературное развитие дошкольников, преемственность дошкольного и начального школьного образования, комплексный подход.

THE ORGANIZATION WORKS TO EDUCATE CHILDREN PRESCHOOL AGE FICTION IN TERMS OF CONTINUING EDUCATION

Abstract. Substantiates an integrated approach to the organization of the literary development of the preschool children with regard to continuity of preschool and primary school education. Distinguished artistic aesthetic, communicative activity, literary and ethnic culture principles of organization of work to educate preschool children with literature in terms of continuing education.

Keywords: literary development of preschool children, the continuity of preschool and primary school education, comprehensive approach.

В настоящее время происходит качественное обновление содержания дошкольного образования. Еще недавно дошкольный возраст не был включен в общую систему непрерывного образования детей, но с 1 сентября 2013 г. вступил в силу закон «Об образовании в Российской Федерации», и в соответствии с ним дошкольная ступень превратилась в полноценное звено, то есть стала исходным, базовым уровнем образовательной системы. Принятие с 1 января 2014 года «Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (далее – ФГОС ДО) ставит цель обеспечить превращение дошкольного образования в такой уровень. Для нас одним из актуальных является вопрос преемственности детского сада и школы в условиях непрерывного образования ребенка, в частности в аспекте его литературного развития.

Важнейшими из установок, положенных в основу ФГОС ДО, является развитие личностных качеств ребенка, сохранение самоценности дошкольного детства как важного этапа в общем развитии человека. Предполагается, что на этапе завершения дошкольного образования ребенок овладеет основными культурными способами деятельности, будет обладать развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, будет знаком с произведениями детской литературы. Начальная школа должна будет основываться на реальных достижениях ребенка в период дошкольного детства и развивать накопленный им потенциал. Но в то же время нельзя не учитывать, что преемственность – не однонаправленный процесс: планируя содержание литературного развития ребенка в условиях ДООУ, необходимо учитывать, что практически во всех современных учебных программах по литературе для начальной школы отражена задача формирования эстетически восприимчивого читателя, способного не только понять содержание произведения, но и осознать его художественную форму, образный язык. Для того чтобы реализовать данную задачу, необходимо целенаправленное литературное развитие ребенка в раннем и дошкольном возрастах, поскольку именно в эти периоды дети получают первые художественные впечатления, у них закладываются основы эмоциональной культуры, развивается воображение, формируются интересы, вкусы, потребности, ценностные ориентиры.

На наш взгляд, организация работы по ознакомлению детей дошкольного возраста с художественной литературой в условиях реализации требований ФГОС ДО в условиях непрерывного образования должна быть направлена на то, чтобы ввести ребенка в мир художественной литературы и помочь ему осознать образность словесного искусства, посредством которой художественное произведение раскрывается во всей своей полноте и многогранности. При ознакомлении с художественным произведением основное внимание должно уделяться эстетической природе художественного произведения, авторскому отношению к окружающему, ценностной ориентации и нравственным проблемам, волнующим писателя. В соответствии с этим у детей необходимо развивать специфические умения: эмоционально реагировать на прочитанное (в частности, сопереживать герою

произведения); воссоздавать в воображении образы (героев, событий, обстановки), созданные авторским словом; понимать образную художественную речь; мыслить словесно-художественными образами; следить за развитием действия, устанавливать последовательность событий и причинно-следственные связи между ними; выделять жанровые особенности произведения и другие. Данные умения в той или иной степени нашли отражение в образовательных областях «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое развитие», обозначенных в ФГОС ДО, где подчеркиваются следующие направления в работе по ознакомлению дошкольников с литературой: развитие воображения и творческой активности; формирование умений полноценно воспринимать художественную литературу; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализация самостоятельной творческой деятельности детей.

В связи с тем, что в ФГОС ДО также актуализируются важные для нас идеи использования стандарта как основы для разработки вариативных примерных образовательных программ дошкольного образования и вовлечения семей дошкольников непосредственно в образовательную деятельность, мы считаем необходимым обозначить векторы деятельности педагога ДООУ в области литературного развития ребенка. Мы придерживаемся мнения, что организация работы по ознакомлению детей дошкольного возраста с художественной литературой в условиях детского сада и семейного чтения должна строиться на сочетании нескольких ведущих принципов: художественно-эстетического, литературоведческого, коммуникативно-деятельностного и этнокультуроведческого.

Художественно-эстетическим принципом организации работы по литературному развитию дошкольников нужно руководствоваться при отборе произведений для ознакомления с ними. В связи с этим принципом в круг чтения дошкольников не только в условиях детского сада, но и домашнего чтения необходимо включать преимущественно художественные тексты, которые можно рассматривать как произведения словесного искусства. Они должны вызывать не только познавательный интерес, но закладывать основы литературного вкуса дошкольника, стать тем необходимым литературным багажом, без которого немислимо дальнейшее литературное развитие ребенка в школе. Для таких произведений характерны черты, которые объединяют литературу с другими видами искусства: образность, для постижения которой необходимы развитое воображение ребенка; направленность на адресата; воздействие на чувства читателя; идейность, отражающая в произведении мировоззрения и мировосприятия автора. Произведения словесного искусства учат понимать прекрасное в жизни, раскрывают перед читателем богатство окружающего мира и человеческих взаимоотношений, формируют ценностные установки.

Следование данному принципу ориентирует прежде всего на высокое качество художественного текста и одинаково высокий интерес к нему разных категорий читателей, в том числе и взрослых. При этом при отборе художественных текстов необходимо учитывать предпочтения не только педагогов, но и самих детей и их родителей. Как правило, книги, вошедшие в «золотой фонд» детской литературы, не утратили своей привлекательности и наше время. Одна из задач детского сада на данном этапе – знакомить родителей с авторами таких книг и таким образом воздействовать на семейное чтение.

