

Министерство образования и науки Российской Федерации  
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 сериальных изданий  
(International Standart 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

Екатеринбург 2017

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

**Ответственный редактор:**

кандидат филологических наук, доцент Е. Б. Плаксина

**Рецензенты:**

доктор филологических наук, профессор,  
зав. кафедрой теории и методики обучения лиц с ограниченными воз-  
можностями ФГБОУ ВО «УрГПУ»

**А. В. Кубасов**

кандидат филологических наук,  
доцент кафедры современного русского языка и  
прикладной лингвистики ФГАОУ ВО «УрФУ»

**М. В. Слаутина**

Ф 54 Филологическое образование в период детства [Текст] :  
ежегодник / Урал. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Е. Б. Плаксина. –  
Екатеринбург : [б. и.], 2017. – 202 с.

В сборнике представлены материалы Международной научно-практической конференции «Содержание филологического образования в период детства» (Екатеринбург, 14-15 апреля 2017 г.), 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

© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2017

## **Речевое развитие ребенка в период детства**

---

---

УДК 376.4-053"465.00/.07"  
ББК Ч456.091

**Брызгалова Светлана Олеговна**, канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет, Россия, Екатеринбург

**Дементьева Юлия Валерьевна**, магистр специального (дефектологического) образования, Россия, Екатеринбург

**Тенкачева Татьяна Рашитовна**, канд. пед. наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет, Россия, Екатеринбург

### **РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ОЗНАКОМЛЕНИЮ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ НА МАТЕРИАЛЕ СКАЗОК**

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования эффективности использования сказок как средства развития речи детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Исследование проводилось на базе дошкольной образовательной организации, реализующей в том числе инклюзивные формы обучения.

**Ключевые слова:** задержка психического развития, дети с задержкой психического развития, дошкольники, развитие речи, окружающий мир, сказки.

**Bryzgalova S. O.**, Ph.D., associate professor, Department of Special Education and Special Psychology, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg  
sv-bryzg@mail.ru

**Dementieva Y. V.**, master Special (defectological) Education, Russia, Yekaterinburg  
mama.fidga@mail.ru

**Tenkacheva T. R.**, Ph.D., assistant professor of speech therapy clinics and dizontogeneza, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg  
tenkacheva@mail.ru

## **SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN THE CLASSROOM TO FAMILIARIZE WITH THE ENVIRONMENT ON THE BASIS OF FAIRY TALES**

**Annotation.** The article presents the results of research on the effectiveness of using fairy tales as a means of development of speech of preschool children with mental retardation. The study was conducted on the basis of pre-school educational institution, implements, including the inclusive form of education.

**Keywords:** mental retardation, children with a mental retardation, preschool age, speech development, fairy tales.

Одной из актуальных проблем в специальной педагогике является проблема обучения и воспитания детей с задержкой психического развития. По данным статистики, уровня школьной зрелости в 6-летнем возрасте достигают менее 50 % детей, при этом, по данным Министерства образования РФ, за последние 10 лет количество детей с задержкой психического развития увеличилось в 2 раза.

Обращаясь к научной психолого-педагогической литературе, мы постоянно сталкиваемся с недостаточной разработанностью теории и практики обучения, развития и воспитания таких детей. В настоящее время недостаточно изучены возможности психического продвижения детей с задержкой психического развития (ЗПР) в различных педагогических условиях, предоставляемых разными образовательными учреждениями. В результате обозначились следующие проблемы:

в условиях отсутствия у основной массы педагогов-дошкольников специального дефектологического образования усвоение детьми с ЗПР содержания общеобразовательных программ становится затруднительным;

ФГОС дошкольного образования требует от педагогов оказания детям с ОВЗ ранней коррекционной помощи на основе специальных психолого-педагогических подходов и наиболее подходящих для этих детей методов, способов общения и условий, в максимальной степени способствующих получению дошкольного

образования, а также социальному развитию этих детей, что в силу отсутствия методических рекомендаций по работе с детьми, имеющими ЗПР, для ДОО общеразвивающего вида реализовать затруднительно.

Так как инклюзивное образование для детей с ОВЗ, в том числе с ЗПР, определено государственной политикой, то на сегодняшний день ведется активный поиск наиболее эффективных путей, методов, позволяющих детям с ЗПР более успешно осваивать образовательную программу детского сада общеразвивающей направленности.

В психолого-педагогической литературе, начиная с трудов Я. А. Коменского, отмечается актуальность развития речи дошкольников на материале окружающего мира, так как окружающая ребенка действительность (природа, созданная педагогами развивающая среда, семья и пр.) является физиологической основой для овладения языком, предоставляет доступный материал для развития мыслительной деятельности ребенка и широкое поле для выражения ребенком своих мыслей в речи.

К основным задачам развития речи в дошкольный период исследователи относят воспитание звуковой культуры речи, словарную работу, формирование грамматического строя и связности речи. Принципы, цели, задачи и этапы работы над каждым из направлений освещены в трудах Т. Н. Ушаковой, О. С. Ушаковой, Н. В. Нищевой, О. Ю. Филимоновой, Р. И. Лалаевой, Т. В. Александровой, Л. В. Ворошниной и других, а также в содержании Примерной образовательной программы дошкольного образования «Детство».

С целью изучения особенностей устной речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития нами был проведен констатирующий этап исследования на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому развитию детей № 363 «Золотой петушок» г. Екатеринбурга. В исследовании принимали участие дети в возрасте 4-5 лет, имеющие диагноз «Задержка психического развития» (поставлен ПМПК в возрасте 3,5-4-х лет), которые с 3-х лет посещали группу вместе с детьми, имеющими «норму развития».

По результатам исследования выяснилось, что, несмотря на различия в индивидуальных показателях уровень речевого развития данной группы детей значительно отстает от нормативных показателей общеразвивающей программы дошкольной образовательной организации (ДОО). На основании полученных результатов мы сделали вывод о том, что совместных с основной возрастной группой занятий по развитию речи недостаточно для полноценного усвоения детьми с ЗПР программного материала, что необходимо создание специальных условий для коррекции их речевого развития, что требуется разработка дополнительной специальной программы, включающей содержание и основные направления коррекционно-педагогической работы, способствующие речевому развитию дошкольников с ЗПР в условиях ДОО общеразвивающего вида.

Нами была разработана программа, определяющая педагогическую систему, направленную на коррекцию речевого развития дошкольников с ЗПР на занятиях по ознакомлению с окружающим миром посредством сказки в соответствии с возрастными особенностями развития.

Основными направлениями реализации программы стали развитие лексической стороны речи, грамматического строя речи. Сказка как средство решения обозначенной проблемы была выбрана не случайно. Сказка стирает границы между реальностью и игрой, что соответствует психологическим особенностям дошкольников. Она является эффективным средством выстраивания общения между взрослым и ребенком. Язык сказки прост и доступен ребенку, а с помощью отождествления со сказочными героями дети осваивают морально-этические принципы, принятые в обществе. Поддерживая в детях постоянный интерес, сказка знакомит дошкольников с предметами и явлениями окружающей действительности, их качествами и свойствами, дает знания о природе, повадках животных, особенностях произрастания растений, т.е. сказка отчасти заменяет наблюдения и закрепляет полученные в ходе наблюдений знания.

В результате были сделаны выводы о том, что под воздействием сказки обостряется восприимчивость детей к окружающему миру, природе. Фантастическое содержание сказки тесно связано с реальной действительностью и не уводит детей от неё, а, наоборот, служит раскрытию жизненной правды, принятию норм окружающего социума. Сказки способствуют речевому развитию,

дают образцы русского литературного языка и раскрывают его выразительность, позволяют ребенку практически усваивать грамматические нормы языка в единстве с усвоением лексики.

После частичного освоения детьми содержания программы был проведен контрольный эксперимент, результаты которого показали значительные изменения в словарном запасе воспитанников. Достигнуто увеличение объема активного и пассивного словаря, наблюдается более точное понимание значений слов и более осознанное употребление их в речи, появление в речи слов, обозначающих действия, признаки и свойства предметов. Отмечено сокращение периода закрепления и обобщения полученного сенсорного опыта в слове.

Изменения коснулись и грамматической стороны речи, особенно процессов словоизменения и словообразования, устойчивости структуры предложения. Этому способствовало использование в образовательном процессе разнообразных способов предъявления одной и той же информации, для чего в тематические рамки каждой сказки включались несколько игровых занятий, носящих комплексный характер и направленных на развитие у детей речевой и психической деятельности. Эффективно показало себя применение театра на резиночках, в котором каждому ребенку приходится управлять действиями какого-либо сказочного персонажа, давать от его имени ответы.

Появились изменения в области связной речи. С помощью сказочника Петрушки, дети рассказывают друг другу знакомые сказки по серии сюжетных картин, в беседе с педагогом кратко поясняют причинно-следственные связи в сюжете сказки. Использование в работе разнообразных опорных схем с окошками-сюрпризами помогло детям строить описание сказочных персонажей. Особенно активно дети вступают в диалог при просмотре сказочного спектакля, поставленного ими самими и заснятого педагогом на видеокамеру.

Реализация программы по развитию речи дошкольников с ЗПР на основе сказки подтвердила высказывание Ушаковой О.С. о том, что включение детей в процесс творческой обработки сказочного содержания, приводит к возникновению у детей интереса к языковому богатству и самостоятельному словесному творчеству.

## Литература

1. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. СПб.: СОЮЗ, 1999. 160 с.
2. Нищева, Н.В. Развитие связной речи у детей дошкольного возраста. Формирование навыка пересказа. Конспекты занятий с использованием серии «Книжки на вырост» [Текст] / Н.В. Нищева. СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО – ПРЕСС», 2009. 80 с.
3. Ткачева, Т.А. Дети 6-7 лет с ограниченными возможностями. Планирование работы со старшими дошкольниками, имеющими трудности в обучении [Текст] / Т.А. Ткачева. М.: Издательство ГНОМ, 2011. 176 с.
4. Ушакова, О.С. Закономерности овладения родным языком: развитие языковых и коммуникативных способностей в дошкольном детстве [Текст] / О.С. Ушакова. М.: ТЦ Сфера, 2014. 288 с.

© Брызгалова С.О., Дементьева Ю.В., Генкачева Т.Р., 2017



УДК 372.46:372.47  
ББК 4426.221-243

**Воронина Людмила Валентиновна**, доктор пед. наук, зав. кафедрой теории и методики обучения естествознанию, математике и информатике в период детства, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Россия, Екатеринбург

## РАЗВИТИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

**Аннотация.** В статье описываются основные направления работы учителя начальных классов над развитием речи учащихся на уроках математики.

**Ключевые слова:** математическая речь, уроки математики, младших школьников, развитие речи, начальное обучение математике, методика математики в школе.

**Voronina L. V.**, Doctor. ped. Sciences, Head of the Department of Theory and Methods training to natural sciences, mathematics and computer science during childhood, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg  
l.v.voronina@mail.ru

## DEVELOPMENT OF SPEECH OF YOUNGER SCHOOLBOYS A MATHS LESSON

**Annotation.** The article describes the main directions of work of primary school teachers on the development of speech of pupils at lessons of mathematics.

**Keywords:** mathematical language, math lessons, younger students, development of speech, elementary education in mathematics, methodology of mathematics in school.

Младший школьный возраст – сензитивный период для освоения способов осуществления речевой деятельности, содержательной основой которой в учебном процессе начальной школы является предметный материал учебных дисциплин, в том числе и математики. Формирование первичных навыков объяснения своих действий и развитие соответствующих речевых умений в процессе обучения ма-

тематике имеет принципиальное значение для осмысленного освоения младшими школьниками содержания математического знания.

Способность четко мыслить, полноценно логически раскрывать и ясно излагать свои мысли – это предпосылки продуктивного освоения математического содержания. Поэтому в процессе обучения математике учитель должен не просто передавать знания, которые предусмотрены программой обучения, а одновременно настойчиво развивать мышление и приучать учащихся к правильной, ясной, убедительной, четкой и краткой, но, одновременно, насыщенной смыслом речи. Данное положение еще раз подчеркивает логическую взаимосвязь уровня сформированности речевых умений младшего школьника и успешности его учебной деятельности, в том числе, и на уроках математики.

Речь учащихся есть результат их мышления, и отражает степень понимания ими изученного материала. Ведь если у обучающихся словарный фонд по соответствующей предметной области должным образом не сформирован, это приведет к отсутствию у них сигналов, возникающих при слушании речи педагога или чтении учебника, необходимых для появления правильной реакции в коре головного мозга. В итоге возникают затруднения при запоминании и усвоении учебного материала, ошибки при его использовании и, как правило, непрочные и формальные знания. Грамотная же речь обучающихся уже сама по себе способствует развитию и закреплению знаний. Поэтому каждый учитель обязан повседневно и систематически работать над формированием мыслей и языка младших школьников, над выработкой правильных форм выражения их в устной и письменной речи. Данное положение делает обоснованным и актуальным поиск средств, методов, условий, способных обеспечить формирование коммуникативно-речевых умений младших школьников в процессе обучения математике.

Развить умение говорить невозможно, если при этом не развивать и умение слушать. Без слушания невозможно вообще никакое общение, причем важным является именно целенаправленное слушание в коллективе, т.е. аудирование. Психологические исследования механизмов восприятия показали, что при слушании, наряду с другими процессами, идет и процесс предвосхищения элементов речи как самых начальных, так и сложных. Неумение слушать математическую речь влечет и неумение изъясняться

самостоятельно на математическом языке («молчаливость» отвечающих устно по математике, бедность письменных ответов). Нельзя воспитать грамотную математическую речь без речевой самостоятельности школьников.

Широко распространено мнение, что поскольку в математике существует свой, особый язык формул, то роль обычной устной или письменной речи в преподавании математики значительно скромнее, чем во многих других областях человеческого знания, но это, безусловно, не так. Математика имеет огромные возможности для воспитания привычки к отчетливому мышлению и четкой логически совершенной речи. Учитель должен обращать внимание на речь ученика, на ее точность, краткость, логическую полноту и обоснованность рассуждений. В математической речи не должно быть слов, не несущих смысловой нагрузки [3].

Для понимания формул и абстрактных понятий мало дать их определение или указать смысл входящих в них символов, надо дополнить их словесными разъяснениями. Хотя в математике и считается, что «формулы говорят сами за себя», однако это далеко не всегда верно. Формулы чаще молчат и только устное или письменное слово может заставить их заговорить. Следует обстоятельно объяснить, почему мы пришли к необходимости вывести данную формулу и для чего она служит, как мы будем ее применять.

Предмет нужно излагать логично и строго. Строгость и точность речи очень полезны, если они сопровождаются обстоятельными словесными объяснениями. Сказать кратко – значит сказать все, что нужно, и не говорить Ничего лишнего.

Звуковая сторона речи учителя часто играет решающую роль в усвоении ими математики. Речь учителя решительно влияет на усвоение или запоминание учениками даже чисто математических предложений. Учитель должен говорить просто, понятно, отчетливо, не спеша [4].

Для общения и выражения своих мыслей люди создали живой разговорный язык и письменную его запись. Математическая символика не только не оставляет места для неточности выражения мысли и расплывчатого истолкования написанного, но она позволяет автоматизировать проведение этих действий, которые необходимы для получения выводов. Математическая символика позволяет сжимать запись информации, делать ее легко обо-

зримой и доступной для последующей обработки. Это относится ко всей математике, ко всем ее разделам.

Изучение математического языка дает возможность учащимся осознать систему математики как разновидность «обычного дара слова» (Н. И. Лобачевский), как «речь особого свойства» (М. В. Остроградский). Именно математический язык является той точкой соприкосновения языкознания и математики, той концепцией, которая призвана преодолеть изолированность процессов изучения языков различных систем научных понятий, в основе которых лежит один и тот же процесс словесного мышления. Изучение математического языка дополняет и обогащает представления ребенка об особенностях структуры как математики, так и разных языков.

Математический язык является чисто дедуктивным, он позволяет строго выводить следствия из посылок. Эта строгость, являющаяся его силой, является также его слабостью, поскольку она заключает его в круг, за пределы которого он не может больше выйти. В силу своей строгой дедуктивности математический язык позволяет детально описать уже полученные интеллектуальные ценности; но он не позволяет получить что-либо новое [2].

Умение логически мыслить, правильно рассуждать является необходимым условием для глубокого и сознательного усвоения математики, а в самой тесной связи с этим умением находится умение с полной ясностью и с возможно большей точностью излагать правильно свои мысли, с логической и стилистической точки зрения правильно строить предложения, употреблять только нужные слова и этим достигать необходимой краткости. Вместе с тем нередко наблюдаются трудности в усвоении младшими школьниками математического языка и полноценного его использования в процессе построения высказывания, суждения или формулировании выводов по итогам решения математических задач.

Недостаточно глубокое, поверхностное усвоение понятия является в дальнейшем основной причиной его неправильного употребления учащимися, неясное, неполное понимание термина непременно влечет за собой неточную расплывчатую, туманную речь. Поэтому в процессе развития речи младших школьников при обучении математике важно обращать внимание на точность воспроизведения и передачи учащимися математических формулировок и осмысленность их использования.

Главным методическим условием развития математической речи младших школьников является создание широкой системы речевой деятельности: с одной стороны, восприятие хороших образцов математической речи, достаточно разнообразных и содержащих необходимый языковой материал семантического и синтаксического уровней, с другой стороны – создание условий для собственных речевых высказываний, в которых младший школьник мог бы использовать все те средства и качества математической речи, которыми он должен овладеть [1].

Анализ учебников математики для начальных классов показал, что почти во всех них представлено недостаточно упражнений на развитие математической речи обучающихся, задания, в основном, носят однотипный характер и чаще всего встречаются при решении задач. Например: «Дополни условие задачи и реши ее», «Поставь вопрос и реши задачу», «Составь задачу по картинке; по рисунку; по чертежу; по краткой записи; по выражению; по схеме», «Рассмотри записи и объясни, к какой задаче относится каждая из них», «Объясни решение задачи разными способами», «Чем похожи и чем отличаются решения задач», «Составь и реши задачи, обратные данной». Помимо этих заданий, встречаются задания на классификацию («Разбей фигуры (выражения, уравнения) на группы»), на сравнение («Сравни выражения (уравнения) и скажи, в котором из них ответ (значение  $x$ ) будет больше или по какому алгоритму они составлены», «Найди правило, по которому составлен ряд чисел и продолжи его»). Поэтому целесообразно разнообразить работу по развитию речи младших школьников на уроках математики.

Важным речевым умением, которым должны овладеть учащиеся, является умение пользоваться характерными для математического языка жесткими речевыми конструкциями, своего рода «штампами». Учителю следует обращать внимание учеников на эти конструкции и следить за правильностью их использования.

✓ При ответах на вопросы типа «Как найти...?» и т.п. используется стандартная конструкция «Чтобы..., надо...». Учитель при рассмотрении какого-либо вопроса такого рода дает образец ответа и подчеркивает опорные слова конструкции. Эта конструкция отрабатывается при ответах на такие вопросы как, например:

Как найти неизвестный компонент действия?

Как найти площадь? расстояние?

Как умножить (разделить) натуральное число на 10, 100, 1000 и т.д.?

Как сравнить натуральные числа?

✓ В целях подготовки к изучению систематического курса геометрии, где необходимым умением является умение выделять условия и заключения теоремы, следует уделить внимание формированию у учащихся умения использовать стандартную конструкцию «Если..., то...».

Вырази мысль с помощью слов «Если..., то...»:

а) «У прямоугольника противоположные стороны равны»;

б) верно ли, что: если у прямоугольника все стороны равны, то это – квадрат.

Это задание предназначается для формирования умения правильно употреблять словесную конструкцию «Если..., то...» для выражения отношения логического следования.

Из двух предложений составьте одно, используя схему «Если  $A$ , то  $B$ ».

$A$ : переставить множители;  $B$ : значение произведения не изменяется.

✓ Целесообразно также постепенно приучать учеников к употреблению оборотов «тогда и только тогда, когда», «те и только те». Использование таких конструкций позволяет выразить мысль более логично и емко. Возможности для такой работы представляются при изучении ряда правил и определений (признаки делимости). Для этого детям даются задания, дополняющиеся вопросом «Верно ли, что если  $A$ , то  $B$ » или предлагается задание «Из двух предложений составьте одно, используя схему « $A \Leftrightarrow B$ ».

Целесообразно предлагать младшим школьникам задания на перевод с естественного языка на графический и обратно - «словесное рисование», т.е. адекватное словесное описание чертежа (картинки, схемы) и выполнение рисунка по словесному описанию. Данное задание лучше предлагать в игровой форме: одному учащемуся выдается картинка, по которой он выполняет ее словесное описание, второй ребенок по этому описанию должен восстановить картинку. Затем выполненная картинка сверяется с оригиналом и выясняются причины несовпадений (неточное или неполное описание оригинала, ошибочный перевод описания в рисунок).

При решении геометрических задач важно уметь переводить с естественного языка на символический или на графический. Происходит это следующим образом: естественный язык → графический язык → символический язык → естественный язык (например, начерти прямоугольник со сторонами 4 см и 5 см, найди его периметр и площадь).

Приведем примеры заданий на различные переводы с одного языка на другой язык:

- словесный → графический (начерти, отметь);
- графический → символический (используя рисунок, составьте уравнение и решите его);
- графический и символический → естественный (по рисунку и краткой записи реши задачу);
- естественный → символический (составь уравнение, реши его);
- символический → естественный (придумай задачу по заданному уравнению);
- символический → графический (сделай чертеж, для которого справедливы следующие равенства);
- словесный → символический (дан текст, в котором приведены числительные, а их нужно записать цифрами).

Таким образом, освоение математического языка с одной стороны является одной из задач начального математического образования, а с другой стороны, выступает в роли средства, обеспечивающего обогащение языка и речи младшего школьника.

### Литература

1. Воронина, Л.В. Развитие математической речи младших школьников [Текст] / Л.В. Воронина // Филологическое образование в период детства. 2015. Т. 22. С. 22-25.
2. Гибш, И. А. Развитие речи в процессе изучения школьного курса математики [Текст] / И. А. Гибш // Математика в школе. 1995. № 6. С. 2-5.
3. Гнеденко, Б.Р. Развитие мышления и речи при изучении математики [Текст] / Б.Р. Гнеденко // Математика в школе. 1991. № 4. С. 3-9.
4. Гнеденко, Б.Р. Математика в современном мире [Текст] / Б.Р. Гнеденко. М.: Просвещение, 1980. 128 с.

© Воронина Л.В., 2017

УДК 372.46(479.224)  
ББК 4426.819=411.2,15 -243

**Жвания Саида Юрьевна**, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и методики Абхазского государственного университета, Республика Абхазия, г. Сухум

**Тания Магина Дмитриевна**, студент Абхазского государственного университета, Республика Абхазия, г. Сухум

## **ОБУЧЕНИЕ ПРАВОПИСАНИЮ И РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В АБХАЗСКОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Аннотация.** Авторы рассматривают проблему обучения русскому правописанию учащихся-абхазцев. Описывают основные принципы русской орфографии, с принципами русской орфографии соотносят орфографические ошибки учащихся-абхазцев.

**Ключевые слова:** обучение правописанию, письменная речь, русский язык, орфография русского языка, начальное обучение русскому языку, методика русского языка в школе, младшие школьники, развитие речи.

**Zhvania S. Y.**, Ph.D., associate professor of pedagogy and methodology, Abkhazian State University, The republic of Abkhazia, Sukhum

**Tania M. D.**, Abkhazian State University student, The republic of Abkhazia, Sukhum

## **TRAINING AND DEVELOPMENT SPELLING WRITING SKILLS THE ABKHAZ ELEMENTARY SCHOOL IS SUBTRACTED**

**Annotation.** The authors consider the problem of learning Russian spelling Abkhaz students. Describe the basic principles of Russian orthography, with the principles of Russian orthography relate spelling Abkhaz students.

**Keywords:** spelling training, written language, Russian, spelling of the Russian language, elementary education of the Russian language, Russian language technique at school, junior schoolchildren, speech development.



Из большого круга вопросов, относящихся к проблеме начального обучения русскому языку учащихся-абхазцев, в центре внимания чаще всего оказывались лишь отдельные аспекты, которые и до сих пор, на наш взгляд, не потеряли своей актуальности. В новых условиях необходимы исследования, раскрывающие особенности преподавания русского языка, когда процесс обучения в начальной школе осуществляется на родном, в данном случае абхазском языке.

Среди вопросов методики преподавания русского языка, требующих дальнейшей теоретической и практической разработки, важное место занимают проблемы обучения русской грамоте учащихся начальной абхазской школы. К. Д. Ушинский писал, что грамота, как знание, есть необходимое начало всякого правильного образования [4]. Задача данной статьи состоит в том, чтобы выявить трудности, с которыми учащиеся сталкиваются при усвоении русского правописания.

Русское письмо, как и письмо большинства народов мира, является звуковым. Специальными знаками – буквами – передается звуковая сторона языка. Буквами алфавита, письмом не передается точное звучание речи. В этом и нет необходимости. Соотношение между письмом и произношением зависит от ряда условий: 1) от характера звуковой системы языка, 2) от количества букв в алфавите и их звуковых значений, 3) от орфографии данного языка.

Известно, что с течением времени звуковая система подвергается существенным изменениям, а орфография, как правило, остается неизменной до тех пор, пока не будут внесены изменения государственными органами. Это ведет к существенным различиям между письмом и звуковой стороной языка.

В отличие от русского в родном абхазском языке учащихся не наблюдается существенного различия между письмом и звуковой речью. Это объясняется тем, что большинство языков народов являются младописьменными. Для этих языков были созданы алфавиты и правила письма с учетом их звуковой и грамматической систем. Следовательно, расхождения между написанием и произношением незначительные. Профессор Б. Г. Тарба пишет, что «в абхазском языке принят фонетический принцип письма в отличие от морфологического в русском» [3].

Орфография – это свод правил, регулирующих передачу уст-

ной речи на письме буквами алфавита. Орфография вместе с пунктуацией называется правописанием. Таким образом, в орфографию не входят, например, явления словообразования: (*водный – водяной, искренно – искренне*), явления словоизменения (*томы – тома, зубы – зубья, цена винограда – купить винограду* и др.), явления управления (*согласно чему – на основании чего* и др.). Эти и другие написания регулируются не орфографическими, а иными правилами.

Известно, что звуковое письмо основано на трех принципах: фонетическом, морфологическом, традиционном. В зависимости от характера письма один из трех принципов бывает основным, ведущим. По подсчетам А. Н. Гвоздева, в русском языке 71,4% составляют написания, определяемые произношением; 20,2% – проверяемые написания; 8,4% – традиционные. Морфологические написания составляют более 96% [1].

Исходя из этого, в абхазской школе на начальном этапе в первую очередь должны изучаться написания, определяемые произношением (дом, парк, школа, кот, мир и т.д.). Во вторую – те, что проверяются произношением косвенно, через другие слова (правила правописания безударных гласных, звонких и глухих согласных и др.). Непроверяемых написаний немного, для них нет каких-либо правил, их следует просто запомнить.

Основным принципом орфографии русского языка является морфологический. Сущность принципа заключается в том, что независимо от произношения значащие части слова – морфемы – пишутся всегда одинаково, например, **дом** – *дома – домашний; мясо* – *мясной – мясник; подпись, подрезать, подход; бросок, список, подросток; столом, домом, учебником*.

Выделенные морфемы независимо от звуковых вариантов сохраняют единообразное написание. Образцом в таких случаях служат те морфемы, написание которых совпадает с произношением, то есть те случаи, в которых звуки выступают в сильных позициях. В таких морфемах гласные находятся под ударением, сильные согласные – перед гласными или сонорными и [в], [в']. Такое употребление морфем называется опорным, так как в сомнительных случаях мы проверяем написание, опираясь на них.

Морфологический принцип создает ряд удобств для пользования письмом. Единый графический образ морфемы, поддерживаемый морфологическим принципом, облегчает понимание

читаемого. Единообразные, постоянные образы морфем и слов позволяют систематически их повторять, тем самым создают возможность достаточно быстро схватывать читаемый текст и легко связывать слова с понятиями. Морфологический принцип способствует дифференцированию многих омофонов. Например: *сторожил – старожил, привезти – привести, сома – сама, пруд – прут*. Такое различие слов на письме очень важно. Морфологические написания облегчают усвоение русского языка как неродного. Неизменные образы слов позволяют легко запоминать значения их, догадываться по известным морфемам.

Одни написания являются опорными, их графический образ совпадает с произношением (*пол, дом, лес, пушок, слева*). Другие – косвенно проверяемыми написаниями. Для их проверки используются опорные написания (на *полу – пол*). Третья группа – это непроверяемые написания. Они не определяются современным произношением ни прямо, ни косвенно (*сарай, корова*). Все прочие написания могут быть объяснены как отступления от морфологического принципа. К ним, в частности, относятся фонетические написания.

Безусловно, сущность фонетического принципа заключается в том, что написание подчиняется произношению. На письме одна и та же морфема может иметь несколько вариантов в зависимости от произношения. По фонетическому принципу пишутся приставки на *с-, з-*, буква *ы* после приставок в словах, начинающихся с *и*, окончания прилагательных мужского рода единственного числа именительного падежа на *-ой*, слова, связанные с историческими чередованиями: *играть – сыграть, искать – отыскать, идейный – безыдейный; роспись, расписка, разбить, розыск; золотой, простой, голубой, рука – ручной, ухо – уши*. Таким образом, фонетический принцип сводится к правилу «пиши, как говоришь». Фонетический принцип правописания распространяется на небольшое количество морфем.

Известно, что традиционными называются такие написания, которые в современном русском языке не могут быть обоснованы непосредственно произношением или посредством морфологических сопоставлений, например: *картофель, корова, собака, котёл и другие*. В прошлом эти написания соответствовали произношению, то есть были фонетическими, однако в связи со звуковыми изменениями потеряли опору на произношение.

Небольшую группу составляют написания двух слов или их форм, которые регулируются семантическими значениями слов, то есть омофоны имеют разные написания: *компания – кампания, поджог* (сущ.) – *поджѣг* (глагол.), *туш – тушь*.

В соответствии с основными принципами выработка навыков правописания опирается на пять факторов: слух, зрение, моторная (двигательная) память, морфемный анализ, семантический анализ. В начальной абхазской школе большое значение имеет моторная и зрительная память, так как использование грамматических правил ограничено.

В связи с обучением русскому языку в начальных классах наряду с навыками устной речи и чтения большое внимание уделяется выработке у учащихся навыков грамотного письма. Обучение правописанию начинается с первых уроков букварного периода. При усвоении новых слов, их грамматических форм наряду с произношением, лексическим значением, чтением дети запоминают и правописание. Программой предусмотрен объем навыков по письму и правописанию. Как указывает программа, основной задачей обучения письму в начальной абхазской школе является выработка у учащихся навыков:

1) правильного списывания русских слов, словосочетаний, предложений и небольших связных текстов;

2) правильного письма на слух с соблюдением усвоенных орфографических и пунктуационных правил;

3) самостоятельной связной письменной речи (ответы на вопросы, изложения, сочинения) [2].

При усвоении русского правописания учащиеся встречаются с двоякими трудностями. Одни из них обуславливаются специфическими особенностями русской графики, орфографии и грамматического строя, другие связаны с различиями в фонетической системе и грамматическом строе русского и абхазского языков. Учитель начальной школы должен хорошо представлять те и другие трудности. В русской графике, сложившейся в течение тысячелетия, отношения между звуками и буквами стали довольно сложными. Это привело к существенным расхождениям между буквами и обозначаемыми ими звуками, что, в свою очередь, затрудняет выработку навыков правописания. Основные трудности усвоения орфографии заключаются в несоответствии букв и звуков, обозначаемых ими.

Так, например, буквы я, ю, е, ё в одних случаях обозначают два звука (*ямы, мою, подъезд, ёлка*), в других – один звук (*мясо, люди, лес, лён*). Эти особенности не характерны для абхазского языка.

Большинство букв русской графики обозначают в зависимости от фонетической позиции разные звуки. Например, буква о обозначает звуки:

- 1) [о] (*нос, пол*);
- 2) [а] (*носы, полы*);
- 3) [ъ] (*на дом, молоко*).

Буква т обозначает звуки:

- 1) [т] (*там, трос*);
- 2) [т'] (*тихо, темный, тяжелый*);
- 3) [д] (*отбой, отзыв*); [д'] (*отделить*).

Таким образом, определенные трудности связаны с произношением безударных гласных неверхнего подъема (а, я, о, е), оглушением и озвончением шумных согласных, особенностями обозначения мягкости, непроезносимыми согласными (*сердце, солнце, счастливый*).

Другой особенностью русской графики, которую необходимо учитывать при обучении правописанию, является последовательное осуществление слогового принципа. Сущность слогового принципа заключается в том, что в качестве единицы чтения и письма выступает не буква, а слог. Сочетание согласной и гласной букв представляет единый графический элемент. Обе части взаимно обусловлены, их можно читать, только учитывая соседние буквы (*мал – мял, рад – ряд*).

При обучении орфографии необходимо учитывать расхождение между произношением и написанием некоторых грамматических форм и групп согласных. К ним, в частности, относятся глаголы на *-ться, -тся*, окончания прилагательных и местоимений на *-ого, -его* и отдельные группы согласных (*си, зи, еж, зж, сч, зч, тек, дек* и т. д.).

Большие трудности обуславливаются интерферирующим влиянием особенностей графики, фонетической системы и грамматического строя родного языка учащихся. В отличие от русского языка в родном языке учащихся все буквы, как правило, независимо от фонетической позиции обозначают одни и те же звуки, не происходит оглушения или озвончения, однако есть мягкие и твердые со-

гласные. В письменной речи учащихся абхазской школы распространены являются фонетические ошибки, которые обусловливаются расхождениями между звуковыми системами русского и родного языков. Эти расхождения состоят в следующем:

1. Отдельные звуки и звукосочетания русского языка могут отсутствовать в родном языке. Трудности фонетического характера, замена на письме одной буквы другой являются следствием неумения произносить и слышать. Ребенок на письме обозначает то, что произносит и слышит.

2. Одни и те же буквы в родном и русском языках могут обозначать разные звуки. Буква *с*, как и другие шумные согласные, в русском языке обозначает четыре звука: [с] – [с'], [з] – [з']. Например, [с]тол– [с']ила, [з]делал – сделал. В родном абхазском языке учащихся есть только твердый звук [с]: а[с]апы'н, а[с]а'ркья, [С]и'ма, [С]е'лма.

Существенные расхождения наблюдаются между грамматическим строем русского и абхазского языков. В абхазском языке «отсутствует такое развитое падежное склонение, как в русском. В нем имеется грамматическая категория классов в отличие от русской грамматической категории рода, ...нет таких форм связи слов, как согласование и управление в русском языке...» [3]. Учет этих различий является обязательным условием и при обучении правописанию.

Во втором классе правописание новых слов, их грамматические формы учащиеся изучают практически, однако им сообщаются и самые элементарные обобщения, правила, которые можно применить на практике. Правила и обобщения выводятся на основе анализа большого количества примеров. Выводам и правилам предшествуют упражнения и объяснения языковых явлений. Сущность объяснения заключается в том, что учитель разбирает то или иное явление на примерах, устанавливает общие закономерности, характерные для определенной группы слов или морфем, выделяет приемы, при помощи которых можно определить написание. Например, при объяснении глухих и звонких согласных в третьем классе учитель показывает: 1) на конце слова звонкие и глухие произносятся одинаково, как глухие; 2) чтобы проверить, надо поставить согласный перед гласным. Учащиеся приходят к выводу: согласные на конце слова проверяются, если оказываются перед гласными: *зуб – зубы, рог – рога* и т. д.

Основное внимание следует уделить не запоминанию правила, а умению его применять на практике, пониманию языкового материала, из которого выводится правило. На практике бывает так, что учащиеся хорошо знают правило, но допускают ошибки. В таких случаях нельзя говорить, что ученик знает правило, в действительности он не понимает правила, не умеет его применять. Изученное правило закрепляется на материале, хорошо усвоенном. Не следует требовать от учащихся, чтобы они применяли правила для проверки правописания незнакомых слов, хотя их можно подвести под это правило.

Очень важно обеспечить правильное сочетание правил правописания и практических упражнений, так как дети, в основном в сельских школах, лишены русской языковой среды. Наблюдения и собственный педагогический опыт показывает, что изучению правил достаточно отводить 5–10% учебного времени, а остальное время – практике, упражнениям. Однако в каждом конкретном случае возможно отклонение от указанных данных.

Характер ошибок и их классификация в начальной абхазской школе коренным образом отличаются от характера ошибок в школе с русским (родным) языком обучения. Для учащихся русской школы типичными являются, как правило, орфографические ошибки. Ошибки же, допускаемые учащимися абхазской школы, разнообразны, так как для них русский язык является неродным. Почти все ошибки, которые допускаются в устной речи, отражаются и в письменных работах, поэтому в абхазской школе следует говорить об обучении правописанию.

Исходя из изложенного выше, приходим к выводу – усвоение русского правописания учащимися начальных классов проходит в специфических условиях обучения. Отсутствие у детей предшествующей русской речевой подготовки, которая лишь частично восполняется уроками обучения грамоте, interfering влияние родной речи, несформированность языкового чутья, связанного с русским языком, – эти и другие трудности и обстоятельства вызывают разнообразные ошибки формирующегося письма и обуславливают содержание и методы орфографической работы учителя и ученика.

## Литература

1. Гвоздев, А.Н. Избранные работы по орфографии и фонетике [Текст] / А.Н. Гвоздев. М.: Издательство: "ЛКИ". 2-е изд., испр. и доп., 2007. 288 с.
2. Программа по русскому языку для начальных классов абхазской общеобразовательной школы // Ашколи апстазаари. Сухум. 2003. № 1. С. 40- 64; 2003. № 2. С. 36-51.
3. Тарба, Б.Г. Русский язык в абхазской школе [Текст] / Б.Г. Тарба. Сухуми: Издательство «Алашара», 1972. 108 с.
4. Ушинский, К.Д.: О средствах распространения образования посредством грамотности [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://az.lib.ru/u/ushinskij\\_k\\_d/text\\_0140.shtml](http://az.lib.ru/u/ushinskij_k_d/text_0140.shtml) 9 (дата обращения 09.02.2017).
5. Ципурский, А.М. Обучение русскому правописанию в абхазской начальной школе [Текст] / А.М. Ципурский. Сухуми: Издательство «Алашара», 1983. 156 с.

© Жвания С.Ю., Тания М.Д., 2017



УДК 372.46

ББК 4410.241.3+4410.057.513

**Зорина Оксана Юрьевна**, учитель-логопед, МАДОУ № 586 «Остров детства», Россия, г. Екатеринбург

**Быкова Наталья Владимировна**, воспитатель, МАДОУ № 586 «Остров детства», Россия, г. Екатеринбург

## **РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ ЛЕГО-КОМИКСОВ**

**Аннотация.** В статье говорится о развитии связной речи дошкольников при использовании развивающих наборов ЛЕГО Эдьюкейшн и ИКТ. Описаны основные этапы создания ЛЕГО-комикса, определено содержание речевого развития ребенка при реализации каждого из этапов.

**Ключевые слова:** развитие речи, связная речь, старшие дошкольники, ЛЕГО-комиксы.

**Zorina O. Y.**, teacher speech therapist, Kindergarten 586, Russia, Ekaterinburg

zorinaoksana26@yandex.ru

**Bykova N. B.**, educator, Kindergarten 586, Russia, Ekaterinburg

bykova\_19\_83@mail.ru

## **DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH OF CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE IN THE COURSE OF CREATING LEGO COMICS**

**Annotation.** The article describes the development of coherent speech of preschool children using developing LEGO sets Edyukeyshn and ICT. The basic steps for creating LEGO comics, defined the content of the speech development of a child at each stage.

**Keywords:** development of speech, coherent speech, senior preschoolers, LEGO comics.

Развитие связной речи является основной задачей дошкольного образования. И. Н. Лебедева считает, что владение

связной речью – это умение донести до окружающих свои мысли, чувства, переживания, используя весь арсенал речевых средств в общении [1]. В соответствии с ФГОС, педагоги должны создать условия и организовать виды деятельности, способствующие развитию мышления, воображения, речи и общения у дошкольников [4]. К. Д. Ушинский утверждал, что самостоятельные мысли вытекают только из приобретаемых знаний о тех предметах и явлениях, которые окружают ребенка. В развитии речи детей дошкольного возраста К. Д. Ушинский придавал большое значение наглядности и рассказыванию по картинкам [3].

Мы обратили внимание, что детям очень нравится создавать постройки из развивающих наборов ЛЕГО Эдьюкейшн. Созданные постройки они используют в сюжетно-ролевых играх и в играх-театрализациях. Так в процессе наблюдения за деятельностью наших воспитанников у нас возникла идея создания ЛЕГО-комиксов, которые дают возможность самовыражению детей и тем самым способствуют их речевому развитию.

Работа над созданием комикса состоит из четырёх этапов, обусловленных соблюдением *принципа* ЛЕГО – конструирования 4С:

- соединяй (постановка задачи);
- собирай (построй модель);
- обсуждай (рефлексия и обмен опытом);
- продолжай (улучшение проекта) [5].

Первый этап работы при создании ЛЕГО-комиксов – это чтение педагогом сценария истории, его обсуждение и определение сюжетной линии будущего текста. Далее подбираются развивающие наборы ЛЕГО Эдьюкейшн, и дошкольники начинают конструирование сказки, истории или события, подбирают персонажи и декорации, делают необходимые постройки. На данном этапе происходит расширение и обогащение активного словаря, развитие воображения и творческих способностей. Дети учатся взаимодействовать друг с другом, у них развивается коммуникативные умения.

Далее, на втором этапе, происходит обыгрывание постройки. Дошкольники решают проблемные истории с помощью ЛЕГО-героев, придумывают истории, невероятные приключения или сказки. У них проявляется любознательность, они интересуются причинно-следственными связями, обсуждают, принимают соб-

ственные решения с опорой на свои знания. Затем дети распределяют между собой роли героев.

Педагог вместе с детьми обсуждает действия и реплики ЛЕГО-героев, помогает дошкольникам говорить интонационно выразительно.

Связное устное высказывание может состояться только при наличии у ребёнка сформированного словаря, внутреннего плана высказывания и желания сказать. Эти три фактора при работе с постройками из ЛЕГО выступают в единстве: дети видят перед собой зрительные образы, помогающие воспроизведению лексических единиц, план высказывания, отражённый в сюжете построенной истории, и у него появляется желание сказать об увиденном. При подготовке к презентации ЛЕГО-спектакля педагог помогает детям сконструировать информацию, разбить её на конкретные блоки с последующей организацией их в целостную систему. План рассказывания обеспечивается последовательно построенными сюжетами, которые они представляют. Родители помогают детям отрепетировать выступление, что даст им возможность почувствовать себя уверенней. Этап презентации спектакля имеет неоценимое значение, так как дошкольники учатся публично представлять результат своей деятельности, у них формируется желание быть активными, проявлять инициативу, воспитывается умение активно слушать, гордиться не только за себя, но и за товарища.

ЛЕГО-спектакль записывают на видео, что позволяет его представить через электронную почту и социальные сети родителям дома, обсудить в кругу семьи и, возможно, доработать сценарий.

Во время работы над ЛЕГО-постановкой у детей расширяется и обогащается активный словарь, совершенствуются речевые навыки как средство коммуникации, развивается связная, выразительная, грамматически правильная диалогическая и монологическая речь с использованием вербальных и невербальных средств общения, происходит развитие общения и взаимодействия детей со взрослыми и сверстниками.

На третьем этапе педагог задает детям вопросы, касающиеся содержания ЛЕГО-истории («Ребята, давайте вспомним, как начинается история? Что сначала? Что потом?» и т.д.). Происходит коллективное рассказывание истории по частям с фиксацией результатов конструирования с помощью цифровой камеры «Tuff-Cam 2».

У детей формируется умение составлять рассказ по частям с опорой на конструируемый продукт, развиваются ИКТ компетенции, они учатся работать с цифровой фотоаппаратурой.

На четвёртом этапе дети совместно с педагогом создают ЛЕГО-комикс с помощью программы Story Visualizer. Сначала определяется, сколько основных действий будет в той или иной истории. Затем выбирают ориентацию и тип страницы (сколько окон будет на странице), подбирают нужные фотографии к каждому действию ЛЕГО-истории, загружают их в программу, работают с изображением (увеличивают, уменьшают, поворачивают). При работе с текстом подбирают облачко для текста и набирают с помощью педагога соответствующие слова, фиксируют прямую речь. После создания комикса дети вместе с педагогом просматривают всю работу, сохраняют комикс и распечатывают его [5].

Работа с компьютером проводится с соблюдением норм СанПиНа и использованием здоровьесберегающих технологий. Для этого обеспечивается гигиенически рациональная организация рабочего места: соответствие мебели росту ребёнка, достаточный уровень освещённости. Обязательно естественное и искусственное освещение. При этом необходимо следить за тем, чтобы на мониторе не было бликов. Помещение должно быть хорошо проветрено и дополнительно увлажняться. Экран видеомонитора должен находиться на уровне глаз или чуть ниже, на расстоянии не ближе 50 см. Непрерывная продолжительность работы с компьютером для детей 6-7 лет не должна превышать 10 минут. После работы с компьютером проводится гимнастика для глаз [2].

Далее педагоги и дети готовятся к презентации своей деятельности: создают слайд-шоу и коллажи с использованием фото- и видеоматериалов, созданных в процессе создания комикса. Дошкольники представляют комикс своим сверстникам в других группах и родителям на совместном чаепитии. Это способствует формированию у детей позитивных установок к различным видам труда и творчества, положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях.

Благодаря этой деятельности дошкольники проявляют инициативу в конструировании, у них формируются предпосылки основ инженерного мышления и технических навыков. Дети могут выражать свои мысли и желания, использовать речь для выражения своих

мыслей и чувств, происходит построение речевого высказывания в ситуации общения, у них развивается связная речь, что соответствует целевым ориентирам федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [4].

### **Литература**

1. Лебедева, И.Н. Развитие связной речи дошкольников [Текст] / И.Н. Лебедева. СПб., 2009. 175 с.
2. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПиН 2.4.1.2660 – 10 с изменениями. СПб., 2010. 43 с.
3. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения [Текст] / К.Д. Ушинский. М., 1939. Т. 2. 156 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М., 2014. 31 с.

© Зорина О.Ю., Быкова Н.В., 2017

УДК 372.46:373.2

ББК 4410.241.3+4410.057

**Краева Алевтина Анатольевна**, канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Россия, г. Екатеринбург

**Титова Зинаида Юрьевна**, студент Института педагогики и психологии детства, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Россия, г. Екатеринбург

### **РОЛЬ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКОВОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы формирования звуковой культуры речи детей младшего дошкольного возраста, показывается необходимость при этом использования игр как ведущего вида деятельности дошкольников. Авторами дается характеристика уровня овладения младшими дошкольниками фонетической системой языка. Представлена классификация игр, направленных на формирование звуковой культуры речи.

**Ключевые слова:** звуковая культура речи, развитие речи, игровая деятельность, речь детей, младшие дошкольники.

**Kraeva A. A.**, Ph.D., assistant professor of Russian language and methods of its teaching in the primary grades, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg  
alevsok@mail.ru

**Titova Z. Y.**, student of the Institute of Pedagogy and Psychology of childhood, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg  
zina.titova.75@mail.ru

### **ROLE PLAY IN THE FORMATION OF CULTURE SPEECH SOUND TODDLERS**

**Annotation.** The article considers the problem of forming a sound culture of speech of children of preschool age, shows the need at the same time the use of games as the leading type of preschool activities. The

author characterizes the level of mastery of younger preschool children phonetic language system. The classification of games aimed at the formation of the sound of speech.

**Keywords:** sound culture of speech, speech development, game activity, children's speech, younger preschoolers.

Детство – это период, когда происходит наиболее интенсивное и эффективное развитие человека. Овладение родным языком – одно из самых важных достижений ребёнка. Речь не даётся малышу от рождения, чтобы он заговорил, должно пройти время, а взрослым необходимо приложить немало усилий для развития своевременной и полноценной речи у ребёнка.

Младший дошкольный возраст – своеобразный, важный период в развитии дошкольника. В этот период перестраивается психическая жизнь ребёнка, его отношение к окружающему миру. У ребёнка возникает потребность в совместной познавательной деятельности со взрослым, в уважении взрослого, что проявляется в повышенной обидчивости и чувствительности к оценкам взрослых. Младший дошкольный возраст является наиболее благоприятным для речевого развития ребёнка, так как его психика обладает повышенной чувствительностью к языку, его смысловой и звуковой стороне. Речь ребёнка становится понятна окружающим, он осваивает разговорную речь, вступает в диалог, начинает выражать свои мысли и простыми и сложными предложениями. При хорошо развитой речи ребёнок легко вступает в контакт с другими детьми, со взрослыми. Младший дошкольник при общении использует только устную речь, поскольку овладевает прежде всего только данной формой речи. Здесь можно говорить о формировании у младших дошкольников звуковой системы языка, а именно фонетических средств языка – звуков, интонации, ударения, то есть можно говорить о формировании звуковой культуры речи.

Воспитание звуковой культуры речи является важным направлением в работе по развитию речи детей дошкольного возраста. Большая роль в развитии речи ребенка принадлежит дошкольному учреждению, где осуществляется систематизированное обучение, позволяющее использовать детям свои речевые умения в общении со сверстниками и взрослыми, речь которых служит образцом для подражания.

Звуковая культура речи является составной частью общей культуры речевого общения. Понятие «звуковая культура речи» включает в себя фонетическую и орфоэпическую правильность речи, ее интонационную выразительность и четкую дикцию.