Литературоведческий принцип определяет специфику аналитической деятельности дошкольников при ознакомлении с художественным произведением. Он проявляется в том, что в центре внимания ребенка должны оказываться не отдельные события, описанные в произведении, а художественный образ в целом. Следование данному принципу должно привести к тому, что у ребенка будет формироваться представление о том, что слово в произведении – это средство создания

художественного образа, посредством которого автор выражает свои идеи, чувства, представления, свою точку зрения на мир. Исходя из этого слово должно восприниматься не изолированно, а в образной системе всего произведения.

В аналитической работе по произведению литературоведческий принцип можно использовать при рассмотрении на доступном уровне таких понятий, как «тема произведения», «проблематика произведения», «идея произведения», «художественная форма произведения» и других. В результате у дошкольника должно сформироваться представление о том, что любое произведение создано *автором* (поэтом, прозаиком), что в произведении есть то, о чем говорится (*содержание*), и то, как говорится (*художественная форма*), что автор, рассказывая эту историю или описывая эту картину, хотел что-то сказать читателю (*тема, проблема, идея*), что автор в своем произведении рисует словами, и каждый по-своему воспринимает эти картины (*специфика художественного образа, интерпретация*), что произведение может иметь разные формы (*стихотворение, рассказ, литературная сказка*), может быть написано стихами (*в центре внимания – чувства автора*) и прозой (*в центре внимания – описание события*), что стихотворная речь отличается от прозаической наличием *ритма, рифмы, усиленной образностью*, которые помогают передать чувства поэта.

В соответствии с данным принципом в центре внимания при ознакомлении дошкольников с книгой оказываются произведения:

- разных видов литературы (эпос, лирика и драма);
- разных жанров, как литературных (литературные сказки, стихотворения, рассказы, повести, пьесы и другое), так и фольклорных (колыбельные песни, пестушки, потешки, небылицы, сказки и другое);
- разной тематики (тема детства, тема детской игры и игрушки, тема природы, тема дружбы и взаимоотношений внутри детского коллектива и другие);
- разных авторов, как русских, так и зарубежных, являющихся в том числе и представителями разных поколений.

Работа по ознакомлению детей дошкольного возраста с художественной литературой не предполагает их знакомства особенностями творчества писателей, ибо у дошкольников еще нет достаточной начитанности, необходимых жизненных наблюдений и обобщений. В то же время можно предложить при ознакомлении с произведениями некоторых поэтов и писателей (А.С. Пушкина, А.Л. Барто, Н.Н. Носова, К.И. Чуковского, В.Ю. Драгунского, Б.В. Заходера и других) частично использовать монографический принцип изучения литературных произведений, в большей степени характерный для курса литературы в школе. То есть при изучении нового произведения знакомого автора можно ориентировать детей на восприятие этого произведения как части его творчества. В процессе данной работы можно знакомить детей с некоторыми сведениями литературоведческого характера: простейшими сведениями об авторе-писателе, о теме читаемого произведения, его жанре, о родовых особенностях произведения – эпического, лирического или драматического. В результате такой работы дети получают первоначальные представления о некоторых авторах и тематике их творчества. Таким образом, литературное развитие в дошкольном возрасте органически сможет включиться в непрерывную систему литературного образования в школе.

Литературное развитие дошкольников может осуществляться продуктивно только при условии, что параллельно с деятельностью по ознакомлению с художественной литературой, посредством которой формируются читательские умения, системно организуются другие виды деятельности, направленные на развитие художественно-речевых способностей дошкольников: игровая, театрализованная, коммуникативная, изобразительная (рисование, лепка, аппликация), что определяется **коммуникативно-деятельностным принципом**. Это даст возможность включить в процесс обучения и воспитания те приемы и способы деятельности детей, которые

помогут им глубже воспринимать художественное произведение на основе проявления собственных творческих способностей. Художественно-речевые умения трактуются как вторичные, творческие, возникающие тоже под влиянием художественного слова, они отражают способность ребенка эффективно действовать в процессе исполнительской (при чтении стихов, пересказе, инсценировании) и собственно творческой деятельности (сочинении рассказов, сказок, загадок, рифмовок, коротких стихов и др.), его стремление выразить в слове свое мировосприятие. Приобщаясь к миру художественной литературы, ребенок тем самым приобретает собственный опыт творческой деятельности. Комбинирующий характер деятельности воображения позволяет ребенку использовать в своем собственном творчестве знакомые художественные образы, не просто воспроизводя их, а творчески перерабатывая.

Этнокультуроведческий принцип организации работы по литературному развитию дошкольников, суть которого заключается в развитии у дошкольников предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений словесного искусства, коррелирует с одной из приоритетных задач, выделенных в ФГОС ДО: объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества. В связи с этим принципом в круг чтения дошкольников необходимо включать художественные тексты, ознакомление с которыми способствует формированию ценностной картины мира русского народа. В ценностной картине мира передаются наиболее существенные для данной культуры смыслы, ценностные доминанты, совокупность которых и образует определенный тип культуры, поддерживаемый и сохраняемый в языке [1]. Человек при этом рассматривается как носитель национальной психологии, национального характера, национального самосознания. Реализация этнокультуроведческого принципа способствует развитию и сохранению культуры своего народа, а также освоению ценностей мировой культуры. Жанры устного народного творчества (загадка, сказка, пословица, поговорка и другие), произведения русских и зарубежных авторов играют огромную роль в нравственном воспитании дошкольников, приобщают их к духовным ценностям национальной и мировой культуры. При знакомстве с произведениями, в которых дидактическая доминанта («что такое хорошо и что такое плохо») ощущается явно, через речь героев, их поступки у ребенка закладываются основы ценностной картины мира [1], свойственной народу, которая в дальнейшем при изучении литературы в школе будет наполняться новым содержанием.

Таким образом, комплексный подход с учетом сочетания художественно-эстетического, литературоведческого, коммуникативно-деятельностного и этнокультуроведческого принципов организации работы по ознакомлению детей дошкольного возраста с художественной литературой может стать залогом преемственности в литературном развитии детей дошкольного и младшего школьного возрастов в условиях непрерывного образования.