Формирование звуковой культуры предполагает [1]:

1. Формирование правильного звукопроизношения и словопроизношения, для чего необходимым становится развитие речевого слуха, речевого дыхания, моторики артикуляционного аппарата;

2. Воспитание орфоэпически правильной речи – умения говорить согласно нормам литературного произношения. Орфоэпические нормы охватывают фонетическую систему языка, произношение отдельных слов, групп слов, отдельных грамматических форм. В орфоэпию входит не только произношение, но и ударение как специфическое явление устной речи;

3. Формирование выразительности речи предполагает владение средствами речевой выразительности: умение пользоваться высотой и силой голоса, темпом и ритмом речи, паузами, интонацией;

4. Выработка дикции – отчетливого, внятного произношения каждого звука и слова в отдельности, а также фразы в целом;

5. Воспитание культуры речевого общения как части этикета.

Овладение звуковой культурой речи становится основой для установления взаимоотношений между детьми и взрослыми, между ребенком и окружающим его миром, поскольку недостаточное развитие звукопроизношения, интонационная бедность речи не позволяет младшему дошкольнику быть успешным в общении. У большинства младших дошкольников встречаются физиологические трудности звукопроизношения, которые носят постоянный, временный характер. Пропуск, искажение, перестановка звуков, общая смягченность и неустойчивость произношения характерны для детей данного возраста. Это обусловлено недостаточным развитием артикуляционного аппарата, фонематического слуха – движения речевых органов ещё недостаточно чётки и согласованы, не всегда точно звуки различаются на слух [5]. Поэтому необходимо уделять большое внимание развитию речевого слуха, речевого дыхания и основных качеств голоса.

Кроме того, у детей ещё нет осознанного отношения к недостаткам своего произношения. Особенность возраста – стремле-



ние подражать взрослому, развитие игровых действий, эмоциональность детей при восприятии звуков способствуют работе по формированию звуковой культуры речи. Несовершенное произношение может быть результатом неправильной речи взрослых, неблагоприятной окружающей обстановки, в которой развивается речь ребёнка.

Младший дошкольный возраст очень важен для воспитания правильного звукопроизношения, так как вовремя предупрежденные трудности в звукопроизношении позволяют эффективно организовывать всю дальнейшую работу по формированию звуковой культуры речи в период дошкольного детства. Становление правильной речи у ребёнка идёт на основе подражания речи взрослым в процессе не только общения, какой-либо совместной деятельности, но и при выполнении игровых действий.

Ведущим видом деятельности ребёнка дошкольного возраста является игра. Игра удовлетворяет все основные потребности ребёнка, способствует его психическому и физическому развитию, воспитанию нравственно-волевых качеств, творческих способностей. В процессе игры зарождаются и развиваются другие виды деятельности (учебная, трудовая). В игре ребёнок проживает значимые для него события, снимает напряжение, получает удовольствие, реализует потребность в двигательной активности [2]. Таким образом, игра как естественная деятельность ребёнка является действенным методом, способствующим развитию речи, в том числе и формированию звуковой культуры речи детей младшего дошкольного возраста.

Целесообразно в работе использовать произведения малых фольклорных форм. Ребенок легко заучивает и с удовольствием много раз с определенной интонационной выразительностью произносит незатейливые по форме и простые по содержанию тексты, насыщенные звуко сочетаниями разной степени сложности. Благодаря этому у младшего дошкольника вырабатывается умение различать на слух близкие по звучанию слова, развивается звукопроизношение и дикция, формируется фонетическое восприятие, играющее в дальнейшем важное значение при овладении детьми грамотой.

Подвижная, хороводная игра начинается с помощью игрового припева или приговора, с помощью считалки решают, кому водить. А ведь считалка в простейшей форме – это счёт. Скорого-

ворки учат чётко, быстро и правильно говорить, в одной фразе нарочно совмещаются звуки, трудные для проговаривания. Малые фольклорные формы хорошо использовать при проведении артикуляционной и дыхательной гимнастики, для развития мелкой моторики рук, закрепления произношения поставленных звуков [6].

Для целенаправленного формирования звуковой культуры речи используется дидактическая игра. В дидактической игре как форме обучения заложено одновременно две задачи: познавательная и игровая. В соответствии с этим воспитатель одновременно учит детей и играет вместе с ними, а дети, играя, учатся. Дидактические игры могут сопровождаться наглядным материалом (игрушки, предметы, вещи, картинки) или строиться только на словесной основе. Игры проводятся систематически, в разные режимные моменты: на занятиях, на прогулке, перед завтраком, вечером индивидуально или с группой детей.

Для развития звуковой культуры речи у детей младшего дошкольного возраста используются следующие игры, игровые упражнения:

*Игры на развитие дыхания*, цель которых – научить детей брать быстрый глубокий бесшумный вдох через нос, а затем производить плавный длительный выдох через рот. Можно использовать игры «Поиграй животиком», «Вертушка», «Бабочка», «Сдуй снежинку с рукавички» и др. Во всех перечисленных играх выдох предполагается на какой-либо предмет (вертушку, снежинку, вату). Тем самым ребенок тренируется производить выдох сильный и целенаправленный.

*Игры на развитие голоса*, целью которых является учить детей менять силу и высоту голоса, причем не только в игре, но и в реальной жизни. Для решения поставленной задачи можно использовать игры «Кошка и котёнок», «Большой и маленький», «Скажи на ушко», «Колыбельная», «Барабан» и др.

*Игры на развитие артикуляции*, позволяющие младшему дошкольнику научиться управлять своими органами речевого аппарата: нижней челюстью, мягким небом, губами, щеками и языком. Это «Слоник», «Трубочка», «Варенье», «Лопатка», «Иголочка», «Надуй шар» и т.д. Данные игры требуют многократного повторения одного и того же движения, позволяющего ребенку

научиться быстро переключаться с одного артикуляционного положения на другое.

*Игры на развитие речевого слуха* связаны с формированием прежде всего внимания ребенка к звуковой стороне речи и выработке у него правильного звукопроизношения. Основным приемом таких игр становится предоставление взрослым речевого образца и копирование его детьми. Сюда можно отнести игры «Как жужжит пчела», «Как летит самолет», «Подскажи словечко», скороговорки, чистоговорки и т.д.

Игра невозможна без речевого общения, поэтому как ведущий вид деятельности детей она является основным и очень действенным инструментом в развитии речи, в том числе и звуковой культуры речи.

### **Литература**

1. Алексеева, М.М., Яшина, В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. М.: Академия, 2000. 400 с.
2. Губанова, Н.Ф. Игровая деятельность в детском саду [Текст] / Н.Ф. Губанова. М.: Мозаика-Синтез, 2015. 128 с.
3. Колесникова, Е.В. Развитие звуковой культуры речи у детей 3-4 лет [Текст] / Е.В. Колесникова. М.: Ювента, 2012. 72 с.
4. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить [Текст] / М.М. Кольцова. М.: Советская Россия, 1973. 160 с.
5. Максаков, А.И. Воспитание звуковой культуры речи у детей дошкольного возраста [Текст] / А.И. Максаков. М.: Мозаика-Синтез, 2005. 64 с.
6. Фомичева, М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения [Текст] / М.Ф. Фомичева. М.: Просвещение, 1989. 239 с.

© Краева А.А., Титова З.Ю., 2017

УДК 378.147:373.211.24  
ББК 4448.981

**Лашкова Лия Луттовна**, доктор пед. наук, профессор кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет», Россия, г. Сургут

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация.** В статье раскрыта проблема профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольных образовательных организаций. Автор анализирует педагогические исследования в области подготовки воспитателей к обучению коммуникации дошкольников. Определены эффективные формы и методы реализации данного процесса.

**Ключевые слова:** профессиональная деятельность, педагоги дошкольного образования, подготовка будущих педагогов, дошкольники, коммуникативное развитие.

**Lashkova L. L.**, Doctor ped. Sciences, professor of theory and methodology of preschool and primary education, Surgut State Pedagogical University, Russia, Surgut  
lashkovall@rambler.ru

## **TRAINING FUTURE TEACHERS OF COMMUNICATION OF PRESCHOOL CHILDREN**

**Annotation.** The article deals with the problem of professional training of future teachers of preschool educational institutions. The author analyzes the pedagogical research in the field of teacher training to teaching preschoolers communication. The effective forms and methods of implementation of the process.

**Keywords:** professional activity, teachers of preschool education, training of future teachers, preschoolers, communicative development.

Профессиональная деятельность педагога дошкольного образования связана с необходимостью постоянного общения с широким

кругом людей: детьми, разными по индивидуально-психологическим характеристикам; родителями, имеющими различный образовательный и возрастной статус; коллегами, администрацией детского сада, социальными партнерами. Данный факт указывает на коммуникативную ответственность специалистов и повышенные требования к уровню их коммуникативных знаний и умений.

В Профессиональном стандарте педагога одним из трудовых действий воспитателя ДОО заявлена организация образовательного процесса на основе непосредственного общения с каждым ребенком с учетом его образовательных потребностей. Педагог выступает главным организатором и активным участником речевой среды в образовательном процессе, его образ является для ребенка языковым авторитетом.

В настоящее время существенно повышаются требования к качеству выполнения воспитателем профессиональных функций, что обусловлено предоставленной свободой творчества, вариативностью комплексных и парциальных программ, разнообразием видов дошкольных организаций. В процессе успешного решения образовательных задач в детском саду особую роль играет характер педагога (общительность, оптимизм, юмор, интеллигентность, целеустремленность и др.), а также его профессиональные качества.

В рамках поставленной нами проблемы особо следует подчеркнуть приоритетность умений в области коммуникации (постановка и решение коммуникативных задач, владение приемами продуктивного общения и др.). Пристальное внимание исследователей к коммуникативным процессам в педагогике можно объяснить тем, что это центральное звено, сущность профессии. Коммуникация является движущим механизмом всего образования.

Объективное изучение рассматриваемой нами проблемы коммуникативной подготовки бакалавров профиля «Дошкольное образование» возможно только с помощью опоры на реальное коммуникативное обучение дошкольников, которое является важной сущностной предпосылкой реализации поставленных нами задач. Педагог дошкольного образования должен знать и понимать возрастные и индивидуальные характеристики детей на каждом возрастном этапе дошкольного детства. Иначе вряд ли он сможет определить цели, содержание и методы эффективного формирования у ребенка коммуникативных знаний и умений.

В связи с этим, рассмотрим наиболее общие определяющие особенности коммуникативного развития детей. Общение дошкольников исследовалось в работах А. Г. Арушановой, В. В. Виноградова, В. В. Гербовой, Д. Годовиковой, А. Б. Добровича, М. Л. Кусовой, М. И. Лисиной, С. И. Львовой, А. Г. Рузской, О. С. Ушаковой и др. Для нас особенно важны следующие результаты этих исследований: определена возможность обучения культуре речевого общения на разных возрастных этапах и его содержание, описаны лингвистические и психолого-педагогические основы изучения связной речи, коммуникативных качеств и умений ребенка. Вместе с тем, при достаточно подробной разработанности проблемы коммуникативного развития детей дошкольного возраста, остается много нерешенных вопросов в области формирования говорения и слушания.

Рассуждать о коммуникативном образовании дошкольников необходимо достаточно внимательно и осторожно, поскольку на разных этапах дошкольного детства происходит адекватное сущностное изменение характера обучения, воспитания и развития в разнообразии их взаимосвязей между собой. В связи с такими этапными изменениями меняется и характер педагогического сопровождения.

Для эффективной коммуникативной деятельности педагог должен знать, что общение пронизывает всю систему педагогического воздействия, каждый его микроэлемент. Воспитателю необходимо овладеть коммуникативной структурой всего образовательного процесса. Это требует умения одновременно решать две проблемы: конструировать особенности своего поведения (свою педагогическую индивидуальность), свои отношения с детьми, т.е. стиль общения, и конструировать сами выразительные средства коммуникативного воздействия. Второй компонент постоянно меняется под влиянием возникающих педагогических и соответственно коммуникативных задач [4].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования подчеркивается, что взрослые создают возможности для приобщения детей к сотрудничеству с другими людьми. Педагог способствует развитию у детей чувства ответственности за другого человека, общее дело, данное слово. Способом реализации такого отношения может быть только любовь и децентрация взрослого, умение, как отметила Н. К. Крупская, «влезть в шкуру ребенка» в рамках высокого профессиона-

лизма. Особо важно подчеркнуть отношение к ребенку как субъекту, уважение его прав и интересов, признание его возможностей развития, совместная деятельность с ним на основе максимальной активности и инициативы.

Эффективность реализации педагогической деятельности в детском саду во многом зависит от характера взаимодействия взрослого с детьми (А. В. Запорожец, А. А. Леонтьев, М. И. Лисина, Т. А. Рузская и др.).

В исследованиях Л. Н. Башлаковой, М. В. Воробьевой, Т. И. Ерофеевой, В. Д. Калишенко, М. Л. Кусовой показана взаимосвязь стиля общения педагога с детьми с характером взаимоотношений в детском сообществе. Ученые отмечают, что педагогу необходимо помнить, что при использовании стилей общения следует учитывать становление и развитие образа-Я у ребенка, его стремление быть лучше. В связи с этим, педагогическая позиция воспитателя проявляется в признании индивидуальности ребенка, его неповторимости; предполагает создание таких педагогических условий, которые бы способствовали раскрытию у детей потенциальных возможностей, творчества и коммуникативной активности.

В связи с этим одной из важных задач, стоящих сегодня перед педагогами ДОО, является выбор правильного стиля взаимодействия с детьми, оказание педагогической поддержки ребенку в становлении его индивидуальности. При этом немаловажную роль играет способность взрослого отбирать речевые средства, способы коммуникации, способствующие регуляции поведения ребенка.

При личностно-ориентированном взаимодействии с дошкольниками приоритетными способами общения выступают признание, понимание, принятие личности ребенка, учет его чувств и желаний. Личностная позиция педагога заключается в построении ситуаций общения с детьми как полноценными партнерами, что исключает разного рода манипуляции. Предпочитаемой тактикой общения является сотрудничество с использованием многообразия коммуникативных средств, стимулирующих детскую активность.

Отказ от корпоративного стереотипа «воспитатель всегда прав» предполагает умения с юмором отнестись к отдельным моментам педагогической ситуации, быть готовым к улыбке, владеть тонами и полутонами; слушать и слышать ребенка, не прерывая его высказываний; воздействовать на детей не прямо, а косвенно,

через создание условий для проявления у них желаемого качества; не бояться обратной связи, пусть даже непредсказуемой.

В. А. Петровский, А. М. Виноградова, Л. М. Кларина и др. установили связь культуры общения взрослого с культурой общения детей. Они отмечают, что в ДОО необходимо создавать условия для формирования у детей представлений о правилах взаимодействия с другим человеком, формирования отношения к выполнению данных требований. С этой целью возможно использование разнообразных сюжетно-ролевых игр, этюдов, разнообразных форм игровой терапии.

Технология педагогического общения должна быть направлена на организацию определенных этапов:

- формирование у ребенка потребности в общении; побуждение его к деловым, личностным, познавательным видам общения;
- ориентировка ребенка в целях, в ситуациях общения;
- ориентировка в личности собеседника;
- планирование содержания общения;
- корректирование направления, стиля, стратегии общения.

По данным исследования О. А. Шороховой, на фоне общего положительного отношения воспитателей к инновационным технологиям в области развития монологической и диалогической речи дошкольников, выделяются некоторые затруднения в образовательном процессе:

- неумение организовать педагогическую деятельность на диагностической основе;
- трудности в правильной оценке речевого развития детей и формировании методических рекомендаций по коррекционной работе;
- затруднения в организации индивидуального стиля взаимодействия;
- недостаточное рефлексивное осознание себя как субъекта профессионального саморазвития;
- расхождение самооценки коммуникативной компетентности и уровня реального ее проявления в профессиональной деятельности и др. [5].

Кроме того, отмечается ряд психологических барьеров, связанных с проявлением стандартизации в поведении педагогов, нормативностью взглядов на ребенка, неправильном использовании сти-



мульного материала для активизации речевой деятельности детей, неумением создать условия, мотивирующие коммуникационный процесс в ситуации взаимодействия «воспитатель-ребенок».

Определенное влияние на возникновение барьеров в процессе сотрудничества с детьми становятся и такие качества личности педагога, как несдержанность, эмоциональная неустойчивость, скованность, агрессивность, неуверенность в себе, робость, замкнутость и др.

Анализ педагогической практики показывает, что воспитатели в качестве причин затруднений называют и внешние факторы: дефицит времени, материальные трудности, нерегулярное посещение детьми детского сада.

В связи с этим перед педагогическими вузами стоит задача обучения студентов эффективной коммуникации и формирования коммуникативной компетентности как стержневой составляющей профессионализма педагога.

Исследование А. К. Марковой доказало перспективность использования различных вариантов социально-психологического тренинга в коммуникативной подготовке будущих педагогов: ролевой, перцептивно-ориентированный, тренинг сензитивности, ситуационный. Данные варианты могут включать в себя как игровые, так и неигровые методы (анализ педагогических ситуаций, решение коммуникативных задач, разыгрывание ролей, деловые игры и др.) [3].

И. А. Зазюн, рассматривая «педагогическую технику», предлагает формировать у студентов коммуникативные знания и умения. На наш взгляд, ряд предложенных автором методов вызывает особый интерес:

- моделирование – создание ситуаций, максимально приближенных к дошкольной практике, где проигрывается поведение педагога и детей;

- микропреподавание – создание миниатюрной ситуации обучения или воспитания (минизанятие, минибеседа), где отрабатывается одно из коммуникативных умений;

- миникурсы – демонстрация фильмов о педагогической деятельности воспитателей ДОО с последующим анализом [1].

В рамках реализации данной методики предусматривается рассмотрение вопросов творческого самочувствия и наблюдатель-

ности, совершенствование техники и культуры речи, мастерства мимической и пантомимической выразительности, владения приемами убеждения и внушения в педагогическом процессе.

Таким образом, организация коммуникативного процесса в дошкольной образовательной организации имеет свои особенности, обусловленные спецификой профессиональной деятельности воспитателя. Необходимо подчеркнуть, что такая деятельность связана, прежде всего, с возрастными и индивидуальными возможностями детской коммуникации, с созданием условий для превращения каждого ребенка в субъекта педагогической деятельности, равного участника диалога со взрослым.

В связи с этим, при обучении эффективной коммуникации важно научить будущих педагогов строить субъект-субъектные взаимоотношения, оптимально использовать средства коммуникации в соответствии с возрастными особенностями партнера по общению, эмпатически слушать, следовать этикетным правилам в общении.

### **Литература**

1. Зязюн, И.А. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений [Текст] / И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др.; под ред. И.А. Зязюна. М., 1989. 302 с.
2. Кусова, М.Л. Филологическое образование в период детства: к проблеме подготовки педагогов и языкового образования детей [Текст] / М.Л. Кусова // Педагогическое образование и наука. 2013. № 6. С. 119-124.
3. Маркова, А.К. Психология труда учителя: книга для учителя [Текст] / А.К. Маркова. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
4. Рыданова, И.И. Основы педагогики общения [Текст] / И.И. Рыданова. Минск: Белорусская наука, 1998. 319 с.
5. Шорохова, О.А. Речевое развитие ребенка: Анализ программ дошкольного образования [Текст] / О.А. Шорохова. М.: Сфера, 2009. 128 с.

© Лашкова Л.Л., 2017

УДК 372.46  
ББК 4410.241.3

**Плаксина Елена Борисовна**, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Россия, г. Екатеринбург

**Юдинцева Галина Николаевна**, воспитатель, МБДОУ № 497, Россия, г. Екатеринбург

### **КРИТЕРИАЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ АППАРАТ ДЛЯ ОЦЕНИВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** В статье предложены критерии для диагностирования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста, описаны уровни по каждому из критериев, представлены задания из разработанного комплекса, направленного на формирование коммуникативных умений. В статье приведены результаты первичного этапа диагностики.

**Ключевые слова:** педагогическая диагностика, коммуникативные умения, старшие дошкольники, развитие речи.

**Plaksina E. B.**, Candidate of Philology Sciences, associate professor of Russian language and methods of its teaching in the primary grades, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg  
ebplaksina@mail.ru

**Ydinzeva G. N.**, teacher, Kindergarten № 497, Russia, Ekaterinburg

### **CRITERIAL DIAGNOSTIC APPARATUS FOR ASSESSING THE COMMUNICATIVE ABILITIES OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE**

**Annotation.** The article proposes criteria for diagnosing the communicative abilities of children of senior preschool age, describes the levels for each of the criteria, presents tasks from the developed complex aimed at developing communicative skills. The article presents the results of the initial stage of diagnosis.

**Keywords:** pedagogical diagnostics, communicative skills, senior preschoolers, speech development.

Становление коммуникативной деятельности человека происходит на протяжении первых семи лет жизни: именно через активное общение ребенок превращается в личность. В дошкольный период ребенок осваивает способы общения, обеспечивающие ему успешную социализацию, самореализацию себя в социуме, развивается его коммуникативная культура. Задача педагога, обозначенная Федеральным государственным стандартом дошкольного образования, состоит в том, чтобы обеспечить развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, готовности к совместной деятельности со сверстниками [2].

Цель нашего исследования заключается в определении уровня сформированности коммуникативных умений старших дошкольников.

Проводя наблюдение за группой дошкольников, мы установили, что дети данного возраста стремятся вступать в коммуникацию для решения своих коммуникативных задач, развивая умение налаживать взаимодействие как со сверстником, так и взрослым, при этом используя многообразную палитру вербальных и невербальных средств общения. В старшем дошкольном возрасте наблюдается стремление детей участвовать в дискуссиях, отстаивая свою точку зрения. На этом этапе важно научить дошкольника прислушиваться и к мнению окружающих, развивать умение анализировать сказанное другими.

Подтверждением наших наблюдений служат слова А. Г. Арушановой, которая отмечает, что в старшем дошкольном возрасте развивается умение налаживать взаимодействие с партнером, использовать речь в разнообразных коммуникативных ситуациях, расширяющихся сферах общения, что предполагает включение ребенка в общение, диалог с широким кругом взрослых и сверстников [1].

В ходе диагностики нами были определены следующие критерии определения уровня сформированности коммуникативных умений:

1. Умение детей выстраивать диалог, учитывая эмоциональное состояние собеседников (для эффективного решения коммуникативной задачи);

2. Умение налаживать взаимодействие с партнером (умение «расположить» к себе собеседника);

3. Умение использовать речь в различных коммуникативных ситуациях.

Помимо критериев диагностики нами был предложен комплекс заданий.

1. «Зеркальце». Цель данного задания – научить детей видеть эмоциональное состояние собеседника и реагировать на него, выстраивая правильную линию речевого поведения для решения коммуникативной задачи.

Работа проводится в парах, где один из участников является «говорящим», а другой – «зеркалом», отражающим собеседника. Педагог тихо произносит фразу «говорящему», который воспроизводит ее, а «зеркалу» необходимо определить, в каком эмоциональном состоянии находится сверстник, произнося фразу (грусть, радость и т. д.). Затем дети меняются местами.

По результатам проведения задания были определены уровни коммуникативных умений детей.

Оптимальный уровень: дети верно распознают эмоциональные состояния ровесников в период произнесения фразы; способны при помощи речи, мимики, телодвижений представить чувства и состояние говорящего.

Допустимый уровень: дети справляются с выполнением задачи при помощи взрослого, фразу проговаривают эмоционально, но выражение чувств при этом не всегда понятно.

Критический уровень: дети затрудняются в определении эмоционального состояния сверстника или устанавливают его неверно, при произнесении фразы не могут изобразить заданное эмоциональное состояние.

2. Для диагностирования второго умения нами было предложено задание «Необитаемый остров», цель которого – проанализировать наличие умения выстраивать взаимодействие с партнером.

Педагог предлагает детям представить, что они оказались на необитаемом острове, сопровождая задание вопросами и задачами. Например: Какие предметы вы бы взяли с собой? С чего вы бы нача-

ли свое присутствие на острове? Чем будет заниматься каждый из вас? Разделите обязанности между собой. Кого вы бы предпочли сделать командующим? Как вы будете защититься от диких животных? Как вы себя поведете, если на острове начнется шторм?

По результатам данного задания также определялся уровень коммуникативных умений детей. Оптимальный уровень: дети проявляют инициативность в общении. Берут на себя обязанности организатора, привносят собственные идеи, разделяют обязанности между детьми, при этом обнаруживают умение выслушать товарища, скоординировать с ним собственные идеи, уступить, уговорить. Допустимый уровень: дети выделяются недостаточной, но позитивной инициативностью в общении, договариваются, способны возражать, учитывая собственные интересы, выдвигают собственные суждения. Критический уровень: дети не вступают в общение, безынициативны, инертно следуют за активными товарищами, не предлагая собственного мнения, либо наоборот, предложив свое решение проблемы, стоят на своем, категорически не воспринимая мнений окружающих.

### 3. «Интервью»

Данное задание проводится с целью диагностирования умения использовать речь в различных коммуникативных ситуациях. Педагог предлагает одному ребенку представить себя в роли корреспондента и узнать у жителей городка Детство, как они живут, чем занимаются; взять интервью у сверстника или взрослого (сотрудника). В заключении представить полученную информацию в виде сводки новостей.