Литература

1. Карасик В. И. Культурные доминанты в языке // Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. - Волгоград: Перемена, 2002. – С.166-205.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

©Томилова С.Д., 2014

УДК 372.882
ББК 74.26

*Черемисинова Л.И., доктор .фил.н., доцент,
ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет
им. Н.Г. Чернышевского»,
Россия, г. Саратов*

*Cheremisinova L. I., doctor of philological Sciences, associate Professor
Saratov state university named after N.G. Chernushevsky, Russia, Saratov*

ИЗУЧЕНИЕ ОСНОВ СТИХОВЕДЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Аннотация. В статье рассматривается проблема изучения стиховедческих понятий на уроках литературного чтения: отбор и последовательность введения терминов, их интерпретация, методика ознакомления с ними младших школьников.

Ключевые слова: читательская компетентность; стих; проза; форма записи стиха; ритм; рифма.

LEARNING THE BASICS OF STIHOVEDENIA IN PRIMARY SCHOOL: TO THE PROBLEM OF FORMING READING COMPETENCE OF THE YOUNGER SCHOOLBOY

Abstract. The article considers the problem of studying stihovedenia's concepts on the lessons literary readings: selection and sequence of the introduction of the terms, their interpretation, the methodology of acquaintance with them to younger children.

Key words: reading competence; poem; prose; the form for recording verse; rhythm; rhyme.

Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения, провозгласивший смену образовательной парадигмы, в качестве основного результата обучения в образовательной области «Филология. Литературное чтение» провозгласил формирование читательской компетентности. Что понимается под «читательской компетентностью»? Стандарт определяет это понятие через следующие дефиниции: «овладение техникой чтения вслух и про себя, элементарными приемами интерпретации, анализа и преобразования художественных, научно-популярных и учебных текстов с использованием элементарных литературоведческих понятий» [1].

Говоря об «интерпретации, анализе и преобразовании» текстов, составители несколько нарушили логическую последовательность действий, ведущих к освоению художественного произведения в его целостности. Интерпретация является результатом аналитической работы с текстом, которая, в свою очередь, предваряется его восприятием. Таким образом, последовательность действий, обеспечивающая в итоге формирование одного из компонентов читательской компетентности, следующая: восприятие – анализ – интерпретация – преобразование.

Центральным понятием здесь является анализ текста, который, опираясь на возрастную специфику младших школьников, должен быть направлен на то, чтобы обеспечить полноценное восприятие [2] произведения учащимися. «Задача школьного анализа, – писал известный ученый-методист В.Г. Маранцман, – не научное исследование, а практическое, читательское освоение художественного произведения. Цель школьного анализа – создание читательской интерпретации произведения и соотнесение ее с научным исследованием текста» [3]. Изучение литературного

произведения — это всегда труд читателя, часто тяжелый, но в итоге радостный, ведь оно делает художественный текст понятным, меняет в лучшую сторону душу человека.

«Анализ текста, — отмечает М.П. Воюшина, — должен строиться с учетом содержательных и формальных признаков жанра. Учет этот сказывается прежде всего в выборе приемов анализа текста» [2]. В самом деле «законы жанра» подсказывают методику работы с ним на уроке. Например, поэтика волшебной сказки требует анализа ее композиции (которая является ее определяющим жанровым признаком), типов героев, стилистического строения; жанровые особенности басни влекут за собой необходимость изучения ее двухчастной структуры и соотношения этих частей (поэтического рассказа и морали) внутри целого, освоения понятий аллегии, иронии, звукописи и т.д.

Анализ ведется от «формы» к раскрытию «содержания» произведения, что соответствует природе искусства слова. Вот почему так важно обращать внимание младших школьников на специфику «художественной формы» литературного текста, ибо только в ней и через нее выражается «содержание» произведения.

Сегодня все основные образовательные программы по литературному чтению содержат специальные разделы, направленные на освоение младшими школьниками элементов литературоведческого анализа текста, а также практическое знакомство с литературоведческими понятиями. Однако отбор понятий, их толкование, а также методика ознакомления с ними, реализованная в соответствующих учебниках, зачастую являются недостаточно продуманными, что затрудняет их освоение в начальной школе, препятствует использованию литературоведческих терминов в качестве инструмента анализа текста. Если теоретические знания не помогают школьникам открывать красоту произведения, проникать в его содержательные пласты, то они просто не нужны: это лишняя научная информация, а наши дети и без того перегружены разного рода информацией.

Обратимся к стиховедческим понятиям, включенным в обязательный минимум знаний младших школьников. Любопытно, что в ряде случаев стиховедческие термины осваиваются в 1-2 классах. Так, образовательная система «Школа 2100» в первом классе знакомит школьников со следующими понятиями:

- Стихотворение.
- Рифма, ритм и настроение в стихотворении.

Во втором классе:

- Стихотворение (мысли и чувства автора, настроение, интонация, особенности употребления слов) [4].

Программа «Литературное чтение» (авторы Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева) снабжена глоссарием, однако определения центрального понятия «стихотворение» в нем нет. Вместо него предлагаются определения понятий «поэзия», «рифма», «стих». Обратимся к предложенным трактовкам.

«Поэзия – художественное творчество в стихотворной форме» [4]. Наверное, допустимо в начальной школе такое понимание «поэзии», однако возникает вопрос: а что такое стихотворная форма? Чем она отличается от прозаической организации речи? Без уяснения этого вопроса вряд ли возможно понять, что такое стихотворение. Уместно задуматься и над другим вопросом, сформулированным авторским коллективом развивающей системы Л.В. Занкова. Один из уроков литературного чтения в первом классе называется «Только ли в стихотворении бывает поэзия?» [5]. Поиски ответа на данный вопрос неизбежно приведут к более широкому пониманию поэзии как художественной литературы вообще (в отличие от нехудожественной) [6].