При этом были описывались следующие уровни. Оптимальный уровень: дети с удовольствием выполняют задание, самостоятельно формулируют 4-5 развернутых вопроса, выстроенных в логическом порядке. Допустимый уровень: дети могут задать не более 2-3 кратких вопросов, прибегая к помощи взрослого и не сохраняя логику интервью. Критический уровень: дети испытывают трудности, выполняя задание даже при помощи взрослого, либо отказываются от участия.

В исследовании приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста. В ходе диагностики были получены следующие результаты: у 30% детей можно диагностировать оптимальную сформированность умений получать нужную информацию в

общении, выстраивать простой диалог со взрослыми и сверстниками, понимать настроение партнера по его вербальному и невербальному поведению, 55% детей находятся на допустимом уровне рассматриваемых умений и 15% детей – на критическом уровне. Следовательно, в образовательной деятельности формированию коммуникативных умений нужно уделять особое внимание, иначе задача социализации ребенка дошкольного возраста не будет решена дошкольным образовательным учреждением.

### **Литература**

1. Арушанова, А.Г. Коммуникация. Развивающее общение с детьми 3-4 лет [Текст] / А.Г. Арушанова. М.: Сфера, 2014. 96 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М: УЦ Перспектива, 2014. 32 с.

© Плаксина Е.Б., Юдинцева Г.Н., 2017

УДК 372.46  
ББК Ч426.819=411.2-243

**Поздеева Светлана Ивановна**, доктор пед. наук, профессор кафедры социальных коммуникаций, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет», Россия, г. Томск

## **СОЧИНЕНИЕ ПО КАРТИНЕ: РАБОТА С АЛГОРИТМОМ ИЛИ ВИЗУАЛЬНЫМ ОБРАЗОМ?**

**Аннотация.** В статье ставится проблема эффективной организации работы над сочинением по картине в начальной школе, основанной на восприятии картины как визуального образа. Показано, что излишняя алгоритмизация речевых действий снижает образовательный ресурс визуального образа вследствие неразвернутости личностной коммуникации участников совместной деятельности на уроке.

**Ключевые слова:** визуальные образы, школьные сочинения, младшие школьники, начальное обучение русскому языку, методика русского языка в школе.

**Pozdeyeva S. I.**, Doctor ped. Sciences, professor, Department of Social Communications, National research Tomsk State University, Russia, Tomsk  
svetapozd@mail.ru

## **COMPOSITION IN PICTURE: WORKING WITH ALGORITHM OR A VISUAL IMAGE?**

**Annotation.** The article raises the problem of efficient organization of the work of composing a painting in elementary school, based on the perception of the painting as a visual image. It has been shown that excessive algorithmization speech acts reduces educational resource visual image due to the non-deployed personal communication participants in joint activities in the classroom.

**Keywords:** visual images, school compositions, junior schoolchildren, elementary education of the Russian language, Russian language technique in school



Сочинение по картине всегда считалось эффективным упражнением в развитии связной письменной речи учащихся. Его особенность состоит в том, что предметом высказывания является не живая действительность и впечатления от нее, а восприятие и осмысление произведения изобразительного искусства. Методические рекомендации по организации работы над данным видом сочинения, как правило, сводятся к тому, чтобы удачно выбрать картину, познакомить учащихся с жизнью и творчеством художника, правильно построить беседу по картине, двигаясь от темы к осознанию идеи произведения, поработать с особой лексикой, которая связана со спецификой живописи, а также удерживать особенности текста-описания.

При этом по-прежнему сложным остается вопрос о том, как связать на уроке два разных процесса: процесс восприятия картины как произведения искусства и процесс подготовки сообщения по картине. На наш взгляд, в большинстве случаев на уроке превалирует подготовка самого текста, в процессе которой, как ни странно, про картину педагог и учащиеся даже забывают. Одной из причин является попытка учителя добиться универсальности речевого действия по созданию письменного текста за счет алгоритмов конструирования разных типов текста (повествования, описания, рассуждения) и освоения учащимися определенной последовательностью операций. Например, при создании текста-описания последовательность операций может быть следующей [1]: применение приема рассматривания объекта; фиксирование внимания на признаках объекта в соответствии с поставленной задачей; перечисление его признаков; составление плана описания; выбор языковых средств; создание текста. Конечно, алгоритм облегчает работу по написанию сочинения, являясь опорой для речевого действия, но при этом очень важно за его жесткой схемой не потерять сам предмет высказывания, в частности картину как визуальный образ.

Мы проанализировали видеозапись урока написания сочинения по картине А. Аверина «Прогулка» (4 класс) и обратили внимание, что весь урок строился на основе алгоритмизации речевой деятельности детей, когда ученики восстанавливали хорошо известные им шаги, не открывая при этом ничего нового ни в собственной деятельности, ни в самой картине. Примечательно, что сама репродукция картины занимала скромное место в правом

нижнем углу доски, а все свободное пространство использовалось для фиксации операций в структуре речевого действия. Начался урок с вопроса учителя «Что такое сочинение по картине и зачем писать такие сочинения?» Дети ответили, что сочинение по картине – это развернутый текст описания картины; оно нужно, чтобы передать свои чувства, поделиться мыслями, заинтересовать собеседника картиной, пополнять свой словарный запас, развивать фантазию, чтобы слепой человек мог представить картину, чтобы люди поняли философию картину.

На наш взгляд, дети дали очень интересные и разные ответы, что могло бы стать отправной точкой для последующего обсуждения, тем более что во многих ответах улавливается, что картина (визуальный образ) может стать источником коммуникации людей, смотрящих на нее («передать», «поделиться», «заинтересовать»). Однако вместо того, чтобы оттолкнуться от услышанного и спросить: «Какие чувства у вас возникают, чем может заинтересовать собеседника эта картина, а как вы понимаете философию этой картины?» учитель попросил детей восстановить алгоритм написания сочинения (*примечание*: любого сочинения, а не сочинения по картине). В самом общем виде этот алгоритм включал такие действия, как определение темы, цели, составление плана, подбор слов, написание черновика, его редактирование, создание чистовика, проверка (нахождение и исправление орфографических и речевых ошибок). По бойким ответам детей хорошо понятно, что эта последовательность ими хорошо усвоена и ничего нового в их действиях не предполагается. Таким образом, на вводном этапе урока визуальный образ оказался совершенно не востребованным: ни учитель, ни дети ни разу к нему не обратились (никто даже не смотрел на репродукцию).

На следующем этапе урока, опираясь на восстановленный и зафиксированный на доске алгоритм, учитель конкретизировал отдельные речевые действия и уточнял, во-первых, о чем будет наше сочинение (о секрете автора-художника, о моих впечатлениях от увиденного на картине), во-вторых, какова будет цель работы (будем учиться выражать свои мысли и чувства), в-третьих, какого вида и жанра может быть текст (повествование с элементами описания, рассказ, сказка, стихотворение), в-четвертых, как можно начать текст («Я смотрю на картину... и хочу поделиться...», «Предлагаю познакомиться с картиной...»), о чем рассказать в основной части (луг,

природа, человек, общее и детали). И вновь картина оказалась не нужной: что и как изобразил художник, кто эти люди (молодая женщина и девочка), как они оказались в этом месте, о чем говорят эти сочные и яркие краски, детали (брошенный на землю зонтик от солнца, корзинка в руках у девочки). Опять учитель не дал детям возможности высказаться о том, что они видят и ощущают, глядя на картину (может горячий летний воздух, запахи цветов), слышат (пение птиц или стрекотание кузнечиков), задать вопросы художнику, нашему современнику (зачем он изобразил на картине собаку, почему небо такое светлое, почти белое и др.).

На следующем этапе урока дети пробовали писать черновой вариант текста. При этом им была предоставлена полная свобода в выборе жанра (сказка, стихотворение, рассказ, синквейн). Примечательно, что в процессе записи дети не смотрели на картину, ни у кого не возникло желания подойти поближе и рассмотреть репродукцию повнимательнее. Ученики обращались к своим рабочим записям в виде алгоритмов и схем, но не к визуальному образу. Следуя общему алгоритму работы, после записи текста желающие зачитывали свои сочинения, а остальные слушали и пробовали редактировать текст. Предварительно учитель напомнил и зафиксировал на доске, что надо обращать внимание на тему, последовательность частей, языковые средства, на то, понятен ли текст слушателям. Важно, что педагог напомнил детям и о культуре взаимного рецензирования: во-первых, обращение по имени, во-вторых, начинать всегда с положительных моментов, в-третьих, не критиковать, а давать советы. Конечно, это было не редактирование (на слух это делать практически невозможно, текст должен быть перед глазами), а взаимное рецензирование, которое во многом было формальным (у тебя все получилось, не повторяй одни и те же слова, удалось описать героев). Оно могло бы строиться совершенно иначе, если сделать акцент на индивидуальное видение («прочтение») картины автором: чем запомнился текст, что было самым интересным, необычным, чувствуем ли мы, что человеку, писавшему текст, картина нравится?

Итак, что же происходило на данном уроке? С одной стороны, очень четкая организация учебной и речевой деятельности школьников при работе над сочинением. Видно, что дети хорошо владеют алгоритмом написания любого текста: определение смысло-

вого наполнения текста, выбор типа текста, отбор языковых средств, составление плана, написание черновика и т.д. Это означает, что действие по созданию письменного текста из предметного переходит в пласт метапредметного, т.е. становится универсальным учебным действием. Но с другой стороны, ресурс конкретной картины как визуального образа остался на уроке невостребованным: получается, картина могла быть другой, но ход урока остался бы прежним. Обидно, что на уроке развития речи устной речи детей не было, потому что не было коммуникации между учениками по поводу увиденного, хотя у педагога была возможность такую коммуникацию развернуть, отталкиваясь от реплик детей. Примечательно, что свою позицию как зрителя, как участника совместной деятельности педагог на уроке не проявляет (что он видит, чувствует, нравится ли ему картина): учитель лишь напоминает хорошо известные детям шаги в работе и следит за их выполнением.

Получается, что универсализация речевых действий может привести к потере уникальности визуального образа (второй такой картины нет и не будет) и не дает возможности использовать картину как средство коммуникативно-личностного развития ребенка, т.е. возможности истолковывать, обогащать свои впечатления и переживания в пространстве диалога. Можно с уверенностью сказать, что и тексты в этом случае получились бы более интересными, эмоциональными, личностными. Ведь дать полную свободу самовыражения – это еще не все, важно, чтобы было, для кого и зачем самовыражаться.

На наш взгляд, работу над сочинением-описанием картины можно построить не только как традиционный урок развития речи, в основе которого универсальный алгоритм действий, а как совместную образовательную деятельность педагога с детьми, как образовательно-личностную коммуникацию между «зрителями», которые по-разному воспринимают один и тот же визуальный образ. Достоянная картина – источник ситуации порождения и расшифровки впечатлений и переживаний участников совместной деятельности [3]. М. Мамардашвили подчеркивал, что человек проживает прежде всего опыт впечатлений как опыт откликов на «события эмоциональной жизни», опыт «отложений душевной почвы» [2]. Визуальный образ, эмоционально захватывая участников совместной деятельности, становится предметом общего раз-

говора, в котором мы понимаем друг друга и себя. И такое понимание не менее важно, чем универсальное учебное действие по созданию письменного высказывания.

Другими словами, достойная в художественном отношении картина может собрать вокруг себя заинтересованных зрителей, которые захотят поделиться друг с другом увиденным. Учитель – тоже зритель, который должен пройти вместе с детьми путь рассматривания, всматривания и вживания в визуальный образ. Можно написать первичный текст практически сразу после рассматривания картины и обмена первыми впечатлениями, а потом с его помощью организовать на уроке новый виток коммуникации: вначале мы делимся первым впечатлением от увиденного, а потом обмениваемся друг с другом уже письменно оформленными впечатлениями и переживаниями. И тогда это не просто урок развития речи по написанию сочинения по картине, а настоящий урок-диалог не просто потому, что все много говорят, а потому, что благодаря картине и друг другу к концу урока мы станем другими: задумаемся, переживем особые эмоции, откроем что-то новое в себе и других, а не просто потренируемся в применении уже освоенного алгоритма речевых действий.

### **Литература**

1. Кузнецова, М.И. Создание младшими школьниками устных и письменных текстов как универсальное учебное действие [Текст] / М.И. Кузнецова // Языковое и литературное образование в современном обществе. 2016: Сб. научных статей. СПб.: Изд-во ВВМ. 2016. С. 56-61.
2. Мамардашвили, М.К. Психологическая топология пути: (М. Пруст «В поисках утраченного времени») [Текст] / М.К. Мамардашвили. СПб., 1997. 568 с.
3. Поздеева, С.И. Образовательное содержание совместной деятельности в начальной школе [Текст]: монография / С.И. Поздеева. Томск: Дельтаплан, 2004. 311 с.

© Поздеева С.И., 2017

УДК 373.46  
ББК 4410.241.3

**Привалова Светлана Евгеньевна**, канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Россия, г. Екатеринбург

**Липина Ирина Александровна**, воспитатель, МАДОУ – детский сад общеразвивающего вида № 2 с приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому направлению развития воспитанников «Улыбка», Россия, г. Красноуфимск

## СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗКР У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация.** В статье раскрывается проблема планирования работы по формированию звуковой культуры речи у детей младшего дошкольного возраста. Определены виды деятельности, формы, методы и приемы работы в рамках данной проблемы. Представлено планирование по блокам, которые соответствуют компонентам звуковой культуры речи.

**Ключевые слова:** звуковая культура речи, младшие дошкольники, речь детей, речевое развитие.

**Privalova S. E.**, Ph. D., associate professor of Russian language and methods of its teaching in the primary grades, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg  
privalovas.75@mail.ru

**Lipina I. A.**, educator, Kindergarten №2, Russia, Krasnoufimsk  
ira.drokina2003@mail.ru

## CONTENTS OF WORK ON FORMATION OF PVP DO TODDLERS

**Annotation.** In the article the problem of planning work on the formation of a sound culture of speech in preschool age children. The types of activities, forms, methods and techniques in the framework of the problem. Presented planning units, which correspond to the components of the sound of speech.

**Keywords:** Sound culture of speech, younger preschoolers, speech of children, speech development.

По мнению Ю. В. Бродской, «больше 50% детей к среднему дошкольному возрасту имеют нарушения в произношении звуков»[3]. Это подтверждается нашими наблюдениями и многими исследованиями звуковой культуры речи (далее ЗКР) детей младшего дошкольного возраста. Всякие недостатки в ходе речевого развития нарушают процесс коммуникации со сверстниками, исключают его из игр, накладывают тяжелый отпечаток на характер. Дошкольник неосознанно ощущает недостатки речи, становится замкнутым, раздражительным, может наблюдаться агрессия. По ФГОС ДО эта задача находит отражение в образовательной области «речевое развитие» (ФГОС дошкольного образования). В рамках заявленной проблемы ЗКР выделена в виде частных задач: «...развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха...» [7].

Н. М. Аксарина утверждает, что кроме самого подражания уже в младшем дошкольном возрасте большую роль начинает играть «осознанное стремление ребенка к усвоению норм звуковой стороны речи», соответственно, основы ЗКР начинают закладываться с трех лет [1]. В младшем возрасте внимание детей сосредоточивается в основном на взрослом, поэтому педагог в своей деятельности по формированию звуковой культуры речи у детей данного возраста, по мнению Е. И. Михайловой, должен использовать индивидуальный подход, обращаться в каждом случае к отдельному ребёнку [6]. Искреннее уважение личности каждого малыша формирует добрые взаимоотношения между ребенком и взрослым. Каждый самый незначительный успех ребенка должен быть замечен, ребенку важно знать, что им довольны и все у него получится.

Помимо индивидуального подхода на занятии рекомендуется отрабатывать только один звук, на остальных не акцентировать внимание дошкольников. В программных требованиях предусмотрена последовательность перехода усвоения от более лёгких по артикуляционному укладу звуков к отработке более трудных звуков. Т. Н. Доронова выделяет это как одно из условий в работе педагога по формированию звуковой культуры речи у детей младшего дошкольного возраста [5].

Еще одним ключевым моментом, с точки зрения управления речевым развитием детей, является планирование. Планирование – заблаговременное определение порядка, последовательности, реализации образовательной программы с указанием задач, средств, форм и методов речевой работы [2]. Правильный, логичный подход к планированию деятельности педагога по формированию звуковой культуры речи у детей младшего дошкольного возраста в ДОО предполагает определение задач, то есть какой компонент звуковой культуры речи (например, отчетливое и правильное произношение отдельного звука) необходимо сформировать, усовершенствовать. Каждая задача может быть решена разными способами.

Содержание планирования по формированию звуковой культуры речи в младшей группе ведется на основе требований ФГОС ДО и программы, по которой работает ДОО по возрастным группам. В процессе анализа различных программ мы пришли к выводу, что важность совершенствования звуковой культуры речи признается всеми исследователями (подтверждается наличием и разработанностью данного раздела во всех программах). Содержание программ различается выделением значимости разного вида упражнений, но данные задачи решаются в процессе интеграции с другими видами деятельности детей.

В основу планирования должны быть заложены такие дидактические принципы, как: переход от простого к сложному (например, переход от наиболее простых групп звуков к более сложным по артикуляции переднеязычным звукам); системность (например, на занятиях, где решается какая-то конкретная задача по ЗКР через дидактические игры, на речевом материале малых фольклорных единиц: скороговорок, загадок, считалок, пословиц, поговорок, потешек и стихотворений); концентричность при организации игровой деятельности (например, отдельные разделы и частные задачи по звуковой культуре речи интегрируются с другими видами деятельности: слушание музыки, пение, музыкально-ритмические движения) [4].

При планировании педагог выделяет программную задачу с учетом возрастных особенностей детей данного возраста. Так, у детей младшей возрастной группы наблюдается излишняя мягченность произношения согласных звуков, отсутствие сонорных и шипящих; словопроизношение неотчетливое и невнятное. Мы



предположили, что большая часть заданий должна быть направлена на развитие мелкой моторики рук, артикуляционного аппарата, уточнение и закрепление правильного произношения, а также укрепление мышц языка, отработку основных артикуляционных движений языка с целью избежать общей мягченности.

Предполагалась реализация данных задач в следующих формах: игровые ситуации, дидактические игры, наблюдения, в процессе слушания музыки, пение сопровождаемое ритмическими движениями; дополнительные часы по звуковой культуре речи вне занятий в виде игр, словесных упражнений, в виде подвижных или хороводных игр с текстом, метод упражнений, заучивание и повторение знакомых скороговорок. Основными средствами являлись: образец произношения звука педагогом; объяснение отдельных артикуляционных движений; утрированное произношение или интонирование звука (например, ударного слога, искажаемой части слова); использование звукоподражательных единиц при назывании звука или звукосочетания (*з-з-з – песенка комара, туп-туп-туп - топает козленок*); включение соответствующей работы в динамические паузы.

На следующем этапе были определены наиболее эффективные методы и приемы: дидактические рассказы с включением слов с обрабатываемыми звуками, упражнения на интонирование; хороводные игры, игры-драматизации, чтение педагогом и детьми наизусть и отгадывание загадок в условиях книжного уголка, дидактические игры, ситуации общения, разговоры с детьми в ходе режимных моментов.

С целью совершенствования звуковой культуры речи у детей младшего дошкольного возраста был разработан перспективный план игр и упражнений, состоящий из блоков, соответствующих компонентам ЗКР.

Блок № 1 – основное содержание данного блока представлено в виде игр и упражнений на развитие артикуляционного аппарата и мелкой моторики. Физиологами доказано: несовершенство движений артикуляционного аппарата тесно связано с несовершенством звукопроизношения детей. Поэтому работа по развитию артикуляционного аппарата – важнейший подготовительный этап в повышении уровня сформированности звуковой культуры речи, а именно в профилактике нарушений звукопроизношения.

Наглядно-образный метод в форме имитации наиболее эффективно способствует развитию мимических движений языка и губ. Дети мимически имитируют ситуацию, которую воспитатель описывает по картинке. С целью отработки правильной артикуляции согласных и гласных звуков нами проводились игры со звукоподражательными единицами, например, игра «Слоненок»; рассказы со звукоподражанием, подвижные или хороводные игры с песенками и потешками. Включение звукоподражания способствовало не только развитию артикуляционного аппарата, уточнению и закреплению произношения звуко сочетаний, но одновременно совершенствовалось речевое дыхание, различные характеристики голоса, дикция. Следующий этап работе был посвящен отработке точных дифференцированных движений языка, губ – для этого нами использовалась артикуляционная гимнастика «Веселый язычок», «Непослушный язычок».

Блок № 2 – наполнен играми и упражнениями на развитие фонематического слуха и слухового восприятия. Дошкольник учится правильно произносить звуки родного языка, четко и внятно воспроизводить слова и фразы на основе хорошо развитого слухового восприятия (умения слышать и слушать речь окружающих, умения соотносить звуковой и зрительный образ предмета).

Фонематическая сторона речи является условием полноценного усвоения звуковой стороны речи. Хорошо развитый фонематический слух способствует различению одних звуков от других, благодаря чему возможно узнавание и понимание слов. На первых этапах мы предлагали младшим дошкольникам картинки с парами слов, которые похожи и близки по акустическому и артикуляционному укладу, но отличались одним или двумя звуками, например, юла и мальчика с именем Юра. Дети с помощью педагога на простейшем уровне делали неполный звуковой разбор и, соответственно, определяли значение слов. В дальнейшем мы пробовали предлагать для анализа речевой материала уже без опоры на наглядность и видели, что большинство детей с легкостью справляются с предложенными заданиями.

Одной из частных задач в работе по формированию ЗКР является развитие речевого слуха и его основных компонентов: звуковысотность, слуховое внимание, соответствующий темп и ритм речи. Нами проводились игры, цель которых углубить слуховое восприя-

тие речи, научить воспринимать смысл сказанного, видеть за словами и фразами реальные предметы и явления. Это игры на умение различать голоса животных и неодушевленных предметов («Угадай что?», «Угадай кто?» и др.). Для формирования умения соотносить звуковой и зрительный образ реального предмета или действия планируется использовать игры «Лото», «Домино», адаптированные для младшего дошкольного возраста и другие.

Блок № 3 – игры и упражнения по формированию звукопроизношения и техники речи (дыхание, голос, дикция). Техника речи является своего рода базой для правильного развития звукопроизношения и всей звуковой культуры речи. Неправильное речевое дыхание нередко является причиной ряда речевых нарушений. Интонационно-выразительная сторона речи оказывает положительное влияние на состояние ребенка, пробуждает в нем эмоциональный отклик, определяет его поведение. В младшем дошкольном возрасте мы активно поощряем произвольную интонационную выразительность речи. Также особое внимание необходимо уделить играм на развитие речевого выдоха, целесообразно отрабатывать умение на одном выдохе сказать фразу из 3-4 слов: «Веселый клубок», «Осенние листочки» и другие. Выработке силы и высоты голоса способствуют игры на звуки: [а], [у], [и], [о], [э], [м], [п], [б], [ф] («Вместе с нами повтори», «Корова и теленок»).

Предметно-развивающая среда группы была оснащена дидактическими пособиями, структура и речевое содержание соответствовали развитию ребенка, весь материал находился в доступных местах и постоянно обновлялся педагогом.

Родители также были включены в активную деятельность. Для родителей работала лекторий, педагогом предлагалась картотека игр для совместных занятий дома. Но ради справедливости стоит отметить, что, конечно, не все родители и не сразу стали активными участниками этого процесса, большинство ссылались на нехватку времени, знаний и т. д. Мы не надеялись на быстрые результаты, поэтому по мере необходимости давались индивидуальные консультации.

Таким образом, своевременно проводимая в ДОУ работа по профилактике нарушений и формированию компонентов звуковой культуры речи, начиная с младшего дошкольного возраста, значительно сокращает и количество детей, состояние речи которых в

старшем дошкольном возрасте требует коррекции. Обследование детей показало, что звуковая культура в целом сформирована недостаточно у данного возраста. Поэтому важно проводить профилактическую работу, разработать четкий тематический план, придерживаться его в течение года, не забывая об индивидуальном подходе. Критерием эффективности предложенного тематического планирования должно стать повышение уровня сформированности звуковой культуры речи младших дошкольников при ее повторной диагностике.

### Литература

1. Аксарина, Н.М. Воспитание детей раннего возраста [Текст] / Н.М. Аксарина. 2-е изд. М.: «Медицина», 1972. 303 с.
2. Бортникова, Е.Ф. Развиваем связную речь (для детей 3-4 лет). Тетрадь [Текст] / Е.Ф. Бортникова. Екатеринбург: ООО «Издательский дом Литур», 2009. 32 с.
3. Бродская, Ю.В. К вопросу о диагностике процесса усвоения звуковой стороны речи детьми младшего дошкольного возраста [Текст] / Ю.В. Бродская // Вопросы дошкольной педагогики. 2016. № 1. С. 27-31.
4. Выготский, Л.С. Проблемы общей психологии [Текст]. Соб. соч., Т. 5 / Л.С. Выготский. М.: Педагогика, 1983. 504 с.
5. Доронова, Т.Н. Радуга: программа воспитания, образования и развития детей от 2 до 7 лет в условиях детского сада [Текст] / Т.Н. Доронова. М.: Просвещение, 2011. 111 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М: УЦ Перспектива, 2014. 32 с.

© Привалова С.Е., Липина И.А., 2017

УДК 372.45  
ББК 4410.241.3

**Привалова Светлана Евгеньевна**, канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Россия, г. Екатеринбург

**Шушарина Елена Александровна**, учитель-логопед, МБДОУ – детский сад № 477 комбинированного вида «Надежда», Россия, г. Екатеринбург

## СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ПОДГОТОВКЕ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация.** В статье раскрываются содержание работы по подготовке к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста. Перечисляются основные умения и задачи в рамках выделенной проблемы. Описывается практическая работа по подготовке детей старшего дошкольного возраста к обучению грамоте.

**Ключевые слова:** старшие дошкольники, обучение грамоте, начальное обучение русскому языку.

**Privalova S. E.**, Ph.D., associate professor of Russian language and methods of its teaching in the primary grades, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg  
privalovas.75@mail.ru

**Shusharina E. A.**, teacher speech therapist, Kindergarten № 477, Russia, Ekaterinburg  
dsad477@mail.ru

## CONTENTS OF WORK ON THE PREPARATIONS FOR LITERACY AGE CHILDREN

**Annotation.** The article describes the content of the work to prepare for the literacy of children of senior preschool age. Lists the basic skills and tasks in the framework of selected problems. It describes the practical work on the preparation of senior preschool children to literacy.

**Keywords:** senior preschoolers, literacy training, elementary education of the Russian language.

Проблема подготовки детей к школе занимает одно из центральных мест в психолого-педагогических исследованиях (В. Благовещенский, Л. С. Выготский, Б. Китерман, Г. М. Лямина, Т. Ушакова, С. Н. Цейтлин). Современные школьные образовательные программы заинтересованы в том, чтобы у детей, поступающих в первый класс, были сформированы не столько какие-либо знания и умения, сколько способность к действию в умственном плане, которая формируется в процессе усвоения системы знаний в той или иной области действительности.

Содержание работы по подготовке к обучению грамоте дошкольников, в соответствии с современным социальным заказом, находит отражение в образовательной области «речевое развитие» (ФГОС дошкольного образования).

В рамках заявленной проблемы речевое развитие включает в себя: «...развитие фонематического слуха; ...формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте» [10].

Для успешного обучения у будущего школьника должен быть сформирован достаточно высокий уровень общеречевого развития (связная речь, лексико-грамматическая база, отчетливое и правильное звукопроизношение и словопроизношение), наличие мотивов учения, умственная активность, достаточная произвольности, управляемость поведения и т.д. Для усвоения непрерывного курса русского языка (он начинается с обучения грамоте), значимо сознательное отношение ребенка к речи, ориентировка в звуковой действительности языка.

В ряду психических процессов, на которые опирается процесс подготовки к обучению грамоте звуковым аналитико-синтетическим методом, решающая роль принадлежит формированию фонематического слуха и фонематического восприятия, способности анализировать звуковой состав слова, т.к. процесс чтения и письма связан с переводом графического изображения фонем в устную речь и наоборот.

Формирование речевых умений и навыков и осознание явлений языка и речи – взаимосвязанные стороны единого процесса речевого развития. Совершенствование речевых умений и навыков является условием осознания явлений языка, а сознательное оперирование языком – база для развития практических умений и навыков. Це-

ленаправленная подготовка к обучению грамоте, формирование элементарных знаний о речи повышает уровень ее произвольности и осознания, что, в свою очередь, оказывает влияние на общее речевое развитие, повышение речевой культуры детей [9].

Таким образом, основная задача подготовки к обучению грамоте: заложить основы языкового образования дошкольников, помочь ребенку осознать собственную речь, на основе определенных признаков выделить ее составляющие и познакомиться с возможностью передачи звучащей речи какими-либо графическими средствами [11]. Для этого дошкольник должен осознавать слово как определенную последовательность звуков, овладеть способом выделения звуков и их последовательности в слове.

Наше дошкольное общеобразовательное учреждение реализует программу «От рождения до школы» под редакцией Н. Е. Вераксы [7]. Ориентируясь на данную программу, дети старшего дошкольного возраста приступают к анализу своей речи и узнают, что она состоит из предложений, которые в свою очередь состоят из отдельных слов, слова – из слогов, слоги – из звуков. Звуки имеют определенный графический символ. Поэтому в период подготовки к обучению грамоте большое место отводится развитию фонематического слуха, умению различать в речевом потоке отдельные слова, позицию и наличие звуков в слове. Развитие соответствующих умений осуществляется в разных видах деятельности, в том числе на специальных занятиях по обучению грамоте.

По утверждению М. Монтессори, А. Н. Корнева, Р. С. Немова, обучение чтению необходимо начинать в 5-7 лет, так как в этом возрасте развито в определенной степени самосознание, сформированы речевые, двигательные навыки, элементарные навыки в художественных видах деятельности, а также появляется интерес к буквам и желание научиться читать.

При выборе конкретной методики педагогам дошкольных образовательных учреждений необходимо помнить о том, что используемая система подготовки к обучению грамоте должна сочетаться с соответствующей системой обучения в школе. Таким образом, учитывается принцип преемственности между ДОО и школой в вопросах подготовки к обучению грамоте дошкольников и обучения грамоте детей младшего школьного возраста. Опираясь на

методику обучению чтению, предлагаемую Е. В. Новиковой, нами были выделены следующие задачи:

1) развитие фонематического слуха и фонематических представлений; развитие навыков звукового анализа и синтеза (выделение отдельных звуков из состава слова, соотнесение звуков между собой, определение последовательности звуков в слове);

2) развитие зрительного восприятия, формирование четкого зрительного образа букв;

3) обогащение словарного запаса, формирование умения произносить и читать слова различной слоговой структуры [5].

На следующем этапе нами был подобран комплекс заданий, который позволил реализовывать обозначенные задачи по подготовке к обучению грамоте у детей старшего дошкольного возраста.

Для развития фонематического восприятия мы использовали дидактическую игру «Назови картинку и определи первый звук» [4]. Цель: научить детей находить заданный первый звук в слове на этапе громкого проговаривания слова самим ребёнком.

Педагог называет любой гласный звук, дети произносят вслух названия своих картинок и находят нужную. Если картинка названа правильно, ведущий разрешает закрыть ее фишкой. Выигрывает тот, кто раньше всех закроет свои картинки.

Игра «Найди место звука в слове» упражняет детей в нахождении места звука в слове. Каждый ребенок получает карточку, на которой изображены три горизонтальных квадрата. Педагог показывает картинки и называет слова. Если заданный звук слышится в начале слова, надо поставить фишку в первую клеточку. Если звук слышится в середине слова, фишку надо поставить во вторую клеточку. Если звук в конце слова, фишку ставят в третью клеточку. Победил тот, кто не допустил ошибок.

Для определения наличия звука в слове использовали дидактическую игру «Поймай звук» [1; 4]. Педагог произносит звуки. Ребенок хлопает в ладоши тогда, когда слышит заданный звук.

Словесная игра «Выдели слово» формировала умение выделять соответствующие звуки и слова из потока звучащей речи [1]. Педагог предлагает детям хлопать в ладоши (топать ногой, ударять по коленкам, поднимать руку вверх и др.) тогда, когда они услышат слова, с заданным звуком.



С целью развития фонематических представлений и совершенствования навыка звукового анализа реализовывалась игра «Катины подарки» [6]. На этапе дифференциации гласные-согласные звуки и для развития навыков фонематического анализа – определение наличия звука в слове мы предлагали детям карточки с изображениями трёх цветков на каждой и четыре предметные картинки (подснежник, колокольчик, гладиолус, георгин). Дошкольников просили назвать картинки и подумать, какой общий звук есть в конце названий двух цветков, а в конце третьего названия этого звука нет. Также эта игра способствовала расширению словарного запаса по теме: «Полевые цветы», «Садовые цветы».

Для развития умения называть слова с заданным звуком дети активно и с удовольствием включались в дидактическую игру «Цепочка слов». На первых этапах игры детьми назывались слова с предварительным громким проговариванием переключая мяч, в дальнейшем можно практиковать старших дошкольников в выкладывании цепочки без предварительного громкого проговаривания, только по представлению. Начинается игра с картинки, помеченной звездочкой, когда к первому слову подбирается слово, начинающееся с того звука, каким заканчивается первое слово, третье слово должно начинаться с последнего звука второго слова и т.д.

Как один из вариантов предыдущей игры и для разнообразия деятельности мы использовали игру «Придумай слово с заданным звуком». Педагог предлагает детям послушать внимательно слова: мама, мяч, ком, сумка. Какой одинаковый звук слышится во всех словах? А теперь вы придумайте слово с этим звуком и скажите, где находится этот звук: в начале, середине или конце.

В старшей группе на занятиях по подготовке к обучению грамоте дошкольники получают элементарные представления о слоговой структуре слова, с этой целью нами использовалась игра «Веселый поезд» [2]. Дошкольникам давалась инструкция: помогите пассажирам отправиться в путешествие на поезде. Назови каждого пассажира. Прохлопай в ладоши количество слогов в каждом слове, и ты узнаешь, кто в каком вагоне поедет (количество слогов совпадает с количеством окошек вагончика).

В старшей возрастной группе важно дать детям практическое представление о связи слов в предложении. Дети этого возраста чувствительны к рифмованному речевому материалу, поэто-

му на занятиях часто используются небольшие стихотворные строки с целью договаривания некоторых слов, например, «Кто придумает конец, тот и будет молодец! [8].

Одновременно с усвоением звукового анализа слов дошкольники учились устанавливать словоразличительную функцию звуков. С этой целью мы предлагали заменять первый звук в слове на другой определенный звук (автор Л. А. Комарова). Замени в словах первый звук на звук [ш]. Какие слова у тебя получились? Детям предлагают следующие слова: тапка – ..., губы – ..., топот – ..., мыло – ... Например, пар – шар.

Помимо задачи, связанной с ориентировкой у дошкольников в звуковой действительности языка, наше дошкольное образовательное учреждение создает определенные условия для знакомства детей с буквами. Для реализации данного направления нами внедрялась определенная технологическая цепочка в работе над звуком и буквой [1; 3].

1. Выделение звука из ряда слогов, слов. 2. Определение места звука в слове (начало, середина, конец). 3. Придумывание слов на заданный звук. 4. Уточнение артикуляции и характеристика звука. 5. Знакомство с буквой. 6. Из каких элементов буква состоит. 7. На что похожа буква. 8. Узнавание заданной буквы среди других букв. 9. Определение пространственных соотношений элементов букв, расположение буквы на листе бумаги. 10. Работа с буквенными таблицами на распределение внимания.

Данные этапы связаны между собой и представляют единый процесс формирования в сознании дошкольника понятий «звук-буква». Выпадение любого из этих компонентов из данной технологии или делает содержание работы малоценным и некачественным или разрушает логику решения задач в рамках подготовки детей дошкольного возраста к обучению грамоте.

Организуя работу по подготовке к обучению грамоте, педагогу всегда необходимо помнить главное: учет особенностей дошкольника, его интересы и потребности. Нельзя ломать привычный уклад жизни, перегружать сетку занятий, сокращать время игр и других видов деятельности.

### **Литература**

1. Агранович, З.Е. В помощь логопедам и родителям. Сборник домашних заданий для преодоления недоразвития фонемати-

ческой стороны речи у старших дошкольников [Текст] / З.Е. Агранович. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2009. 160 с.

2. Комарова, Л.А. Автоматизация звука Ш в игровых упражнениях. Альбом дошкольника [Текст] / Л.А. Комарова. М.: Издательство ГНОМ, 2012. 32 с.

3. Коноваленко, В.В. Пишем и читаем. Обучение грамоте детей старшего дошкольного возраста с правильным (исправленным) звукопроизношением. 4 тетради [Текст] / В.В. Коноваленко. М.: «ГНОМ», 2014. 16 с.

4. Морозова, Е.В. Занимательная фонетика. В мире звуков и букв. Конфетка. В 2-х частях [Текст] / Е.В. Морозова. М.: ТЦ Сфера, 2009. 32 с.

5. Новикова, Е.В. Логопедическая азбука. Система быстрого обучения чтению. Методика работы со стечением согласных: в 2-х частях. Часть I. От звука к букве [Текст] / Е.В. Новикова. М.: Издательство ГНОМ и Д, 2004. 95 с.

6. Нищева, Н.В. Играйка. Восемь игр для развития речи дошкольников [Текст] / Н.В. Нищева. М.: Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2002. 13 с.

7. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. 368 с.

8. Селиверстов, В.И. Речевые игры с детьми [Текст] / В.И. Селиверстов. М.: ВЛАДОС, 1994. 344 с.

9. Сохин, Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста: пособие для воспитателей детского сада [Текст] / Ф.А. Сохин. М.: Просвещение, 1984. 223 с.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М: УЦ Перспектива, 2014. 32 с.

11. Материалы по подготовке к государственной итоговой аттестации (для будущих педагогов дошкольного образования) [Текст]: учебное пособие / под общ. ред. М.Л. Кусовой; Н.В. Багичева, М.Л. Кусова, С.В. Плотникова, С.Е. Привалова, С.Д. Томилова, Д.О. Иваненко ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2017. 159 с.

12. Чохонелидзе, Т.А. Знакомимся с гласными звуками. Конфетка [Текст] / Т.А. Чохонелидзе. М.: ТЦ Сфера, 2011. 32 с.

© Привалова С.Е., Шушарина Е.А., 2017

УДК 37.035.6

ББК Ч400.51

**Багичева Надежда Васильевна**, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Россия, г. Екатеринбург

**Балтымова Мира Рашидовна**, канд. филол. наук, старший преподаватель кафедры казахской литературы, Актюбинский региональный государственный университет им. К.Жубанова, Республика Казахстан, г. Актюбе

### **«В ЯЗЫКЕ ОДУХОТВОРЯЕТСЯ ВЕСЬ НАРОД И ВСЯ ЕГО РОДИНА»: О ВОСПИТАНИИ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ ЯЗЫКА**

**Аннотация.** Проблема рассматривается с точки зрения русской и казахской культуры. Воспитание национального сознания средствами языка осуществляется путем приобщения детей к национальной культуре средствами родного языка. В качестве языкового материала для детей дошкольного возраста рассматривается фольклор (казахские и русские пословицы и сказки), для детей старшего школьного возраста – исторический роман.

**Ключевые слова:** национальное самосознание, русский язык, казахский язык, русская культура, казахская культура, средства воспитания, дошкольники, старшеклассники, устное народное творчество, исторические романы.

**Bagicheva N. V.**, Candidate of Philology Sciences, associate professor of Russian language and methods of its teaching in the primary grades, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg  
espoir17@mail.ru

**Baltymova M. R.**, Candidate of Philology Science, senior lecturer of Kazakh literature, Aktobe Regional State University by K. Zhubanova, The Republic of Kazakhstan, Aktobe  
mbr76@mail.ru

## "THE WHOLE NATION IS SPIRITUALIZED LANGUAGE AND ALL HIS HOMELAND": ON THE DEVELOPMENT OF NATIONAL SELF CHILDREN BY MEANS OF LANGUAGE

**Annotation.** The problem is considered from the point of view of Russian and Kazakh cultures. Education of national consciousness by means of language is performed by introducing them to the national culture by means of the native language. As a language material for children of preschool age is considered folklore (Kazakh and Russian proverbs and tales), for children under school age – a historical novel.

**Keywords:** national self-consciousness, Russian language, Kazakh language, Russian culture, Kazakh culture, means of upbringing, preschool children, senior pupils, oral folk art, historical novels.

Слова выдающегося педагога К. Д. Ушинского, которые мы выбрали для заголовка нашей статьи, необычайно злободневно звучат сейчас, потому что время, в которое мы живем, определяют величайшие социальные и политические изменения, происходящие не только в отдельно взятой стране, но и во всем мире. Национальное самоопределение, которое стало результатом крушения Советской империи, потребовало от педагогов и воспитателей всех независимых государств на постсоветском пространстве действенных приемов формирования культурного самосознания юных граждан.

Мы ушли из той эпохи, когда человек был безликим «винтиком» в огромной государственной машине, и, чтобы не потеряться в условиях всеобъемлющей глобализации, пытаемся осознать себя, свою национально-культурную принадлежность.

Конечно же, мы отдаем себе отчет, что национальное самосознание – достаточно сложная категория. Но в этой статье мы будем говорить о первой ступени его – самоидентификации ребенка путем приобщения к национальной культуре средствами родного языка, который является одним из важных факторов национального самосознания. Собственно, по этой же причине одним из принципов дошкольного образования в Российской Федерации провозглашается «приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства» (ФГОС ДО), а одним

из личностных результатов изучения русского языка в начальной школе является «восприятие русского языка как явления национальной культуры» (ПООП НОО).

Говоря о культурном самосознании человека, 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 культуры». 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.

В процессе общения ребенок активно овладевает языком не только как средством общения, но и как частью общечеловеческого опыта, как частью 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) [3]. Иначе говоря, речевое общение индивида в обществе в рамках его родной коммуникативной культуры выполняет важнейшие социальные функции: помогает ре-

бенку социализироваться, то есть устанавливать связи с окружающими людьми, определяет и регулирует нормы поведения в обществе. Об этом же почти двести лет назад сказал К. Д. Ушинский: «Человек долго вдыхал в себя воздух, прежде чем узнал о его существовании, и долго знал о существовании воздуха, прежде чем открыл его свойства, его состав и его значение в жизни тела. Люди долго пользовались богатствами родного слова, прежде чем обратили внимание на сложность и глубину его организма и оценили его значение в своей духовной жизни» [5]. Другими словами, ребенок не просто говорит, он уже использует язык как продукт культуры для познания и обретения культуры своего народа.

Рассмотрим, в чем заключаются особенности формирования культурного самосознания ребенка дошкольного и школьного возраста.

Маленький ребенок с момента приобретения первых поведенческих и речевых навыков вступает в первую стадию 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 при знакомстве ребенка с произведениями фольклора и традициями своего народа. «Достаточно вспомнить пословицы и поговорки, знакомые, так сказать, «с младых ногтей»: *Родина любимая что мать родимая; Одна у человека мать, одна у него и Родина* [1]; *Родина мать, умей за нее постоять; Нет лучше дружка, чем родная матушка; Родная земля – мать, чужая – мачеха; Родина начинается с семьи; Терпенье и труд всё перетрут; При солнце тепло, а при матери – добро* (русские пословицы); *Кто с родней в мире не живёт, тот в просторном мире места не найдёт. – Туганыңмен сыйыспасаң, кең дүниеге сыймассың; Любовь к родине у семейного очага зарождается. – Отанды сую отбасынан басталады; Нет*

*земли лучше родины, нет людей лучше, чем на родине. – Туған жердей жер болмас, туған елдей ел болмас; Отец – неприступная гора, мать – родник у подножия горы, дитя – тростник, растущий на берегу реки. – Әке – асқар тау, ана – бауырындағы бұлақ, бала – жағасындағы құрақ* (казахские пословицы).

Одним из приемов формирования национального самосознания ребенка является народная сказка, которая базируется на народно-этническом опыте и обладает богатым нравственно-педагогическим потенциалом. Сказка, на наш взгляд, может считаться инструментом социализации, так как на материале сказки ребенок осваивает коммуникативную культуру своего народа, 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). 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» (К. Ушинский). Сказки 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» [4]. Так, русские сказки повествуют, например, об особом значении, которое русские придают слову: «дал слово – держись» («О царевнелягушке»), о совместном труде и взаимопомощи («Репка»). Казахские сказки повествуют о борьбе непобедимых казахов с иноземцами, воспевают их героизм и помогают вырастить из мальчиков настоящих мужчин-воинов («Жұпар қорығы», «Құла мерген»). В силу того, что казахам свойственно жить общинами, сказки повествуют о взаимоотношениях разных людей, объединенных общинной жизнью, а также о воспитании детей («Атымтай жомарт», «Ұр, тоқпақ»). О чем бы ни рассказывали сказки, они всегда содержат «добрым молодцам урок».



Национальное самосознание транслируется и с помощью произведений художественной литературы: «Начало человеческого слова вообще и даже начало языка того или другого народа теряется точно так же в прошедшем, как начало и истории человечества и начало всех великих народностей» (К. Д. Ушинский). Безусловно, исторические произведения доступны пониманию старших школьников. Историческая тема и сегодня продолжает оставаться одной из центральных в казахской литературе и искусстве. В современной казахской литературе о прошлом проявляется тяготение к широкому социально-философскому осмыслению истории народа. Главным в историческом жанре казахской литературы является раскрытие типических сторон жизни исторической эпохи, правдивое воспроизведение людей прошлого, воссоздание духа времени, показ роли и значения в истории политических, культурных, моральных, психологических факторов.

Казахские прозаики активно используют мифологические конструкции, обрядовые жанры, исторические события, и все эти материалы дают в свете реалистической прозы. Вместе с тем повышается и воспитательная роль исторических романов: на примере выдающихся личностей дети постигают характер своего народа.

Рассмотрим историческую трилогию «Кочевники» Ильяс Есенберлина. Привлекает внимание тот факт, что в трилогии повествование строится вокруг судьбы неординарных личностей, вовлеченных в водоворот исторических событий. «Именно такой герой, выступающий воплощением лучших черт национального характера, дает возможность романисту сконцентрированно представить особенности изображаемой эпохи, ее ведущие тенденции, значительные события, которые так или иначе отразились в его судьбе, повлияли на характер, жизнедеятельность» [2]. Центр тяжести переносится на личности героев, выступающих воплощением лучших черт национального характера. И. Есенберлин в трилогии «Кочевники» оживил известных казахских ханов и героев, таких как Жанибек, Керей, Кобыланды в книге «Заговоренный меч» (1971), Абылай, Абылхайыр, Барак, Кабанбай, Богенбай, Баян в книге «Отчаяние» (1974) и Кенесары, Наурызбай в книге «Хан Кене» (1969). Утверждение общечеловеческих ценностей, реализованное в романах, созданных на основе создания художественных образов исторических личностей и достоверных фактов, обнаруживает вы-

сокий художественный уровень прозы И. Есенберлина. В произведениях И. Есенберлина запечатлены не только важные для казахской литературы события, но и нравственно-духовные поиски героев. Сложный внутренний мир персонажей писателя обнаруживают жизнеутверждающий характер.

И. Есенберлин художественно рисует картину жизни казахского народа начиная с XV века до XIX века. Он показывает огромное значение народного мнения в крупных исторических событиях, роли народных масс и воплощает в романах мысль о непрерывности и бесконечности исторической жизни народа, несмотря на все бури и перипетии политической борьбы, в которой сам народ может и не принимать непосредственного участия. Рисуя деятельность выдающихся исторических личностей, писатель показывает в этой деятельности отражение «духа времени».

Что важно для ребенка, постигающего собственную культуру? Красочно изображенные казахские народные традиции, такие, как свадебный обряд, похоронный обряд, охотничий обряд и т.д. Каждый из них составляет отдельную фольклорную и жанровую группу. Свадебный обрядовый фольклор характеризуется разноуровневым отличительным свойством, идейно-тематической, исполнительской особенностью, взаимосвязью с обрядовыми ритуалами, временем и порядком исполнения. Этот обряд является художественно-эстетическим отображением развития казахской духовной культуры. Похоронно-обрядовый фольклор подразделяется на следующие внутрижанровые разновидности: поминальные песни, включающие скорбное известие, прощание, причитание, соболезнование и занимает особое место в жизни казахского народа, иллюстрируя собой преемственность и сохранение традиций в жизни общества.

Помимо прочего в трилогии освещаются существенные стороны исторической жизни нации, такие ее моменты, которые вносили большие политические, культурные и психологические изменения в жизнь народных масс.

Таким образом, проблемы воспитания национального самосознания находят идентичные пути решения в образовательных системах наших государств. При более пристальном рассмотрении обнаружится еще больше точек соприкосновения. И это не удивительно: ведь воспитание национального самосознания всегда свя-

зывалось прежде всего с народной педагогикой и с национальными культурными ценностями, что лежит в основе любой педагогической системы.

### **Литература**

1. Багичева, Н.В. Образы матери-Родины и Большой семьи в метафорическом онтогенезе [Текст] / Н.В. Багичева // Политическая лингвистика. 2016. Вып. 2 (56). С. 102-111.
2. Балтымова, М.Р. Жанровое своеобразие казахских исторических романов [Текст] / М.Р. Балтымова // Материалы I Международной научно-практической конференции «Мир и человек: история, современность и перспективы». Новосибирск. 2008. С. 55-59.
3. Леви-Строс, К. Структурная антропология [Текст] / пер. с фр. В.В. Иванова. М.: Изд-во ЭКСМО, 2001. 512 с.
4. Стернин, И.А. Коммуникативное сознание, коммуникативное поведение и межкультурная коммуникация [Текст] / И.А. Стернин // Межкультурная коммуникация и проблемы национальной идентичности. Воронеж, 2002. С. 21-28.
5. Ушинский, К.Д. Родное слово [Текст] / К.Д. Ушинский; сост. Н.Г. Ермолина. М., 1974.