Собственно стиховедческими в данном глоссарии являются два понятия: рифма и стих. Трактовка первого не вызывает сомнений (и то с учетом возраста обучающихся): «Рифма – совпадающие по звучанию окончания стихотворных строк».

Толкование второго термина является ненаучным: «Стих – мерная, ритмически организованная, ярко-эмоциональная речь» [4]. То, что дается здесь как определение стиха, на самом деле характеризует стихотворную речь. В стиховедении стихом принято называть одну стихотворную строку. Вряд ли стоит запутывать детей, предлагая им заведомо ложные трактовки литературоведческих понятий.

Центральные стиховедческие понятия, включенные в состав литературоведческого минимума младшего школьника, – это понятия «ритм» и «рифма». Они изучаются в разных образовательных системах: «Планета знаний», «Перспективная начальная школа», «Система Л.В. Занкова», «Школа 2100» и пр. Так, предметными результатами обучения первоклассников, занимающихся по системе «Планета знаний», являются, в частности, умения «выделять рифмы в тексте стихотворения; чувствовать ритм стихотворения (прохлопывать ритм)» [5]. В программе «Литературное чтение», составленной Э.Э. Кац, одна из задач литературоведческой пропедевтики формулируется следующим образом: «Находить рифмы, примеры звукописи, образные слова и выражения, объяснять их смысл» [7].

Важно, что автор программы не ограничивается констатацией результата поиска рифм, звукописи и других элементов текста, а понимает необходимость анализировать их смысл, их функцию в произведении. Ведь художественное произведение — это живой целостный организм, в котором все взаимосвязано и взаимодействует; общее рождается из частного и одновременно придает отдельным элементам текста соответствующий колорит. «<...> главная мысль произведения, – писал Ф.И. Буслаев, – как жизненная сила, разливается по всем частям оно; следовательно, чем более вникаем в подробности, тем безошибочнее и тверже схватим общую мысль: надобно только в подробностях видеть органические части живого целого» [8]. Такой анализ требует от учителя хорошей филологической подготовки и творческого подхода. Формирование читательской компетентности младших школьников возможно, если учитель является квалифицированным, талантливым читателем.

Обратимся к учебнику Э.Э. Кац «Литературное чтение. 1 класс» и посмотрим на методическую организацию в нем стиховедческой пропедевтики. Начинается она с практического ознакомления с понятием «ритм». Первое упражнение, предлагаемое детям, – прохлопать ритм в ладоши. «Подчеркнутый слог читай так, как будто нажимаешь на него:

ТАТА ТАТАТАТАТАТА

А теперь прохлопай эту строчку в ладоши так: сильно — слабо, сильно — слабо...». Далее следует задание: «Прочитай и прохлопай стихотворения» (наверное, все-таки правильно было бы сказать – прохлопай ритм стихотворения — Л.Ч.):

На столе лежали пышки

Для веселой серой мышки.

Кот не мог меня понять,

Влез в кастрюлю он опять... [9].

Если следовать правилам, предлагаемым автором учебника, то можно признать совпадение ритма двух первых строк с ритмом заданной схемы (ТАТА ТАТАТАТАТАТА). В действительности ритмический рисунок в этих двух примерах разный.

Автор учебника избегает понятия «ударение». Известно, что с большей силой произносятся ударные слоги, слабее – безударные. Чередование ударных и безударных слогов составляет основу стихотворного ритма. Если к этому времени школьники не познакомились с ударением в слове, не научились распознавать ударные и безударные слоги, то не следует начинать изучать стихотворный ритм.

Заданная схема (с первым ударным слогом, а вторым безударным) соответствует правильному четырехстопному хорю (–V). Этим размером написана, например, первая строка в стихотворении Агнии Барто «Наша Таня громко плачет» (–V –V –V –V).

Но уже вторая строка этого стихотворения не соответствует данной схеме. Почему? Потому что в русском языке на слово приходится одно ударение, и далеко не все слова состоят из двух слогов. Вот пример:

Урони́ла в ре́чку мя́чик.

Слово «уронила» состоит из трех слогов; на расположенный в центре ударный слог приходится два безударных. Схема этого стиха выглядит так:

VV –V –V –V

Таким образом, ритмический рисунок в двух первых строчках отличается. Третья и четвертая строки будут иметь свой индивидуальный ритм. Благодаря таким нарушениям правильной ритмической схемы, стихотворения звучат по-разному, имеют оригинальную мелодию. В противном случае все они звучали бы одинаково, маршеобразно, с разницей, определяемой местом ударения (на первом или на втором слоге оно):

ТАТА ТАТАТАТАТАТА (–V –V –V –V)

или:

ТАТАТАТАТАТАТАТА (V– V– V– V–)

Вернемся к учебнику «Литературное чтение» и к непростому для разбора в первом классе стихотворению:

На столе лежали пышки

Для веселой серой мышки.

Простукивая ритм таким образом, как предлагает автор, мы искусственно подгоняем его под заданную схему (ТАТА ТАТАТАТАТАТА). Дело в том, что предлоги не являются знаменательными частями речи и на них в поэтическом тексте ударение не падает, т.е. в стихе они стоят в слабой позиции (за редким исключением). Значит, звучать эти строки должны так:

На столе́ лежа́ли пы́шки (VV –V –V –V)

Для весе́лой се́рой мы́шки (VV –V –V –V).

А это явно не вписывается в заданную схему четырехстопного хорея, потому что в начале строки стоит два безударных слога. Стоит ли искусственно упрощать ритмическую схему, изменять ее, не давая возможности школьникам по-настоящему услышать и почувствовать ритмический строй стихотворения? Думаю, не стоит. Потому что тем самым мы воспитываем таких читателей поэзии, которых Чуковский называл «глухонемыми в опере». Впоследствии они вряд ли услышат ритмическую смену приливов и отливов в стихотворении Жуковского «Безмолвное море, лазурное море, / Стою, очарован, над бездной твоей...»; вряд ли увидят закат солнца, нарисованный посредством перебоя ритма в стихотворении Есенина «Нивы сжаты, рощи голы...» («Колесом за сини горы / Солнце тихое скатилось») и т.д.

Продуктивный подход к изучению основ стиховедения намечен в программе «Литературное чтение» (автор В.Ю. Свиридова, «Система Л.В. Занкова»). Литературоведческая пропедевтика, состоящая в практическом освоении интересующих нас понятий, начинается с 1 класса. Программное требование формулируется так: «Прозаическая и стихотворная речь: узнавание, различение, выделение особенностей стихотворного произведения (ритм, рифма)» [10]. Последовательное разграничение двух разных способов речевой организации – стихотворного и прозаического – не только заявлен в программе как один из предметных результатов обучения, но реализуется в методическом аппарате соответствующих учебников. Именно с него начинается освоение основ стиховедения. И это правильно.

Чем отличается стих от прозы? Б.В. Томашевский назвал два основных признака: «1) стихотворная речь дробится на сопоставимые между собою единицы (стихи), а проза есть сплошная речь; 2) стих обладает внутренней мерой (метром), а проза ею не обладает» [11]. Оба признака придают речи ритмичность. Если первый

является интернациональным, т.е. на языках всех народов принято печатать каждый стих отдельной строкой, выделяя его тем самым как основную единицу стихотворной речи, то второй признак национален, т.е. зависит от фонетического строя данного языка.

Два названных признака легко усваивают младшие школьники. На их языке эти два отличительных признака звучат так: 1) стихотворная речь записывается столбиком, а проза – нет; 2) стихи звучат складно, а проза – нет. В дальнейшем они постигают секреты складности стихотворной речи, знакомясь с понятиями «ритм», «рифма», «строфа».

На первых порах ученикам необходимо показать внешние различия в форме записи стиха и прозы, затем раскрыть, что форма записи стихотворения (столбик) — не пустая формальность, а важная эстетическая категория. Это можно показать на многих примерах. Вот возможные варианты. Стихотворение С.Я. Маршака «Мяч» можно записать по-разному. Сравним две формы записи:

1	2
Мой	Мой веселый звонкий мяч,
Веселый,	Ты куда помчался вскачь?
Звонкий	Желтый, красный, голубой,
Мяч,	Не угнаться за тобой!
Ты куда	
Помчался	
Вскачь?	
Желтый,	
Красный,	
Голубой,	
Не угнаться	
За тобой!	

Задаваясь вопросом, какую форму записи предпочел Маршак и почему, неизбежно приходим к выводу: Маршаку принадлежит первая форма записи – по одному слову в строке. Она создает образ мяча – «веселого, звонкого», динамичного; она задает ритм, соответствующий ударам мяча по асфальту; она создает атмосферу и настроение радостной игры.

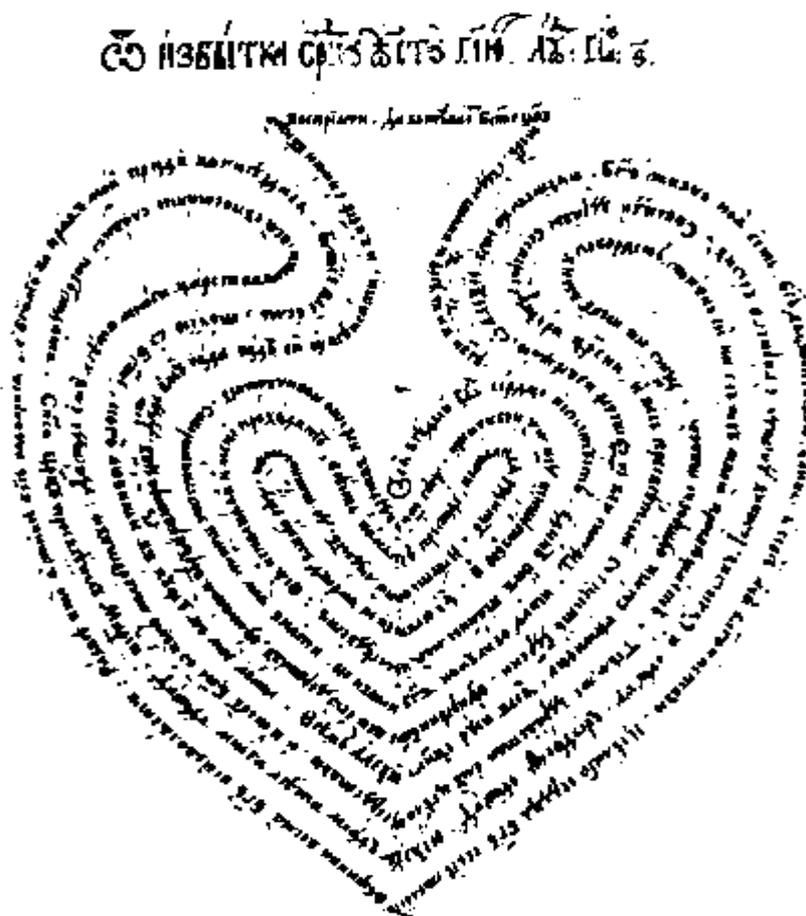
Во второй форме записи этого нет: мяч как будто спущен, он не скачет, а катится по дорожке. Таким образом ученики постигают содержательность литературоведческой дефиниции «формы записи стихотворения».

Еще один пример. Стихотворение А.А. Фета «Бабочка» (1884) отличается регулярным чередованием короткой и длинной строки. Внешне это напоминает размах крыльев бабочки, рисует ее в движении.

Ты прав. Одним воздушным очертаньем
Я так мила.
Весь бархат мой с его живым миганьем –
Лишь два крыла.
Не спрашивай: откуда появилась?
Куда спешу?
Здесь на цветок я легкий опустилась
И вот – дышу.
Надолго ли, без цели, без усилья,
Дышать хочу?
Вот-вот сейчас, сверкнув, раскину крылья
И улечу.