© Багичева Н.В., Балтымова М.Р., 2017

УДК 372.42

ББК Ч426.819=411.2-243

**Зайцева Евгения Анатольевна**, канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии детства, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Россия, г. Екатеринбург

## **УЧЕБНЫЙ ДИАЛОГ КАК ФАКТОР ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**Аннотация.** В статье раскрываются особенности организации учебного диалога на уроках русского языка в начальной школе направленного на позитивную социализацию младших школьников. Продуктивность учебного диалога зависит от реализации в процессе его осуществления на уроке триады задач, стоящих перед обучением в целом: конкретно-познавательной, связанной с необходимостью понять, осознать и разрешить конкретную учебную, проблемную ситуацию; коммуникативно-развивающей, где в процессе совместного познания вырабатываются умения и навыки разнопланового общения учащихся; социально-ориентационной, воспитывающей качества, необходимые для адекватной социализации индивида.

**Ключевые слова:** социализация личности, учебный диалог, методика русского языка в школе, начальное обучение русскому языку, уроки русского языка, младшие школьники.

**Zaytseva E. A.**, Ph.D, senior lecturer in pedagogy and child psychology, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg  
e.a.zaitceva436@yandex.ru

## **TRAINING DIALOGUE AS A FACTOR POSITIVE SOCIALIZATION STUDYING PRIMARY SCHOOL**

**Annotation.** The article describes the features of the educational dialogue at Russian lessons in primary schools aimed at the positive socialization of younger students. Efficiency of educational dialogue depends on the implementation in the process of its implementation in the classroom triad challenges facing education in general: specifically, cognitive, related to the need to understand, recognize and resolve the

specific training, a problem situation; developing communicative and where in the process of sharing the knowledge produced by the skills of communication of diverse learners; socio-orientation, raising the quality required for the adequate socialization of the individual.

**Keywords:** socialization of the person, educational dialogue, the Russian language method in school, elementary education of the Russian language, Russian language lessons, junior schoolchildren.

В настоящее время одной из актуальных проблем педагогики и психологии является проблема социализации и адаптации личности. Разрешение этой проблемы зависит от развития способности к активной социокультурной адаптации.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования в требования освоения основной образовательной программы включены не только предметные (понимание обучающимися того, что язык представляет собой основное средство человеческого общения) и межпредметные (готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий), но и личностные (формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир, развитие социальной компетенции, личностных качеств обучающегося и т. д.) результаты [9].

Проблемы диалогового взаимодействия в процессе развития и становления личности исследуются такими учеными и педагогами, как М. М. Бахтин, Е. В. Коротаева, С. Ю. Курганов, С. Н. Поздеева и др. Вопросы коммуникативного развития младших школьников рассматривались в методике русского языка в работах М. Л. Кусовой, Т. А. Ладыженской, Е. Ю. Никитиной, Т.Г. Рамзаевой и др.

К современным требованиям обучения младших школьников относится вопрос о формировании социальной компетентности учащегося, которая в свою очередь обеспечивает развитие коммуникативных действий – умение слушать и вести диалог, учитывать позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; участие в коллективном обсуждении проблем; умение интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Такое взаимодействие и есть диалог, который, по мнению М. М. Бахтина, интегрирует целое, формирует язык коммуникации между субкультурами и социальными группами; и только в диалоге развивается способность мыслить.

Учебный диалог – это речевое, субъект-субъектное взаимодействие в формате «учитель-ученик», а также «ученик-ученик», которое может перерасти в продуктивное сотрудничество в ходе групповой или общеклассной дискуссии при постановке и решении учебных задач. Такое учебное сотрудничество требует определенных условий его организации, содержательной и коммуникативной подготовленности участников и соответствующих умений учителя.

Действенность учебного диалога зависит от реализации в процессе его осуществления на уроке триады задач, стоящих перед обучением в целом: конкретно-познавательной, связанной с необходимостью понять, осознать и разрешить конкретную учебную, проблемную ситуацию; коммуникативно-развивающей, где в процессе совместного познания вырабатываются умения и навыки разнопланового общения учащихся; социально-ориентационной, воспитывающей качества, необходимые для адекватной социализации индивида.

С учетом вышесказанного нами была разработана и апробирована методика организации учебного диалога на уроках русского языка в начальной школе, которая, реализуя учебно-познавательную, коммуникативно-развивающую, социально-ориентационную задачи обучения, формирует у учащихся социальные знания, способствует адекватному сопереживанию, помогает ориентировке в окружающем жизненном пространстве, закрепляет у учащихся готовность к совместной деятельности, к включению в социально и личностно значимые ситуации.

Именно диалоговое общение создает условия для реализации коммуникативно-развивающей функции обучения, в процессе которой у учащихся вырабатываются навыки совместной работы в группе, диаде. А смысловое содержание изучаемых текстов может (и должно) быть ориентировано на осмысление, обсуждение общественно и личностно значимых вопросов, что расширяет поле образовательного процесса, выводя его за пределы учебного класса.

Поэтому тексты, которые предлагаются младшим школьникам на уроке, должны быть связаны с реалиями социальной жизни индивида (конкретного человека, ученика) и общества (ма-

лой родины, Родины, государства). Подборка текстов, побуждающих к активному диалогу, должна быть достаточно разнообразной, касающейся различных сторон индивидуальной и социальной жизни, а также ориентировать учащихся на социальное восприятие и прогнозирование, преодоление коммуникативного эгоцентризма.

Однако, как показал анализ текстов из учебников по русскому языку для 3-го класса более 70 % учебных текстов ориентировано на описание природы или является цитатами из произведений классиков. Такой подход способствует формированию эстетического отношения к окружающей природе, знакомит с литературными произведениями, но он не содержит области для представления различных точек зрения, т. е. для диалога.

Поэтому одной из составляющей методики учебного диалога, направленного на позитивную социализацию младших школьников, является обязательная подборка текстов, способствующая как коммуникативно-развивающей, так и социально-ориентированной задачам обучения.

Актуализация возможностей учебного диалога, направленного на позитивную социализацию младших школьников, предполагает ряд последовательных этапов:

*Первый* включает общее знакомство учащихся с диалоговой формой обучения. Задача данного этапа заключается в «погружении» в диалог, актуализации и амплификации знаний о диалоге, его формах, назначении в жизни и деятельности человека. Субъектами диалога на этом этапе являются учитель и ученик (при ведущей роли учителя).

*Второй* этап методической работы нацелен на отработку диалогических умений учащихся в парах (ученик-учитель, ученик-ученик). Субъектами диалога на втором этапе вновь являются и учитель, и ученик. Но заметно активизируется роль учащегося: из «объекта», включенного в диалог по формальным признакам, он постепенно превращается в субъекта, влияющего и на форму диалога, и на его содержание. Однако эта диалоговая активность проявляется пока при небольшом количестве участвующих в диалоге сторон: диада (ученик-ученик), триада (учитель-ученик-ученик).

*Третий* этап методики направлен на отработку диалогических умений учащихся в микрогруппах (учитель-группа учеников, ученик-группа учеников). За учителем сохраняется роль «суперви-

зора» и «корректора» как в процессе диалогов, так и на стадии подведения итогов.

*Четвертый* этап работы по развитию учебного диалога направлен на творческую организацию учебного диалога самими учащимися. Однако к этому этапу у учащихся уже имеются и представления о вариантах организации учебного диалога, и определенные умения в этом виде общения. В связи с этим процесс и подготовки, и проведения диалога делегируется третьеклассникам, потому-то он обозначен как «творческая организация учебного диалога». Роль учителя заключается в общей координации самого занятия и коррекции (сопровождения, а не доминирования) на стадии оценивания.

Апробация эффективности разработанной методики организации учебного диалога на уроках русского языка в начальной школе проходила в третьем классе школы № 92 г. Екатеринбург.

Анализ полученных данных показал, что у большинства третьеклассников улучшились коммуникативные (прежде всего, диалоговые умения): дети легко принимают и вступают в диалоговую ситуацию, стараются правильно (эмоционально и информативно) задавать вопросы, искать и находить адекватные ответы, пытаются вычленить в коммуникации ключевые слова, готовы к контактам в парных и групповых формах взаимодействия. Дети научились не только обмениваться имеющейся информацией, но, и аргументировано отстаивать свою точку зрения, задавать содержательные вопросы в ходе беседы, слышать друг друга, проявлять интерес к собеседнику, к содержанию услышанных реплик и ответов.

Третьеклассники стали демонстрировать большую открытость в контактах, готовность к новым формам учебного сотрудничества, интерес к социально-значимым проектам и событиям, стремление к объяснению поступков своих и окружающих людей. Это соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

В результате погружения в методику организации диалога на уроках русского языка у третьеклассников формируется умение видеть не только конкретно-познавательную, но и коммуникативно-развивающую и социально-ориентационные задачи процесса обучения, совершенствуются навыки межличностного взаимодействия с окружающими людьми, развивается субъектность в учебной, познавательной (и иной) деятельности.



Таким образом, можно констатировать, что методика организации учебного диалога в начальной школе, реализующая все функции обучения, методически обеспеченная соответствующим материалом; ориентированная на включение учащихся в межличностные коммуникации через учебный диалог на уроках русского языка способствует позитивной социализации обучающихся, формируя у них ориентировку в окружающем жизненном пространстве, готовность к совместному поиску и осмыслению лично и социально значимых задач.

### Литература

1. Бахтин, М.М. Литературные критические статьи [Текст] / М.М. Бахтин. М.: Художественная литература, 1986. 543 с.
2. Выготский, Л.С. Собрание сочинений [Текст] / Л.С. Выготский. М.: Педагогика, 2002. 115 с.
3. Коротаяева, Е.В., Зайцева, Е.А. Возможности учебного диалога в обучении и развитии младшего школьника [Текст] / Е.В. Коротаяева, Е.А. Зайцева // Педагогическое образование в России. 2014. № 12. С. 166-170.
4. Курганов, С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге [Текст] / С.Ю. Курганов. М.: Просвещение, 1989. 128 с.
5. Кусова, М.Л. Учебно-научный текст как средство формирования информационных умений у младших школьников [Текст] / Л.М. Кусова // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 118-123.
6. Никитина, Е.Ю., Мишанова, О.Г. Общедидактические методы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников [Текст] / Е.Ю. Никитина, О.Г. Мишанова // Начальная школа плюс ДО и После. 2012. № 2. С. 60-64
7. Поздеева, С.Н. Как организовать учебный диалог в начальной школе [Текст] / С.Н. Поздеева // Начальная школа. 2003. № 4. С. 14-15.
8. Рамзаева, Т.Г. Русский язык. 3 кл. В 2 ч. Ч.1 [Текст]: учеб. / Т.Г. Рамзаева. 2 изд-е., стереотип. М.: Дрофа: Московские учебники, 2014. 79 с.
9. ФГОС начального общего образования / М-во образования и науки РФ. М.: Просвещение, 2011. 33 с.

© Зайцева Е.А., 2017

УДК 372.881.161.1:376.68

ББК 4426.819=411.2-9

**Кусова Маргарита Львовна**, доктор филол. наук, заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания в начальных классах, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Россия, г. Екатеринбург

**Керимли Фидан Шариф кызы**, аспирант, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Азербайджан

## **ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы языкового образования в поликультурном пространстве. Описываются подходы, определяющие содержание языкового образования, прежде всего обучения русскому языку детей мигрантов, затрагивается проблема сохранения родного языка как фактор, учет которого становится значимым в современном пространстве.

**Ключевые слова:** языковое образование, поликультурное пространство, младшие школьники, дети-мигранты, русский язык как иностранный, методика русского языка в школе, начальное обучение русскому языку.

**Kusova M. L.**, Doctor of Philology Sciences, Head of the Department of Russian language and methods of its teaching in the primary grades, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg  
mlkusova@mail.ru

**Kerimli F. S.**, Master The Ural State Pedagogical University, Azerbaijan  
fidankerimli@list.ru

## **LANGUAGE EDUCATION THE MULTICULTURAL ENVIRONMENT**

**Annotation.** The article deals with the problems of language education in a multicultural space. It describes the approaches that define the content of language education, especially teaching Russian migrant children, address the issue of preservation of the mother tongue as a factor, which becomes a significant consideration in the Modern World.

**Keywords:** language education, multicultural space, junior schoolchildren, migrant children, Russian as a foreign language, the methodology of the Russian language in school, elementary education in the Russian language.

Процессы глобализации, характеризующие современную действительность, определяют не только политические и экономические изменения, но и изменение подходов к языковому образованию. Актуализируется проблема изучения иностранного языка как средства межкультурной коммуникации [4], смена объекта методики обучения иностранным языкам, коим становится процесс иноязычного образования, в котором в качестве важнейшего компонента выделяется культуроведческий [7], проблема обучения родному языку, где в качестве одного из подходов заявляется культурологический [2] и содержание обучения родному языку строится с опорой на связь языка и культуры [5].

Обращение к национально-культурной специфике языка предполагает [9] учет среды, в рамках которой проходит обучение языку и освоение языка, поэтому исследователи сегодня последовательно вводят данный фактор в методику языкового образования, говоря о языковом образовании в пространстве определенной культуры или культур (поликультурная среда, поликультурное пространство). И. А. Андреева-Сюссен при обучении русскому языку студентов предлагает основываться на связи своей и чужой культур, устанавливать взаимодействие между культурами [1], С. Н. Панаева при обучении русскому языку в условиях билингвизма предлагает рассматривать соотношение контактирующих языков [6].

Учет поликультурного пространства сегодня не ограничен обучением иностранному языку. Данный фактор значим при обучении русскому языку как родному, при обучении русскому языку как неродному, а также при обучении родному языку детей мигрантов. Говоря о детях мигрантов, заметим, что по отношению к этой категории обучающихся традиционно речь идет об обучении русскому языку, проблема обучения родному языку практически не рассматривается, тогда как она является очень важной. Приезжающие в Россию мигранты стремятся, чтобы дети сохранили родной язык, связывая это с сохранением родной культуры, а также с возможностью последующего возвращения в родную страну.

Такая постановка проблемы не является принципиально новой. А. А. Потебня утверждал, что обучение на неродном языке отчуждает поколение детей от поколения отцов, что перевод с одного языка на другой есть не передача той же мысли, а возбуждение другой [8]. Следовательно, иммиграционные процессы ставят общество и государство перед необходимостью решения проблемы интеграции мигрантов в российское общество. Интеграция мигрантов означает процесс их социализации, что связано с овладением языком. В педагогике процесс социализации личности определяется как усвоение человеком правил, норм и ценностей, необходимых для успешного функционирования в данном обществе.

Образовательно-воспитательный процесс является оптимальным для решения подобных задач, так как этот процесс направлен на усвоение правил, норм и ценностей общества; именно по отношению к образовательному процессу, прежде всего такой его составляющей, как языковое образование, мы можем говорить об усвоении общечеловеческих ценностей и ценностей определенной культуры, об усвоении этических норм. В образовательном процессе происходит, с одной стороны, социальная адаптация, с другой стороны, социальная идентификация. Эти процессы не являются взаимоисключающими, поскольку идентификация заключается в осознании принадлежности к определенной общности, в принятии окружающих, их норм и ценностей, а адаптация – в активном приспособлении индивида к условиям социальной среды и в принятии определенной социальной роли. Поэтому учет в языковом образовании родного языка, как уже отмечалось ранее, является необходимым условием достижения результатов этого образования.

Известно, что в процессе социализации принимает участие все окружение индивида: семья, сверстники, образовательное учреждение. Не случайно поэтому, что, обращаясь сегодня к определению содержания языкового образования школьников, не владеющих или слабо владеющих русским языком, мы говорим о различных сторонах образовательно-воспитательного процесса, о решении проблем социализации детей мигрантов в учебной и внеучебной деятельности в рамках образовательных учреждений, о необходимости включения в решение проблем социализации всех субъектов образовательного процесса. Это определяется тем, что основными сферами социализации являются деятельность, общение и самосознание, а фактором, объединяющим эти сферы, –

является язык. Учитывая выделенные сферы социализации, мы отмечаем, что их включенность в процесс социализации возможна лишь при условии, что дети мигрантов изучают русский язык, оказавшись в условиях поликультурного пространства.

Осознавая значимость миграционных процессов для современного общества, мы остановимся на проблемах языкового образования с учетом данной категории учащихся, так методика обучения русскому языку детей мигрантов сегодня находится только в стадии становления. Основные проблемы языкового образования детей мигрантов связаны с тем, что русский язык они изучают вместе с носителями языка по учебникам, адресованным обучающимся, для которых русский язык является родным, с тем, что при этом минимально учитываются особенности родного языка детей мигрантов.

Языковое образование и обучение русскому языку детей мигрантов мы связываем с их социализацией. Подчеркнем, что процессу овладения русским языком мы уделяем внимание не только в силу реализации коммуникативной функции языка, не только потому, что дети мигрантов оказываются перед необходимостью овладеть русским языком как средством общения в государстве. Овладение русским языком детьми мигрантов означает, как и для русскоязычных учащихся, овладение государственным языком и обязательно влечет овладение культурой народа, принятие этой культуры.

Остановимся на характеристике подходов, реализация которых представляется целесообразной как для достижения цели обучения русскому языку детей мигрантов, так и для достижения цели сохранения детьми мигрантов родного языка. Обучение русскому языку детей мигрантов, как и всех категорий обучающихся, строится с использованием лингвокультурологического подхода. Обращение к лингвокультурологическому подходу в обучении русскому языку детей мигрантов обусловлено тем, что именно лингвокультурология определяет связь языка и культуры, рассматривает язык через призму культуры нации [2]. Рассмотрение взаимосвязи языка и культуры в лингвокультурологии осуществляется с учетом особенностей их функционирования, с учетом взаимосвязи материальной и духовной культуры. При этом априори считаем: культура отражается в языке, в том, что составляет языковую картину мира человека.

Таким образом, определяя сущность лингвокультурологического подхода, мы можем сказать, что лингвокультурологиче-

ский подход объединяет все сферы социализации и связан со всеми названными сферами: с самосознанием – изучение русского языка с опорой на данный подход дает возможность увидеть картину мира глазами носителей данного языка, принять ценности и нормы, предлагаемые на материале данного языка, обеспечивает вторичную аккультурацию личности; с деятельностью – учебная деятельность учащихся предполагает использование русского языка, формирование научной картины мира в сознании детей мигрантов обеспечивается языковой системой русского языка; с общением – общение детей мигрантов в условиях учебной деятельности предполагает использование именно русского языка.

Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы предполагают формирование коммуникативных умений для решения учебных и коммуникативных задач, для взаимодействия с собеседником, изложения своей точки зрения. Коммуникативные умения детей мигрантов, как и всех обучающихся, основываются на знании русского языка. Только при наличии коммуникативных умений обучающиеся смогут решить актуальные задачи общения в учебной и бытовой жизни в поликультурном пространстве.

Сказанное позволяет заключить, что реализация лингвокультурологического подхода при решении задач языкового образования в поликультурном пространстве предполагает одновременную реализацию и других подходов, в частности коммуникативного и дифференцированного, личностно-ориентированного. Остановимся подробнее на дифференцированном подходе, поскольку ранее мы уже обратили внимание на дифференциацию обучающихся, выделение таких категорий обучающихся, как обучающиеся, для которых русский язык является родным, и обучающиеся, для которых русский язык является неродным. Полагаем, что именно дифференцированный подход при обучении детей мигрантов позволит одновременно решать две задачи: освоение русского языка и сохранение родного языка.

Реализуя содержание языкового образования в поликультурном пространстве, педагог сталкивается с объективными трудностями, обусловленными различным уровнем владения русским языком различными группами учащихся: это учащиеся, носители русского языка, билингвы, одинаково хорошо владеющие русским языком и языком родным, учащиеся, не владеющие или плохо

владеющие русским языком. Это представители различных культур, носители языков, принадлежащих к различным языковым семьям и ветвям. Учебные и методические пособия по изучению русского языка и обучению русскому языку, ориентированные на одновременное обучение школьников с разным уровнем владения русским языком, как уже отмечалось ранее, отсутствуют. Поэтому дифференциация в языковом образовании связана с различными видами деятельности и различными формами обучения.

При обучении детей мигрантов русскому языку необходимо вводить во внеурочную деятельность дополнительные факультативные, элективные курсы, обеспечивающие адаптацию детей мигрантов в русскоязычной речевой среде, в речевой среде поликультурного социума, что еще сложнее. В отличие от уроков по предмету «Русский язык» во внеурочной деятельности по русскому языку должны доминировать практические задачи: обогащение лексикона детей лексическими единицами русского языка, овладение грамматикой. Обогащение лексикона учащихся разных возрастных групп ведется с учетом постепенного расширения окружения: от лексики бытовой, обозначающей предметы и явления в ближайшем окружении, учащиеся идут к овладению лексикой, связанной с более отдаленными предметами и явлениями, от лексики конкретной к лексике обобщенной, от названий артефактов к социофактам и т.д. При этом важно, чтобы обучающиеся устанавливали связь между артефактами в родной культуре и культуре изучаемого русского языка, устанавливали связь между социофактами, чтобы овладение лексикой русского языка опиралось на лексику родного для обучающихся языка.

Коммуникативный подход предполагает овладение языком в процессе коммуникации, что обеспечивается методическим аппаратом современных УМК по русскому языку: выполнение упражнений связано с решением коммуникативных задач, достижением коммуникативных целей с учетом заданных условий коммуникации.

Личностно ориентированный подход также необходимо учитывать, т.к. процесс языкового образования связан с формированием языковой личности, для детей мигрантов – вторичной языковой личности. Как пишет Т. И. Воробьева, проводя исследование по обучению иностранному языку в поликультурной среде, развитие языковой личности возможно только в том случае, если языковое образование осуществляется в контексте диалога культур.

тур. Диалог культур предполагает взаимодействие родной культуры обучающегося с культурой носителя изучаемого языка, обмен культурными предметами, обмен образами, хранящимися в сознании, связанными с определенной культурой [3].

Общеобразовательная школа не ставит задачей обучение родному языку детей мигрантов. Но языковое образование может быть организовано и содержательно обеспечено таким образом, что обучающиеся сохраняют родной язык, родную культуру, транслируя представленные в этой культуре общечеловеческие ценности что не противоречит законодательно установленному обучению на государственном, русском, языке. При этом обучающиеся, для которых русский язык является родным, знакомятся с другой национальной культурой, ее отражением в жизни людей.

Определив основные подходы к языковому образованию в поликультурной среде, обратимся к формам, методам и приемам, обеспечивающим их реализацию. Говоря о формах, отметим, что это урок и внеурочная деятельность. Причем внеурочная деятельность здесь играет особую роль, т.к. взаимодействие культур во многом может быть обеспечено именно внеурочной деятельностью. Неограниченными возможностями в плане обучения русскому языку в поликультурном пространстве обладают компьютерные технологии, которые последовательно обеспечивают реализацию дифференцированного подхода, что дает возможность в содержании обучающих программ ориентироваться на ученика, носителя русского языка, и на ученика, для которого русский язык является неродным, с учетом разной степени владения русским языком. Компьютерные технологии позволяют также обеспечить следующие принципы, значимые для обучения русскому языку в поликультурном пространстве: адекватность в отборе материала, вариативность, привлекательность, многократную воспроизводимость, возможность постоянного мониторинга. Особенно значимой становится проектная деятельность, разработка обучающимися проектов, в которых языковой материал может быть представлен в контексте связи с культурой.

Таким образом, в современном языковом образовании принцип опоры на культуру при изучении русского языка сегодня становится особенно важным, т.к. в российской школе русский язык в процессе языкового образования предстает «в двух ипостасях»: родной – для носителей языка, неродной – для детей мигрант-



тов. Языковое образование при этом, с одной стороны, усложняется, поскольку в процесс включены дети с разным уровнем владения языком, с другой стороны, обогащается, т.к. обогащается его культурная составляющая.

### Литература

1. Андреева-Сюссен, И.А. Другому как понять тебя?.. Обучение русскому языку в перспективе взаимоотношений родной и изучаемой культур [Текст] / И.А. Андреева-Сюссен // Русский язык за рубежом. 2007. № 2. С. 20-25.
2. Бунеева, Е.В. Научно-методическая стратегия начального языкового образования [Текст] / Е.В. Бунеева. М.: Баласс, 2009. 208 с.
3. Воробьева, Т.И. Обучение иностранному языку младших школьников в условиях поликультурной среды [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2009. 227 с.
4. Доманский, В.А. Литература и культура: Культуроведческий подход к изучению словесности в школе [Текст]: учебное пособие. М., 2002. 256 с.
5. Кусова, М.Л., Чиликова, И.А. Формирование у младших школьников позитивного отношения к базовым национальным ценностям через восприятие языка как явления национальной культуры [Текст] / М.Л. Кусова, И.А. Чиликова // Начальная школа плюс До и После. 2014. № 6. С. 30-33.
6. Панаева, С.Н. Обучение русскому языку в условиях двуязычия [Текст] / С.Н. Панаева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. № 11. С.131-135.
7. Пассов, Е.И. Теория и технология иноязычного образования как наука: оптимизм против реальности [Текст] / Е.И. Пассов // Русский язык в центре Европы 6. Банска Бистрица, 2003. С. 70-82.
8. Потеня, А.А. Язык и народность [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://genhis.philol.msu.ru/printer\\_158.shtml](http://genhis.philol.msu.ru/printer_158.shtml) (дата обращения 01.02.2017 г.).
9. Телия, В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультуроведческий аспекты [Текст] / В.Н. Телия. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. 228 с.
10. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст] / С.Г. Тер-Минасова. М.: МГУ, 2008. 33 с.