В науке о литературе существует понятие «фигурные стихи», обозначающее стихотворение, строки которого расположены таким образом, что весь текст имеет

очертание какой-либо фигуры – звезды, креста, сердца, вазы, треугольника, пирамиды и т.д. В России одним из первых написал такие стихи Симеон Полоцкий; у него имеются искусные стихотворения, составленные в форме сложного восьмиконечного креста, восьмиугольной звезды, сердца, своеобразного лабиринта. Вот пример стихотворения в форме сердца «От избытка сердца уста глаголят» (1661) из цикла «Благоприветствования» «на случай» – в честь рождения царевича Фёдора:



Большое значение форме записи стихотворения придают детские поэты. И хотя фигурных стихов встречается не так много (см., например, отдельные произведения К.Чуковского, В.Левина, Т.Собакина), внешний вид и звучание стихотворения для них являются мощным выразительным средством.

Знакомство младших школьников с фигурными стихами (пусть исключительно внешнее) непременно произведет на них впечатление и оставит отпечаток в памяти. Они поймут, что значит стихотворная форма, увидят, какой она бывает, задумаются, почему. В дальнейшем учащиеся будут внимательнее относиться к стихотворному способу организации речи.

Подведем итоги.

Изучение основ стиховедения необходимо начинать с разграничения стихотворной и прозаической речи, с введения понятий: «форма записи стиха», «стих» и «проза», «стихотворение». В дальнейшем следует раскрывать секреты «складности» стихотворной речи посредством знакомства с понятиями «ритм», «рифма», «размер». Важно при этом не отрываться от содержания, которое выражается в данной форме, показывать художественный смысл тех или иных компонентов формы.

Практическое знакомство младших школьников с литературоведческими понятиями, освоение ими элементов анализа текста – необходимое условие формирования читательской компетентности. Однако отбор и последовательность

введения понятий должны быть целесообразны и мотивированы. Толкование их должно быть доступным и научным

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 33 с.
2. Методика обучения литературе в начальной школе: учебник для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М.П. Воюшиной. — М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 288 с.
3. Марацман В.Г. Методы и приемы анализа литературы в школе // Методика преподавания литературы: учеб. для пед. вузов / под ред. О.Ю.Богдановой, В.Г. Маранцмана: В 2 ч. – Ч. 1. – М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1994. – С. 133-203.
4. Образовательная система «Школа 2100». URL: <http://www.school2100.ru/uroki/elementary/lit.php> (дата обращения: 17.02.2014).
5. Рабочие программы. Начальная школа. 1 класс. УМК системы развивающего обучения Л.В. Занкова, УМК «Планета знаний», УМК «Перспективная начальная школа» / Авт.-сост.: Л.И. Жигалина [и др.]; под ред. С.А. Кравцовой. – М.: Планета, 2012. – 376 с.
6. Томашевский Б.В. Краткий курс поэтики / Вступ. ст., примеч. Л.В. Чернец. – М.: КДУ, 2006. –192 с.
7. Образовательная программа по курсу «Литературное чтение» в начальной школе «Планета знаний» Э.Э.Кац URL: <http://noginsk-nosh29.edusite.ru/p17aa1.html> (дата обращения: 15.03.2014).
8. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка. – Изд 2-е. – М.: Издание братьевых Салаевых, 1867. – 472 с.
9. Кац Э.Э. Литературное чтение: 1 класс: учебник. – М.: АСТ: Астрель, 2012. – 143 с.
10. Образовательная программа по курсу «Литературное чтение» в начальной школе «Система Л. В. Занкова» // <http://fs.nashaucheba.ru/docs/270/index-1214804.html> (дата обращения: 17.02.2014).
11. Томашевский Б.В. Стих и язык. Филологические очерки. – М.: ГИХЛ, 1959. – 473 с.

©Черемисинова Л.И., 2014

УДК 371.3
ББК 74.2

*Шуритенкова В. А., канд. пед.наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,
Россия, г. Екатеринбург
Shuritenkova V. A., candidate of pedagogical Sciences, associate Professor,
Ural State Pedagogical University, Russia, Yekaterinburg*

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ВЫРАЖЕНИЯ ОЦЕНКИ УЧАЩИМИСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. Обосновывается деятельность педагога по изучению особенностей выражения оценки учащимися начальной школы, предлагается методика исследования умений создавать оценочное высказывание и использовать средства языка с оценочной семантикой.

Ключевые слова: оценочное высказывание, средства выражения оценки, методика диагностики, методы исследования, протокол наблюдения, диагностические пробы, критерии оценки умений создавать оценочное высказывание, показатели оценки.

THE TECHNIQUE OF STUDYING THE PECULIARITIES OF EXPRESSING EVALUATION BY THE PUPILS OF PRIMARY SCHOOL

Annotation. The article substantiates the activity of the teacher on the studying features of expressing evaluation by the pupils of primary school, the article proposes the technique for researching the skills of creating evaluative statement and using the means of the language with the evaluation semantics.

Keywords: evaluative statement, means of expression evaluation, methods of diagnostics, methods of research, observation protocol, diagnostic tests, the criteria of assessment of abilities to create evaluative statement, evaluation indicators.

Диагностировать у младших школьников умение выражать оценку в устной речи педагогу необходимо, следуя требованиям ФГОС, где оценочному компоненту отводится значительная роль. Так, в требованиях к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования говорится, что метапредметные результаты ее освоения «должны отражать ... формирование умения контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей ... готовность излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий ... адекватно оценивать свое поведение и поведение окружающих ... [4]. Обозначенные умения предполагают формирование оценочного высказывания, которое строится по определенным законам и включает единицы разных уровней языка с оценочной семантикой.

Умеет ли ученик создавать оценочное высказывание, насколько удачно он использует оценочные средства языка, позволяет определить специальная диагностика, при проведении которой целесообразно фиксировать оценочные высказывания, созданные детьми в непринужденной обстановке, когда ребенок свободен в выборе объекта оценки и средств, с помощью которых он эту оценку выражает, и оценочные высказывания, составленные в учебной ситуации, где объект оценки и ее характер определены учебной задачей.

Для диагностики предлагаем использовать такие методы исследования, как:

- наблюдение,
- индивидуальная беседа, мотивирующая создание оценочного высказывания,
- индивидуальная беседа, не мотивирующая создание произвольного оценочного высказывания,
- специальные диагностические пробы, позволяющие определить набор лексических и морфологических единиц, используемых детьми в качестве средства выражения оценки.

Предлагаемая нами диагностика умения создавать оценочное высказывание и уровня владения языковыми средствами оценки состоит из трех компонентов.

Первый блок – непосредственное наблюдение за речью детей в совместной деятельности и в процессе общения. Цель наблюдения – выявить:

- используют ли дети в непринужденном общении языковые единицы с оценочной семантикой, если используют, то какие,
- для выражения оценки формулируют суждение или создают высказывание, если создают высказывание, какова его структура,
- каков характер оценок, которые дают дети.

Результаты наблюдений фиксируются в протоколах.

ПРОТОКОЛ

наблюдения за ребенком в ситуациях непринужденного общения

Ф.И. ребенка _____

возраст _____

Коммуникативная ситуация (повод к общению, вид деятельности)	Объект оценки	Характер оценки	Средства выражения оценки	Структура оценочного высказывания

Второй блок – наблюдение за речью детей на уроках. Цель – выявить представленность лексических средств выражения оценки в речи детей и особенности структуры оценочных высказываний в ситуациях, мотивирующих их создание.

Результаты наблюдений фиксировались в протоколах.

ПРОТОКОЛ

наблюдения за ребенком в учебной ситуации

Ф.И. ребенка _____

возраст _____

Объект оценки	Языковые средства выражения оценки	Структура оценочного высказывания

Третий блок – специальные диагностические пробы. Цель – выявить, владеют ли дети лексическими единицами, с помощью которых можно выразить оценку, актуализируется ли в их сознании переносное значение многозначного слова.

Материал для проб включает слова разных лексико-грамматических классов, имеющие общность в значении: оценка внешнего вида, оценка личностных качеств человека, оценка эмоционального состояния. Отбор лексики в рамках данных семантических групп обусловливается проявлением у ребенка шести-семи лет интереса к человеку с его личностными качествами, что можно объяснить формированием самосознания и самооценки.

Последовательность предъявления языкового материала такова: сначала диагностируем понимание ребенком значения слов с оценочной семантикой, затем включаем их в словарно-логические упражнения для определения степени осознания парадигматических связей.

В качестве специальных диагностических проб предлагаем следующие вопросы и задания:

Каким словом можно назвать человека,

– на котором всегда чистая, поглаженная одежда, ботинки почищены; у которого книги и тетради в обложке, непотрепанные, игрушки прибраны? (*аккуратный*);

– в мятой одежде, нечищенных ботинках; книги разрисованы; вещи в комнате и игрушки разбросаны? (*неряха*),

– который посочувствует, если случилась неприятность или кто-то обидел, подбодрит, поможет, если что-то у тебя не получается? (*отзывчивый*),

– теряется, когда ему грубят; плачет, если над ним смеются; драчуну не может дать сдачу? (*беззащитный*).

О ком так говорят?

заяц

медведь

лиса

Как ты понимаешь что обозначает данное слово? Подбери к нему слова, подходящие по смыслу, такие, с которыми его можно употреблять:

превосходный
печальный
глупый

Что обозначает данное слово? Подбери к нему слово, близкое по значению:

опрятный
храбрый
лжец
грустить
ликует
гневный

Что обозначает данное слово? Подбери к нему слово, противоположное по значению:

смелый
молчун
аккуратный
отзывчивый
дружелюбно
ленивый
грустный

В ходе беседы, если дети испытывают затруднения при выполнении задания, необходимо использовать различные виды помощи со стороны педагога:

– побуждение ребенка к дальнейшим ответам с помощью вопросов: *А еще как можно сказать? А так говорят...?* и т.п.;

– актуализация жизненного опыта детей: *Вспомни, как говорят..., Что говорит мама, когда...?* и т.п.;

– примеры педагога.

В качестве темы, не мотивирующей ОВ, предлагаем тему «С кем я дружу»; мотивирующей ОВ – «Почему я дружу с...».

Показатели умения создавать оценочное высказывание определяются в соответствии с выделенными нами параметрами по совокупности ответов, которые многократно дублируют друг друга.

Поскольку оценочное высказывание является речевым произведением определенного типа речи, созданным посредством языковых средств, выражающим соответствие или несоответствие объекта оценки эталону: этическому, эстетическому, логическому, на основе которого происходит оценивание, мы выделяем следующие параметры определения уровня сформированности умений создавать оценочное высказывание:

Характер оценки:

– абсолютная или сравнительная;

Характер абсолютной оценки определяется тем, квалифицирует ли она предмет как «хороший», или как «плохой», или же как «безразличный». Характер сравнительной зависит от того, устанавливает ли она превосходство в ценности одного предмета над другим, или она говорит о том, что один из сравниваемых предметов обладает меньшей ценностью, чем другой, или же она характеризует сопоставляемые предметы как равноценные [2].

– общая или частная;

По мнению Н.Д. Арутюновой частные оценки могут быть классифицированы следующим образом:

сенсорно-вкусовые, или гедонистические (*приятный – неприятный, вкусный – невкусный, душистый – зловонный*); это наиболее индивидуализированный вид оценки; психологические: а) интеллектуальные оценки (*интересный, захватывающий, глубокий, умный – неинтересный, скучный, банальный, поверхностный, глупый*); б) эмоциональные оценки (*радостный – печальный, веселый – грустный, желанный – нежеланный*);

эстетические (*красивый – некрасивый, прекрасный – безобразный, уродливый*); этические (*моральный – аморальный, нравственный – безнравственный, добрый – злой, добродетельный – порочный*);

утилитарные (*полезный – вредный, благоприятный – неблагоприятный*); нормативные (*правильный – неправильный, корректный – некорректный, здоровый – больной, нормальный – ненормальный*);

темологические (*эффективный – неэффективный, удачный – неудачный, целесообразный – нецелесообразный*) [1].