© Кусова М.Л., Керимли Ф.Ш., 2017

УДК 372.881.161.1:37.034  
ББК 4426.819=411.2-005.1

**Плотникова Елена Ивановна**, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Россия, г. Екатеринбург

**Конева Наталья Ивановна**, учитель русского языка и литературы, МОУ СОШ № 14, Россия, Артемовский район, пос. Красногвардейский

## **ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ОРИЕНТИРОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация.** В статье рассматривается система уроков русского языка с точки зрения возможности формирования нравственных ориентиров младших школьников. Определяются объем понятия «нравственные ориентиры» и наиболее эффективные методы и приемы нравственного воспитания младших школьников. Анализируются тексты упражнений в учебнике русского языка для четвертого класса по программе «Школа России» и предлагаются дополнительные к материалам учебника вопросы и задания, направленные на нравственное воспитание детей.

**Ключевые слова:** нравственное воспитание, нравственные ориентиры, ценностные ориентации, младшие школьники, уроки русского языка, методика русского языка в школе, начальное обучение русскому языку.

**Plotnikova E. I.**, Candidate of Philology Sciences, associate professor of Russian language and methods of its teaching in the primary grades, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg  
plotnikcov@mail.ru

**Koneva N. N.**, teacher of Russian language and literature, school № 14, Russia, Artemovsky district, Krasnogvardeysky

## **FORMATION OF MORAL ORIENTATIONS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS**

**Annotation.** In this article the system of Russian language lessons is analyzed from the point of forming of younger schoolers' moral landmarks. The volume of the notion «moral landmarks»», the most effective methods and means of moral education of younger schoolboys are determined. The text of exercises in the textbook of the Russian language for the fourth class on the program “Russian School” is analyzed, the additional textbook materials to the questions and tasks at the moral education of children are offered.

**Keywords:** moral education, moral guidelines, value orientations, junior schoolchildren, Russian language lessons, Russian language technique in school, elementary education of the Russian language.

Формирование основ личности связано, в первую очередь, с формированием нравственных качеств культурного, гуманного человека. Перед школьным образованием поставлена задача формирования системы ценностей, которая опирается на историческую преемственность поколений, сохраняет, транслирует и развивает традиции российского государства. Это идеологический фундамент «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России»[4].

Традиционные источники нравственности – это *Россия, наш многонациональный народ и гражданское общество, семья, труд, искусство, наука, религия, природа, человечество*. Соответственно этим источникам Концепция определяет базовые национальные ценности: *патриотизм; гражданственность; социальная солидарность; человечество; наука; семья; труд и творчество; традиционные российские религии; искусство и литература; природа* [4].

Формирование основ нравственной культуры – процесс непрерывный. Немаловажную роль в достижении этой цели играют *уроки русского языка*, которые ориентируют ребенка в мире ценностей и при умелом использовании специальных форм и приёмов работы, дидактического материала способствуют формированию не только предметных, но и личностных результатов. Поэтому учителю требуется не только знание предметов начальных классов и методики их преподавания, но и умение направить свою деятельность на приобщение детей к системе общечеловеческих ценностей, формирование нравственных ориентиров.

«Нравственность – это правила, определяющие поведение, духовные и душевные качества, необходимые человеку в обществе, а также выполнение этих правил» [6]. Нравственные нормы, правила и требования к поведению личности – это выражение определенных отношений, предписываемых моралью общества к поведению и деятельности личности в различных сферах общественной и личной жизни, а также в общении и контактах с другими людьми, их нравственные ориентиры.

В нашей статье ценностные ориентиры рассматриваются как набор ценностных установок, которые в будущем становятся нравственными правилами поведения. Благодаря этим установкам мы стремимся к добру, проявляем любовь к людям, природе, Родине, своему народу.

На нравственное формирование личности, по убеждению А. В. Бабаяна, оказывают воздействие многие *условия*, но решающую роль в этом процессе играют педагогические, как наиболее управляемые, направленные на выработку определенного рода отношений. Одна из задач воспитания – правильно организовать деятельность ребенка. В деятельности формируются нравственные качества, а возникающие отношения могут влиять на изменение целей и мотивов деятельности, что в свою очередь влияет на усвоение нравственных норм и ценностей. Деятельность человека выступает и как критерий его нравственного развития. Основные задачи нравственного воспитания: формирование нравственного сознания; воспитание и развитие нравственных чувств; выработка умений и привычек нравственного поведения [1].

Подлинно нравственная культура человека выражается в том, что он действует в соответствии с принятыми в обществе правилами поведения не только для того, чтобы выглядеть нравственным человеком в глазах других людей, но, прежде всего, для того, чтобы *самому испытывать* удовлетворение от своего поведения. Чтобы добиться от обучающихся осознанного поведения, учитель начальных классов ведет целенаправленную работу над формированием мотивов, их дальнейшим развитием. В данном процессе учитель исходит из общественных требований времени, поэтому моральные мотивы не только основа нравственного поведения, но и довольно показательный результат воспитания.

Методы формирования сознания личности как основные методы формирования нравственных ориентиров обучающихся начальной школы называют еще *методами убеждения*. Это чтение и анализ пословиц, поговорок, притч, рассказов; этические беседы, разъяснения, внушения, диспуты, пример. С помощью этих методов, используемых с учетом психологических, физиологических и иных особенностей детей, учитель вскрывает ложность и неприглядность неверных представлений и тем самым преодолевает их влияние на поведение учащихся [2].

Учебная деятельность обеспечивает усвоение знаний в определенной системе, создает возможности для овладения обучающимися приемами, способами решения различных умственных и нравственных задач. И здесь, как считает Г. И. Щукина, учителю принадлежит приоритетная роль. Учитель всегда является для учащихся примером нравственности и преданного отношения к труду [9].

Нравственные ориентиры рассматриваются нами как набор ценностных установок, которые в будущем становятся нравственными правилами поведения.

Основополагающим *педагогическим фактором* присвоения ценностей, как считает В. Н. Сагатовский, являются *знания* о них. *Деятельность*, актуализирующая личностные функции учащихся, выступает *вторым* педагогическим фактором присвоения ценностей. *Третий* фактор – *оценка ребенка извне* (другими людьми) [7].

Очень важный фактор формирования ценностных ориентаций, представлений и идеалов – *система воспитания*.

Н. М. Болдырев отмечает, что специфической особенностью нравственного воспитания, в процессе которого происходит формирование ценностных ориентиров, является то, что его нельзя обособить в какой-то специальный воспитательный процесс. Формирование морального облика протекает в процессе всей многогранной деятельности детей (играх, учебе), в отношениях, в которые они вступают с окружающими. Тем не менее нравственное воспитание является целенаправленным процессом, предполагающим определенную систему содержания, форм, методов и приемов педагогических действий [3].

Формирование нравственности происходит в школе на всех уроках. Воспитывают не только содержание, методы и организация обучения, учитель, его личность, знания, убеждения, но и та

атмосфера, которая складывается на уроке, стиль отношений педагога и детей, детей между собой. Воспитывает себя и сам ученик, превращаясь из объекта в субъект воспитания.

В начальной школе должен быть достигнут уровень, когда ребенок поступает нравственно не только на людях, но и наедине с самим собой. Очень важно учить детей радоваться радостью других, учить их сопереживать. В этом возрасте ребенок способен оценивать свое поведение, опираясь на нравственные нормы, которые приняты им. Задача учителя – постепенно приучать детей к такому анализу своих поступков.

Наиболее способствуют этому русский язык и литература. Это предметы, позволяющие на каждом уроке уделять внимание вопросам духовно-нравственного воспитания детей. При этом происходит это ненавязчиво, порой незаметно для самих обучающихся.

Одним из результатов обучения русскому языку Концепция определяет осмысление и присвоение учащимися системы следующих ценностей:

- *ценность добра;*
- *ценность общения;*
- *ценность природы;*
- *ценность красоты и гармонии;*
- *ценность истины;*
- *ценность семьи;*
- *ценность труда и творчества;*
- *ценность гражданственности и патриотизма;*
- *ценность человечества* [4].

Рассмотрим уроки русского языка с точки зрения их воспитательного потенциала.

Несомненно, что весь урок русского языка – это *работа со словом*. Через слово ученики узнают и осознают законы языка, убеждаются в его точности, красоте и выразительности. И поэтому очень важно, чтобы урок был подчинен главной цели: знакомству со словом и осознанию его как ценности. Особая роль отводится лексике нравственной тематики. Изучение лексики нравственной тематической группы является началом постижения нравственных человеческих взаимоотношений, ведь младший школьный возраст является благодатной порой для формирования у детей нравственных ориентиров.

На уроках русского языка используется языковой материал с ярко выраженной нравственной окраской. Это тексты, в которых идет речь о доброте, человечности, милосердии, совести, о любви к Родине, которые побуждают обучающихся не только думать, но и формировать нравственные позиции. Например, сказки, где добро всегда побеждает зло, былины, воспитывающие в детях чувство патриотизма. Дети учатся у героев полюболюбившихся произведений разным чувствам: радости и огорчению, восторгу и печали, сочувствию и справедливости. Произведения русской классической литературы учат жизни в широком понимании слова, формируют опыт.

Значимую роль в языковом развитии личности играет приобщение к такой форме народного творчества, как пословицы и поговорки, в которых заложен огромный нравственный потенциал [8].

Большую роль в духовно-нравственном воспитании играют и творческие работы (сочинения, изложения, сочинения-миниатюры). На уроках используются тексты на темы: «Патриотизм», «Родная земля», «Честь», «Совесть». Ученики открыто делятся тем, что для них Родина, гражданский долг, что значит любить свое отечество.

Важную роль в пробуждении у обучающихся нравственных эмоций на уроках русского языка также играет *наглядность, оформление* урока. Яркая наглядность может запомниться на всю жизнь и вызывать в памяти весь урок, его настрой, затронутые чувства, мысли, пережитые эмоции.

На уроках русского языка эффективным является и такой метод нравственного воспитания, как *пример учителя*. Поэтому уроки требуют от учителя максимальной творческой активности, способности самому испытывать глубокий, искренний интерес к изучаемому материалу. Только тогда возможен ответный отклик в сердцах учеников.

Наше исследование эффективности формирования нравственных ориентиров на уроках русского языка в младших классах проводилось в 4 б классе МБОУ СОШ № 14 поселка Красногвардейский Артемовского района Свердловской области. В исследуемую группу вошли 16 детей.

Обучение ведется по программе «Школа России». Нами был проанализирован учебник русского языка для 4 класса с точки зрения его возможностей в формировании нравственных ориентиров младших школьников [5]. В учебнике содержится достаточно богатый

материал для реализации задач по формированию нравственных идеалов у школьников, в первую очередь таких, как патриотизм, трудолюбие, доброта, отзывчивость. И все же, на наш взгляд, этот материал можно дополнить *заданиями*, которые позволят сделать процесс приобщения младших школьников к нравственным ценностям более эффективным. Представим рекомендации по формулированию заданий, дополняющих задания учебника.

Часть 1. Упражнение № 8. Задание: прочитайте. Далее идет текст: *Первая вахта. (Е. Пермяк)*. После текста предлагаются следующие задания: определить тему и главную мысль текста; выписать трудные для написания слова; подготовиться к написанию изложения. По нашему мнению, работе с темой и главной мыслью текста должна предшествовать словарная работа и небольшая этическая беседа, которая поможет детям быстрее и вернее выполнить предложенные авторами учебника задания. Примерные вопросы беседы: 1) Объясните значение слов *сирота, усыновить, сигнальщик, усердный*. 2) Как вы понимаете выражение *души в нем не чаяли*? 3) А кто может сказать, что значит *стоять вахту*? 4) Как можно было бы отблагодарить Сашу за усердную службу? 5) А какую награду он получил? 6) Какое чувство испытывал Саша, когда стоял вахту? 7) Так что значит, по мнению Саши, быть счастливым?

Итог проведенной беседы: запись слов *усердие* и *ответственность* в словарики школьников и фиксирование их на стенде в кабинете. **ЛЮБОВЬ, ЗАБОТА, ВЕРНОСТЬ, ВЕЖЛИВОСТЬ**. Эти нравственные ориентиры могут стать предметом анализа при выполнении целого ряда упражнений учебника. Например, можно сравните тексты о проявлении животными родительских инстинктов, заботы о своем потомстве на стр. 55 (упр. № 87) и на стр. 63 (упр. № 105) по вопросам: 1) Что их объединяет? 2) Медведица сердито рывкнула на медвежонка. Значит ли это, что она не любит его? 3) Как может проявляться материнская любовь и забота о своих детях?

К упражнению № 180 (Текст Н.Сладкова о поползне, который защитил свое потомство от гюрзы) можно задать вопрос: Почему поползень сумел защитить свое гнездо? Что дало силы маленькой птичке?

Текст упражнения № 140: *Улетели на юг ласточки, скворцы, зяблики. Одинок сидит на березовой ветке у дороги большая и тихая птица. Это дятло. Молчаливая, не очень нарядная, эта*



*птица осталась верной родному лесу. Вместе с лесом она стойко переносит зимние морозы и леденящие метели (В. Медведев).*

В учебнике нет вопросов по содержанию текста. Предлагаем составить с детьми беседу: 1) Почему автор назвал рябину верной? 2) А почему он говорит, что она *не очень нарядная*, почему не скажет прямо, что она некрасивая?

Необходимо подвести школьников к выводу о том, что эта птица нравится автору, внешность для него не главное, важнее то, как ведет себя птица. Здесь уместно будет перечитать последнее предложение.

Упражнение № 237 содержит стихотворение Г. Ладонщикова:

*Улетел скворец от стужи,/ Сытно за морем живет / Воду пьет из теплой лужи,/ Только песен не поет./ Рвется он в края родные,/ Где родился и где рос,/ Где по-своему впервые/ Слово МАМА произнес...*

Можно предложить детям вспомнить текст из упр. № 140. Спросить, что объединяет эти тексты. В словарь заносятся слова ***Родина, верность.***

Часть 2. К упражнению № 14 (текст В.Ливанова о маленькой девочке и ее любимой игрушке) уместно дать такие задания: 1) Найдите в тексте описание медвежонка. 2) Посмотрите, какой он некрасивый. А почему девочка не расстается с ним? 3) А у вас сохранились игрушки, с которыми вы до сих пор не расстаетесь?

Можно даже предложить детям принести на урок свою любимую игрушку и рассказать, чем она дорога. Работа с этим текстом дает возможность выйти на понятия ***красота и красивость, красота внешняя и внутренняя.***

Уважение и любовь к своей Родине, ее истории тоже являются предметом рассмотрения при выполнении ряда упражнений. Например, упражнение № 120 на странице 71: *В Московском Кремле бережно хранится память о древних временах. Стоит там Царь-пушка и Царь-колокол. Эти памятники русской старины созданы руками чудесных русских мастеров и умельцев: пушку отлил Андрей Чохов, а колокол – отец и сын Моторины.*

Очень уместным будет поинтересоваться, опираясь на краеведческие знания учеников: Есть ли в нашем городе (поселке) памятники истории? Где они находятся? Что вам известно об их происхождении?

Обратимся к тексту упражнения № 35: *Родина! Это особенное слово полно глубокого смысла. Я вижу необъятные ее просторы, чувствую ласковый ветерок. Хороши душевные песни ее прекрасного и мужественного народа.* (И. Соколов-Микитов)

После прочтения текста детям задаются вопросы: 1) Как вы думаете, что имел в виду автор, называя русский народ *прекрасным? Мужественным?* 2) А что представляете вы, когда слышите слово *Родина?*

После беседы заносятся в словарь слова ***мужество, русский народ.***

Богатый материал, способствующий формированию ценностных ориентиров содержат упражнения: № 57 («Церковь Покрова на Нерли»), № 62 (стих. М. Пляцковского о России), № 91 (стих. Н. Рыленкова «Все богатство русского пейзажа...»), № 188 (Н. Сладков «А в лесу летняя благодать!»). Возможные вопросы для беседы: 1) Как вы понимаете слово *благодать?* 2) В каком контексте еще оно может быть употреблено? 3) Что называет автор *благодатью?*

В словарь заносятся слова: ***благо, благодать.***

Проявление заботы о братьях меньших, бережное отношение к природе – это то, чему необходимо учить младших школьников. Например, при выполнении упражнения № 110 после работы по заданиям к тексту можно предложить ребятам оценить поступок мальчиков, вспомнить похожие случаи из своей личной жизни.

Текст из упражнения № 273 (часть 1) – благодатный материал для работы с понятиями: ***верность, благодарность, благородство, преданность.*** Как безнравственное стоит рассмотреть *предательство.* На отрицательных примерах дети тоже учатся, получают опыт нравственного анализа.

Часть 2. Упражнение № 9 (текст Э. Шима об избушке-кормушке). Работа по заданиям может быть дополнена вопросами: 1) Что имел в виду автор, когда писал: *Поглядишь – и будто теплее становится?* 2) А вы помогаете птичкам пережить голодную зиму? 3) Каким словом можно назвать ваше отношение к птицам?

И в словарь записываются слова: ***доброта, забота, милосердие.***

Работа по тексту упражнения № 76 (текст о собаке – лучшем друге человека) может быть продолжена вопросами: 1) Вы согласны со словами автора? 2) Есть ли у вас любимые питомцы? Расскажите об их достоинствах.

Упражнения № 143, 144, 168, 210, 214, 224, 238 (1 часть) и № 27, 45, 176, 208 и 226 (2 часть) предполагают работу с пословицами. Но часто задания к упражнениям не предусматривают работу над содержанием пословиц. Предлагается составить из слов пословицы или дается грамматическое задание. Кроме этого можно предложить детям прокомментировать понравившуюся пословицу, используя примеры из жизни, предложить детям написать мини-сочинение, спросить, какая пословица им не понятна.

Например, в упр. № 42 приводятся пословицы: 1. Книга не говорит, а правду сказывает. 2. Зазнайство не возвышает человека, а унижает. 3. Месяц светит, но не греет. 4. Кошка спит, а мышку видит.

Задание к ним связано с работой над однородными членами предложения.

Мы предлагаем обязательное комментирование смысла пословиц на данном этапе работы. Когда в багаже знаний учеников будет достаточное количество пословиц, предлагаем задание, во время выполнения которого дети смогут применить целый комплекс универсальных учебных действий, показать уровень сформированности понимания нравственных качеств человека.

Например, стихотворение Б. Заходера: Петь, здорово! / Здравствуй, Вова! /- Как уроки? /- Не готовы. Понимаешь, / Вредный кот / Заниматься не даёт.

К этому тексту предлагаются следующие пословицы: 1. Зазнайство не возвышает человека, а унижает. 2. У Егорки на все отговорки. 3. Месяц светит, но не греет. 4. Кто вчера солгал, тому и завтра не поверят.

Ученикам дается задание: подберите к тексту подходящую по смыслу пословицу, объясните, почему именно она подходит к данному тексту.

В учебниках нет материала, который позволил бы учителю работать с такими понятиями, как *воля* (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями), *терпимость* (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения), *честность* (правдивость, искренность) и др. Это необходимо компенсировать учителю самостоятельно подобранными текстами или предложить детям индивидуальное или групповое задание по подбору стихов, высказываний известных людей на эти темы и т.п.

Таким образом, к концу года в словариках детей и на стенде в кабинете сформировался объемный список нравственных понятий-ориентиров.

Для закрепления понятийного аппарата нравственных ценностей детям было предложено написать совместно со своими родителями учебный проект «Энциклопедия слова». Для этого им необходимо было выбрать из получившегося перечня нравственных понятий какое-то одно и создать его энциклопедию: выяснить по толковому словарю его лексическое значение; подобрать однокоренные слова, синонимы, антонимы; найти пословицы, поговорки, фразеологизмы, раскрывающие его значение; подобрать примеры употребления в знакомых литературных произведениях.

Публичная защита проектов прошла на последнем в году родительском собрании. В результате проделанной работы мы создали Большую классную энциклопедию нравственных понятий. Ученики могут воспользоваться ей в любое время, а главное – ее можно и нужно дополнять.

Анализируя содержание текстов упражнений, мы пришли к заключению, что они имеют достаточно ограниченную тематику: большинство из них отражают явления природы, иллюстрируют отношение человека к родному краю. И очень мало текстов непосредственно ориентированных на нравственные понятия, такие как справедливость, честь и честность, вера и верность, милосердие и отзывчивость, добродетель и долг и другие. То есть наблюдается дефицит текстов, влияющих на формирование духовности детей.

Этот пробел мы предлагаем восполнить работой с дополнительными текстами. Для этого мы сформировали Текстотеку, в которую включили притчи и поучительные рассказы разных авторов.

Например, «Вырос в поле цветок». Автор притчи – монах Варнава (Евгений Санин).

«Вырос в поле цветок и радовался: солнцу, свету, теплу, воздуху, дождю, жизни... А еще тому, что Бог создал его не крапивой или чертополохом, а таким, чтобы радовать человека. Рос он, рос... И вдруг шел мимо мальчик и сорвал его. Просто так, не зная даже зачем. Скомкал и выбросил на дорогу.

Больно стало цветку, горько. Мальчик ведь даже не знал, что ученые доказали, что растения, как и люди, могут чувствовать боль.

Но больше всего цветку было обидно, что его просто так, без всякой пользы и смысла сорвали и лишили солнечного света, дневного тепла и ночной прохлады, дождей, воздуха, жизни...

Последнее, о чем он подумал – что все-таки хорошо, что Господь не создал его крапивой. Ведь тогда мальчик непременно обжег бы себе руку. А он, познав, что такое боль, так не хотел, чтобы еще хоть кому-нибудь на земле было больно... ».

Эту притчу ученики прослушали после работы над таким текстом учебника: *Все началось с ветки. Женя сломил её с дерева просто так. Не успел он отойти, как его окружили ребята. Долго мальчики спорили, как поступить. Решили они Женю на первый раз простить. Женя стоял молча. Он не заплакал, но ему было стыдно.* Прием содержательного сопоставления текстов позволил составить с детьми разговор о том, что такое **боль** в физическом и нравственном понимании, о необходимости обдумывать свои поступки, заботиться о том, чтобы своими действиями не причинять окружающим боль.

В продолжение работы над темой и основной мыслью текста упражнения № 150 (текст о девочке, которая принесла домой огромный букет сирени), мы предложили детям прослушать небольшой поучительный рассказ С. Горевой «Тоже живая». На основании этих текстов дети составили устные высказывания о том, что нужно подумать о последствиях, прежде чем что-то сделать. А потом пошли в своих рассуждениях дальше и пришли к выводу, что человеку свойственно ошибаться, но главное – вовремя признать свою ошибку, искренне раскаяться, постараться ее исправить.

Показателем сформированности нравственных ориентиров младших школьников могут служить и их творческие работы, например, сочинения. С этой целью ученикам 4 б класса было предложено написать сочинение «Мой любимый питомец». Работу они выполняли на альбомных листах, чтобы текст сочинения можно было проиллюстрировать изображением своего питомца. Перед детьми ставилась задача: рассказывая о том, как выглядят их питомцы, какие у них повадки, передать чувства, которые дети испытывают к ним, эмоции, которые вызывает у них общение с животными.

В сочинениях о своих братьях меньших учащиеся активно использовали эмоционально окрашенную лексику. Каждый считает, что его питомец необычный, самый красивый, умный, дружелюбный, верный, добрый. Вот некоторые цитаты из сочинений: «Я люблю свою

кошку за то, что она ласковая и послушная», «Я очень люблю свою кошечку Жанну и не могу без нее, а она не может без меня», «Я никому никогда не дам в обиду свою Дашу», «Он был мокрый, лохматый, пищал. Мне его стало так жалко...». Дети готовы прощать своим любимцам то, что не простили бы кому-то другому: «Он изгрыз мой мяч, но я не обиделся и отдал мяч ему. Ему ведь тоже надо чем-то играть», «Она точит когти о диван, мама ругается, а я ее защищаю». Но при всем своем хорошем настрое ребята остаются объективны в отношении к животным: «Мне он очень нравится, но иногда он бывает вредный и непослушный», «Я обиделся, когда Бой убежал от меня».

Работы учащихся свидетельствуют о том, что они имеют правильное представление о дружбе, заботе, справедливости, верности, способны проявлять сострадание, отзывчивость.