– эмоциональная или рациональная.

Рациональная оценка тяготеет к денотату и является суждением о ценности объекта. Эмотивная оценка ориентируется на некоторый стимул в образном содержании «внутренней формы» (в том числе и звуко-символической) и является прерогативой коннотативной сферы [3].

Структура оценочного высказывания:

- тезис (собственно оценка);
- аргументация;
- рекомендации.

Средства выражения оценки:

- невербальные (мимика, жест);
- вербальные (интонация, лексика).

Представленность лексических средств выражения оценки в речи ребенка при наличии мотивации на ее использование.

Представленность лексических средств выражения оценки при отсутствии мотивации на ее использование.

В соответствии с данными параметрами нами выделены следующие показатели уровней сформированности умений создавать оценочное высказывание детьми младшего школьного возраста:

<i>низкий</i>	<i>средний</i>	<i>высокий</i>
Оценка абсолютная, общая, эмоциональная.	Оценка абсолютная, общая, эмоциональная, возможны элементы рациональной.	Присутствуют в речи все виды оценок.
В структуре оценочного высказывания присутствует только собственно оценка, нет ее аргументации и рекомендаций.	В структуре оценочного высказывания присутствуют собственно оценка, неразвернутая аргументация, рекомендаций нет.	В структуре оценочного высказывания присутствуют все компоненты.

Преобладают невербальные средства выражения оценки, ограниченно используется лексика с оценочным значением (преобладают слова с общим оценочным значением).	Наряду с невербальными средствами выражения оценки присутствуют и вербальные – лексика с общим оценочным значением, слова, у которых оценочность присутствует в денотативном значении.	Используются преимущественно вербальные средства выражения оценки, в том числе лексические единицы, денотативная природа которых не связана с выражением оценки.
Не всегда понимает семантику слова с оценочным значением, употребление их в речи ограничено.	Понимает ценностное значение слова, но не соотносит его с определенным кругом лексических единиц.	Использует разнообразные лексические единицы, понимает их значение.
Не использует лексические единицы с оценочной семантикой.	Использует лексику с общей оценкой и лексику с частной оценкой из круга частотных лексических единиц, употребляемых в речи ребенка.	Использует разнообразные лексические единицы с оценочным значением.

Результаты исследования, проведенного по предлагаемой методике, позволят учителю определить особенности оценочных высказываний, создаваемых учащимися начальной школы, и, если результаты будут невысоки, определить стратегию обучения школьников созданию оценочного высказывания.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. / Арутюнова Н.Д. – М.: Наука, 1988. – 338 с.
2. Ивин А.А. Основания логики оценок / Ивин А.А. – М.: Моск. ун-т, 1970.– 230 с.
3. Петрочук О.В. Эмоциональность и рациональность в семантике фразеологизмов. – Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия "Филология. Социальные коммуникации". Том 24 (63). – 2011. – № 2. – Часть 2. – С. 160-163.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2011. – 33 с.

©Шуритенкова В.А., 2014

ОГЛАВЛЕНИЕ

Багичева Н.В. ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	3
Буркова Е.М. ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ НАПИСАНИЯ СЖАТОГО ИЗЛОЖЕНИЯ.....	6
Градусова Л. В., Левшина Н. И. РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	12
Дёмышева А.С. ИДЕОГРАФИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОПИСАНИИ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА ШКОЛЬНИКА.....	16
Иваненко Д.О. ДИАГНОСТИКА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В ТРЕТЬЕМ КЛАССЕ	19
Кусова М.Л. СПРАВОЧНИК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	25
Нецяго Н.В., ТяньБинь СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ СО СЛОВОМ «РУКА».....	30
Плотникова Г.Н., Чжан Цин СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ НА –ИЗМ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ В АСПЕКТЕ СИСТЕМНЫХ ОТНОШЕНИЙ.....	34
Плотникова Е.И. УСВОЕНИЕ СТУДЕНТАМИ ФОНЕТИКИ, ГРАФИКИ И ОРФОГРАФИИ РУССКОГО ЯЗЫКА (ПО ИТОГАМ АНАЛИЗА СРЕЗА ОСТАТОЧНЫХ ЗНАНИЙ).....	38
Плотникова С.В. ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РАБОТЕ С ИНФОРМАЦИЕЙ НА МАТЕРИАЛЕ НАУЧНО-УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ	41
Позолотина Е.В. КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА ДОУ	48
Привалова С.Е. ОБУЧЕНИЮ ТВОРЧЕСКОМУ РАССКАЗЫВАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОУ.....	53
Сивкова Т.Н., Шэнь Хунюй ЛЕКСИКА СФЕРЫ «ОДЕЖДА» В МЕТОДИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ.....	56

Тенкачева Т.Р. ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ СТАНОВЛЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ.....	63
Томилова С.Д. ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ОЗНАКОМЛЕНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	67
Черемисинова Л.И. ИЗУЧЕНИЕ ОСНОВ СТИХОВЕДЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА.....	72
Шуритенкова В.А. МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ВЫРАЖЕНИЯ ОЦЕНКИ УЧАЩИМИСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ.....	78

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

Филологическое образование в период детства

Сборник материалов
Всероссийской научно-практической конференции преподавателей,
молодых ученых, педагогов - практиков

«Содержание филологического образования в период детства»
15-16 апреля 2014 года

Екатеринбург, Россия

Подписано в печать 24.05.2016. Формат 60x84 1/16.
Гарнитура Таймс. Бумага офсетная. Печать на ризографе.
Усл. печ. л. 5,1. Тираж 100 экз. Заказ № 4697

Отпечатано в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
E-mail: uspu@dialup.utk.ru