Таким образом, мы можем с уверенностью констатировать, что работа с упражнениями учебника и выполнение предложенных дополнительных заданий дают возможность формировать нравственные ориентиры обучающихся, развивать их творческие способности.

### Литература

1. Бабаян, А.В. О нравственности и нравственном воспитании [Текст] / А.В. Бабаян // Педагогика. 2005. № 2. С. 67-68.
2. Божович, Л.И. О нравственном развитии и воспитании детей [Текст] / Л.И. Божович // Вопросы психологии. 1975. № 1. С. 80-89.
3. Болдырев, Н.И. Нравственное воспитание школьников [Текст] / Н.И. Болдырев. М.: Просвещение, 1979. 255 с.
4. Данилюк, А.Я. Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. М., Просвещение, 2009. 24 с.
5. Канакина, В.П., Горецкий, В.Г. Русский язык. Учебник для общеобразовательных организаций с приложением на электронном носителе. В двух частях [Текст] / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. 3-е издание. М.: Просвещение. 2014.
6. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов. М.: Просвещение, 1995. 478 с.
7. Сагатовский, В.Н. Системный подход к классификации ценностей [Текст] / В.Н. Сагатовский. М.: Просвещение, 1979. 119 с.
8. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания [Текст] / К.Д. Ушинский. М.: Педагогика, 1973. 350 с.

© Плотникова Е.И., Конева Н.И., 2017

## **Литературное развитие и литературное образование в период детства**

---

---

УДК 372.41:37.036

ББК Ч426.83-005.4

**Бессонова Ольга Васильевна**, учитель начальных классов,  
МАОУ гимназия № 37, Россия, г. Екатеринбург

### **ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ В ПРОЦЕССЕ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Аннотация.** В статье определяются цели и задачи анализа художественной формы произведения, определяются виды анализа с учетом типа литературного произведения. Утверждается, что анализ художественного произведения от формы к содержанию и от содержания к форме на уроках литературного чтения в начальной школе способствует формированию эстетических чувств обучающихся.

**Ключевые слова:** анализ художественного произведения, эстетические чувства, уроки литературного чтения, литературное чтение, начальное обучение литературы, методика литературы в школе, младшие школьники, читательская зрелость, эстетическое воспитание.

**Bessonova O. V.**, primary school teacher, MAOU gymnasium № 37, Russia, Ekaterinburg  
bessonova-helga@mail.ru

### **FORMATION OF AESTHETIC FEELING IN THE PROCESS OF ANALYZING ARTWORK AT LESSONS OF LITERARY READING IN PRIMARY SCHOOL**

**Annotation.** The article defines the goals and objectives of the analysis of the work artistic form; it defines the types of analysis considering the type of literary work. It states that the analysis of the artwork, form to

content and content to form, in literary reading classes in primary school contributes to the formation of students' aesthetic feeling.

**Keywords:** analysis of the work of art, aesthetic feelings, literary reading lessons, literary reading, elementary literacy, literature methodology in school, junior schoolchildren, reader's maturity, aesthetic education.

Научить ребенка получать эстетическое наслаждение от чтения произведения художественной литературы – достаточно сложная задача. В то же время, если мы достигаем такого результата, значит, мы воспитали «читающего» ребенка, такого, который, единожды испытав чувство сострадания, восхищения, удовольствия от прочитанной книги, не сможет больше игнорировать это чувство. Другими словами, мы должны не просто рассказать ему о великом или трагическом, мы должны «включить» его в процесс сострадания или сочувствия этому великому или трагическому, сделать его эстетические чувства активными.

Как отмечают многие исследователи, «кризис детского чтения проявляется не столько в том, что дети перестали читать, сколько в том, что у них не развит интерес к этому виду деятельности» [2]. Цицерону приписывают слова: «Я ни во что не ставлю чтение без удовольствия», мы соглашаемся с этим и понимаем, что должны научить детей получать удовольствие от чтения. Научить – значит, грамотно проводить анализ произведения на уроке.

Анализ художественного произведения осуществляется на уроке литературного чтения в начальной школе с разными целями и на разных уровнях раскрытия смысла текста. Острые споры среди методистов вокруг анализа художественного произведения обычно связаны с разными точками зрения на выявление эстетического, познавательного и воспитательного компонентов произведения при чтении. При осуществлении чтения-слушания внимание может быть сосредоточено воспитательном воздействии произведения на читателей или на познавательном аспекте. В основе эстетического переживания лежит понимание той художественной реальности, которая задается формой художественного произведения, воплощается в воображаемом предметном мире и его содержании, ведет к осознанию смысла произведения. Эстетическое впечатление может быть осмыслено читателем благодаря осознанию единства формы и содержания художественного произведе-



ния. Для того чтобы такая эстетическая оценка была по силам младшему школьнику, нужно учить его думать над произведением «от текста к смыслу», т.е. вести эстетический текстуальный анализ. При подготовке к уроку чтения учителю необходимо выбирать тот вид анализа, который соответствует главной учебной задаче урока. На уроке, формирующем умение выявлять эстетический компонент произведения, текстуальный анализ должен быть основан на нескольких принципах: текстуальному анализу подвергаются не все произведения, которые читаются (во-первых, они должны быть интересны с точки зрения учебной задачи конкретного урока, во-вторых, они должны предъявляться детям в определенной системе); система произведений, предназначенных для анализа на уроках литературного чтения в начальной школе, должна быть ориентирована на уровень читательской зрелости детей; текст рассматривается как основа для воссоздания в воображении ребенка художественного мира произведения [7].

Система произведений, предназначенных для анализа на уроках литературного чтения в начальной школе, ориентирована на уровень читательской зрелости детей и складывается из трех блоков.

Первый блок текстов, предъявляемый на пропедевтическом этапе литературного образования младших школьников, соответствует начальному уровню читательской зрелости (1-2 кл.). В него входят произведения, знакомые детям по дошкольному детству, так как они позволяют выстроить связь от содержания (уже известного детям) к форме (которая и будет осознаваться, т.к. известно содержание) – это в первую очередь произведения классической детской поэзии, сказки, произведения малых фольклорных жанров.

Второй блок текстов предполагает работу на повышенном уровне читательской зрелости (2-3 кл.). В него входят произведения, в центре которых ситуации, далекие от жизненного опыта младшего школьника (раскрывающие незнакомые чувства, удаленные от него в пространстве или во времени), но написанные в доступной форме, а именно с использованием знакомых языковых средств, уже существующих в речевом опыте ребенка, так как анализ таких текстов открывает младшему школьнику путь обдумывания произведения от доступной формы (разных ее уровней – лексического, грамматического, звукового, а также знакомого композиционного и сюжетного строения) к постижению художественного содержания – это могут быть

произведения Л. Толстого, А. Куприна и других авторов XIX – начала XX вв., а также пересказы мифов.

Третий блок текстов соответствует высокому уровню читательской зрелости (3-4 кл.), дает возможность перейти к анализу следующей группы текстов. В этот блок входят произведения, повествующие о разных жизненных ситуациях, выражающие разнообразные чувства, форма такого произведения может быть более сложной, чем произведения предшествующих блоков, так как теперь младший школьник на основе приобретенного читательского опыта может получить удовольствие от замеченного соответствия формы содержанию, может эстетически почувствовать единство формы и содержания, причем теперь обдумывание произведения может быть двунаправленным – от содержания к форме и от формы к содержанию. Для последнего блока могут быть отобраны произведения современных детских писателей, а также таких авторов, как В. Распутин, А. Платонов и других.

Текст рассматривается как основа для воссоздания в воображении художественного мира произведения, в таком случае ребенок усваивает путь анализа от текста (формы) к смыслу (содержанию) произведения, учитель дает ребенку возможность на основании анализа текста делать выводы, истолковывать произведение на той глубине смысла, которая ему доступна. В контексте литературного чтения следует предлагать учащимся начальных классов творческие задания двух типов: по следам прочитанного: графическое и словесное рисование; выразительное чтение; различные виды драматизации; чтение по ролям; отбор музыкальных отрывков, соответствующих настроению литературного произведения; создание собственных произведений-подражаний (работа в позиции автора).

Задания первого типа дают возможность соотносить литературу как особый вид искусства с другими искусствами. Слово, сопоставленное с разными средствами создания образа – линиями, красками, звуками, жестами, пантомимой, – начинает осознаваться детьми как специфический материальный носитель образности.

Выполнение заданий второго типа становится важным обучающим моментом, так как под руководством учителя, дети наблюдают структуру разных жанров, фиксируют внимание на соответствии формы и содержания, начинают понимать роль различных изобразительно-выразительных средств, а главное, откры-

вают для себя позицию автора и осознают, как она может быть проявлена в тексте. При этом ведущим методическим приемом, предваряющим творческое задание этого типа, становится моделирование жанра, а завершающим приемом – обсуждение авторских работ в классе [7].

Ведущим направлениями литературного образования в начальных классах должны быть развитие и обогащение познавательного, нравственно-эстетического и чувственного опыта ребенка, обучение мастерству чтения, способам работы с детской книгой и текстом, формирование потребности в чтении, развитие гражданской, духовно-нравственной, коммуникативной культуры учащихся. Главной задачей уроков литературного чтения становится развитие тех познавательных процессов, которые лежат в основе читательского восприятия, а именно образного и логического мышления, воссоздающего воображения, творческой фантазии, осмысленного и произвольного запоминания, духовно-нравственной и эмоциональной сферы читателя [5].

Художественное произведение необходимо рассматривать как словесное искусство, а не как иллюстрацию к жизненным ситуациям, дидактическим правилам, картинам природы. Понять особенности художественного произведения, как явления искусства, возможно при условии постоянного внимания к художественной стороне текста: художественному слову в его изобразительной, эстетической и образной функции, композиционным приемам, устойчивым жанровым признакам, особенностям языка. На подготовительной ступени литературного образования в силу возрастных возможностей учащихся должно осуществляться практическое освоение художественной формы.

Для понимания всех особенностей художественного отображения жизни в искусстве не исключено широкое использование в обучении произведений различных видов искусства (живопись, музыка, кино) [3]. Виды учебно-речевой деятельности требуют от обучающихся сопереживания, глубокого проникновения в художественный образ, перевоплощения, развивают эстетические чувства и вкус, воображение, образное мышление. Передавая уму и чувству младшего школьника литературное произведение, учитель должен помнить, что литература – это искусство, к которому нужно уметь подойти. В музеях учат смотреть на картины и статуи,

учителя музыки учат играть, петь и «слушать музыку», а словесники, учат «читать художественное произведение», – для начинающего это дело столь же трудное, как и понимание полотен Леви-тана или композиций Глинки.

Литературное художественное произведение доносит до читателя свои идеи и образы при помощи сложного расположения героев, пейзажей, портретов, диалогов, сцен и других компонентов. На уроках литературного чтения необходимо показать язык художественного произведения как носителя чувств и мыслей писателя, как выявление идеи. Задача заключается в том, чтобы научить понимать и переживать содержание, выраженное живым потоком слов. Необходимо научить воспроизводить речь писателя в форме выразительного чтения, в форме ответа на вопрос, пересказа, путем заучивания наизусть.

Мы не должны также забывать, что, формируя эстетические чувства ребенка при чтении произведений русских классиков, мы приобщаем его к русской культуре, а вместе с тем русскому национальному менталитету [1]. Ребенок, читая, начинает понимать нравственные и моральные ценности своего народа: что хорошо и что плохо, что прекрасно и что безобразно. «Наша литература – наша гордость, лучшее, что создано нами как нацией. В ней – вся наша философия, в ней запечатлены великие порывы духа; в этом дивном, сказочно быстро построенном храме по сей день ярко горят умы великой красоты и силы, сердца святой чистоты – умы и сердца истинных художников» (М. Горький).

Исходя из требований литературоведческого анализа мы должны научить ребенка, изучая художественную форму, чувствовать за художественной формой, тему произведения, содержание, личность автора, общественную среду; изучая тему – видеть ее художественное оформление [4].

Школьное чтение не ограничивается влиянием на воображение младшего школьника, воздействует и на его разумение; этим целям служат исторические комментарии и вся система теории литературы; анализ произведения с точки зрения его содержания, стиля, художественного плана, ведет к лучшему его пониманию и усвоению. Такого рода анализ осуществляется сменой методических форм работы: это чтение, план, пересказ, ответы на вопросы, сочинения, заучивание наизусть. Все эти виды работ да-

ют возможность обучающимся усвоить материал, осознать его и обогатиться словесно, духовно и идейно [6].

### **Литература**

1. Багичева, Н.В. Образ матери-Родины в русском национальном менталитете [Текст] / Н.В. Багичева // Лингвокультурология. 2008. № 2. С. 28-33.
2. Багичева, Н.В., Чёрная, Т.И. Мотивация читательской деятельности младших школьников в условиях сельской школы [Текст] / Н.В. Багичева, Т.И. Черная // Филологическое образование в период детства: материалы Всероссийской научно-практической конференции «Содержание филологического образования в период детства», Екатеринбург, 16-17 апреля 2016 г. / отв. ред. Е.Б. Плаксина. Екатеринбург, 2016. С. 103-104.
3. Богданова, О.С. Содержание и методика этических бесед с младшими школьниками [Текст] / О.С. Богданова. М., 2005.
4. Джежелей, О.В. Литературное образование младших школьников. Развитие культуры общения и творческой деятельности. Программа "Чтение" "Литература" [Текст] / О.В. Джежелей. Начальная школа. 2004. № 3.
5. Молдавская, Н.Д. Литературное развитие школьников [Текст] / Н.Д. Молдавская. М.: «Педагогика». 1996. 224 с.
6. Музыка, Л.А. Интерес к чтению: как его пробудить? [Текст] / Л.А. Музыка // Начальная школа. 2007. № 6. С. 72-74.
7. Русский язык в начальной школе: история, современность, перспективы [Текст]: сборник научных трудов, посвящённый 80-летию профессора М. Р. Львова. М.: «Прометей», 2007. 192 с.

© Бессонова О.В., 2017

УДК 372.41  
ББК 4426.83-243

**Брайко Анна Александровна**, преподаватель ГБОУ Уральский музыкальный колледж, Россия, г. Екатеринбург

**Дёмышева Алина Станиславовна**, канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Россия, г. Екатеринбург

### **ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

**Аннотация.** В статье описываются информационно-аналитические умения, необходимые для формирования информационной грамотности младшего школьника. Раскрыты цели, задачи и содержание работы с родителями в данном направлении. Описаны приемы самостоятельной работы с печатными источниками.

**Ключевые слова:** младшие школьники, информационная грамотность, информационно-аналитические умения, информационные технологии, литературное чтение, уроки литературного чтения, методика литературы в школе, начальное обучение литературы.

**Brajko A. A.**, teacher, Ural College of Music, Russia, Ekaterinburg  
ane4kakonyuhova@mail.ru

**Demysheva A. S.**, Ph.D., assistant professor of Russian language and methods of its teaching in the primary grades, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg  
asdemysheva@mail.ru

### **FORMATION OF INFORMATION-ANALYTICAL ABILITIES AT YOUNGER SCHOOLBOYS AT LESSONS OF LITERARY READING**

**Annotation.** This article describes the information and analytical skills necessary for the formation of information literacy of the younger schoolboy. Disclosed goals, objectives and content of the work in this

direction with the parents. We describe methods of independent work from printed sources.

**Keywords:** junior schoolchildren, information literacy, information and analytical skills, information technology, literary reading, literature reading lessons, literature methodology in school, elementary literature education.

В настоящее время в соответствии с требованиями ФГОС НОО второго поколения понятие «информационная грамотность» становится все более актуальным. Под термином «информационная грамотность» понимается совокупность умений работать с информацией. Эти умения формируются на уроках по предметам, на факультативах, в кружках и применяются при выполнении заданий, предполагающих активные действия по поиску, обработке, организации информации и по созданию своих информационных объектов [5].

Необходимость формирования информационной грамотности в начальной школе сформулирована в «Примерной программе начального общего образования» [4]. На основании этого нормативного документа работа с информацией включена в большинство образовательных программ отдельных предметов, в том числе в «Примерной программе по литературному чтению». Именно уроки литературного чтения имеют огромный потенциал для формирования у младших школьников умений работать с различными источниками информации и извлекать из них информацию.

Использование разнообразных методов и приемов является методической основой формирования информационной грамотности младших школьников на уроках литературного чтения. При этом методы и приемы тесно взаимосвязаны друг с другом и обеспечивают полноту формируемых понятий и представлений. Например, в таких приемах, как беседа или работа с книгой, могут найти воплощение разные методы обучения. Беседа может быть эвристической и проводить в жизнь частично-поисковый метод, а может носить репродуктивный характер, реализовать соответствующий метод и быть нацеленной на запоминание и закрепление. То же можно сказать и о работе с книгой, и об экскурсии, и т.д. Необходимо оговорить, что по логике, заложенной в разных классификациях методов, одни и те же виды деятельности могут быть отнесены к разным дидактическим категориям. Например, те же беседа или ра-

бота с книгой могут быть отнесены по одной классификации к приемам, по другой – к методам. При этом число приемов обучения может бесконечно увеличиваться в зависимости от содержания учебного материала, новых целей и, конечно, от творчества учителя, его педагогического мастерства и тем самым придавать индивидуальность манере его педагогической деятельности.

Обучение современного школьника происходит в условиях информационно-образовательной среды, основными свойствами которой являются:

- интерактивность – возможность ученика взаимодействовать с элементами среды для достижения своих познавательных целей; среда является активной, откликаясь на запросы пользователя определённым образом; содержание образования предстаёт перед учеником с недоступной ранее полнотой, но его усвоение связано не только с деятельностью субъектов образовательного процесса, но и со средствами хранения и доставки информации;

- личная заданность среды, которая подразумевает активное субъектное начало среды, так как именно личность выстраивает, объединяет, придаёт целостность и задаёт вектор среде;

- мультимедийность – представление информации разными способами;

- адаптивность – свойство среды, связанное с удовлетворением разнообразных образовательных запросов личности, неисчерпаемостью, многомерностью представления информации в среде, возможностями осуществления различных видов деятельности;

- многоаспектность – представление информации о процессе или явлении с различных точек зрения, во множестве связей и отношений, что способствует более глубокому изучению материала.

Все перечисленные свойства информационно-образовательной среды указывают на её важнейшее системное качество – открытость, связь с глобальным информационно-образовательным пространством, взаимодействие с неограниченными информационными ресурсами [7].

Учащийся как субъект информационно-образовательной среды школы, соответственно, вступает во взаимодействие с этими ресурсами как под руководством учителя, так и вне его. Невозможность контролировать и постоянно сопровождать школьников



во взаимодействии с различными информационными ресурсами, равно как и ограничить это взаимодействие.

Требуется приложить специальные усилия для обеспечения социально-позитивного характера опыта работы с информацией, основой которого являются информационно-аналитические умения.

Информационно-аналитические умения школьников – это сложные обобщённые умения, представляющие систему взаимосвязанных компонентов – частных умений, обеспечивающих выполнение действий по поиску, переработке, созданию и представлению, хранению и передаче информации.

В младшем школьном возрасте познавательная деятельность носит первоначальный характер. Именно поэтому начальный этап обучения в школе – это первая ступень познания мира посредством науки, искусства [2]. Одним из таких средств является литература.

На уроках литературного чтения учащиеся в процессе практической деятельности овладевают умениями, направленными на формирование основ информационной грамотности. Умения, которые мы определяем как информационно-аналитические, тесно связаны с процедурами информационного поиска. Это поиск, последующая обработка, а также творческое использование найденной информации, например:

- умение искать информацию в справочниках и словарях (в том числе в толковых словарях) и умение самостоятельно давать толкования понятиям;

- умение формулировать информационный запрос и анализировать найденный источник информации с точки зрения его соответствия запросу;

- умение понимать непонятное и понятное в слове и получать информацию из морфемной структуры слова;

- умение анализировать структуру текста научно-познавательного характера, самостоятельно находить в нем ключевые слова, предложения, составлять план текста или опорный конспект;

- умение получать информацию из иллюстративного и прочего сопроводительного к статье материала;

- умение анализировать объект наблюдения и давать краткое либо развернутое описание объекта в устной и письменной форме;

- умение давать сравнительный анализ наблюдаемых объектов в устной и письменной форме.

Читательская активность – это направленный интерес, проявляемый в активном отношении читателя к человеческому опыту, заключенному в книгах, и к своей способности самостоятельно добывать этот опыт из книг. При этом читателем обязательно должна проявляться умственная и эмоциональная активность, чтобы целенаправленно ориентироваться в книге и в книжном окружении как в инструменте для чтения, в тексте как в основном компоненте книги, хранящем и передающем читателю этот опыт [1].

Одним из наиболее важных методов с точки зрения формирования информационной грамотности младшего школьника на уроках литературного чтения является работа с печатными источниками.

Существует ряд приемов самостоятельной работы с печатными источниками. Основные из них: конспектирование, составление плана текста, тезирование, цитирование, аннотирование, рецензирование, составление справки, составление формально-логической модели, составление тематического тезауруса, составление матрицы идей. Важным методическим приемом работы является самостоятельный поиск, добывание знаний из разных источников (учебные пособия, хрестоматии, энциклопедии, справочная литература, материалы сети Интернет) [3].

Немаловажным субъектом образовательного процесса являются родители, которые активно вовлекаются в процесс формирования информационно-аналитических умений. Одним их приемом активного вовлечения родителей является проведение родительского собрания. Примером такого мероприятия может быть собрание в рамках темы: «Ребенок в мире информации». Цель родительского собрания – организация совместной работы с родителями, направленной на повышение информационной грамотности младшего школьника. Для достижения поставленной цели необходимо реализовать следующие задачи:

- систематизировать знания родителей о видах и источниках информации;
- показать возможности сети Интернет в формировании информационной грамотности школьников;
- познакомить родителей с каталогом Интернет-ресурсов для детей;
- дать рекомендации по организации безопасной работы детей в сети

В ходе проведения собрания учитель совместно с родителями определяет положительное и отрицательное влияние различных источников информации на формирование личности ребенка. Результатом такой работы стали методические рекомендации для родителей, включающие такие разделы, например, как «Советы по безопасности в сети Internet».

Так же используя опыт педагогов С. Ю. Прохоровой и Е. А. Хасьяновой, можно определить основные критерии оценки уровня сформированности информационно-аналитических умений младших школьников: знание о том, какие источники информации существуют; умение самостоятельно выбирать дополнительные источники информации; умение выделять явную и неявную информацию в художественном тексте [6].

Информационные умения являются общеучебными умениями и в соответствии с ФГОС входят в состав универсальных учебных действий, работу над которыми необходимо включить в содержание работы на уроках литературного чтения. Информационно-аналитические умения состоят из системы взаимосвязанных умений, которые обеспечивают выполнение действий по анализу, преобразованию, хранению и передаче информации.

### **Литература**

1. Багичева, Н.В., Чёрная, Т.И. Мотивация читательской деятельности младших школьников в условиях сельской школы [Текст] / Н.В. Багичева, Т.И. Черная // Филологическое образование в период детства: материалы Всероссийской научно-практической конференции «Содержание филологического образования в период детства», Екатеринбург, 16-17 апреля 2016 г. / отв. ред. Е.Б. Плаксина. Екатеринбург, 2016. С. 103-104.
2. Дёмьшева, А.С. «Как слово наше отзовется...»: развиваем субъекта коммуникативной деятельности в начальной школе [Текст] / А.С. Демьшева // Начальная школа плюс До и После. 2014. № 1. С. 43-46
3. Мязотс, О.Н. Уроки информационной грамотности в школе: методические рекомендации [Текст] / О.Н. Мязотс. М.: Чистые пруды, 2005. 32 с.
4. Планируемые результаты начального общего образования. 3-е изд. М.: Просвещение, 2011. 120 с.

5. Примерные программы начального общего образования: в 2-х ч. Ч.1. М.: Просвещение, 2008. 317 с.
  6. Прохорова, С.Ю., Хасьянова, Е.А. Как измерить сформированность информационной компетентности выпускников начальной школы? [Текст] / С.Ю. Прохорова, Е.А. Хасьянова // Начальная школа плюс До и После. 2010. № 5. С. 1-5.
  7. Смородинова, М.В. Этапы формирования предметных компетенций учащихся на уроках литературы [Текст] / М.В. Смородинова // Образование и воспитание. 2015. № 5. С. 8-10.
- © Брайко А.А., Демьшева А.С., 2017

УДК 372.41  
ББК 4426.83-243

**Глухова Ольга Викторовна**, учитель начальных классов, Россия, г. Екатеринбург

**Дёмышева Алина Станиславовна**, канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Россия, г. Екатеринбург

## **РАБОТА С ТЕКСТОМ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

**Аннотация.** В статье описываются информационно-аналитические умения, необходимые для формирования информационной грамотности младшего школьника. Раскрыты цели, задачи и содержание работы с родителями в данном направлении. Описаны приемы самостоятельной работы с печатными источниками.

**Ключевые слова:** читательская компетентность, художественные тексты, работа с текстом, литературное чтение, информационно-аналитические умения, младшие школьники, самостоятельная работа.

**Glukhova O. V.**, primary school teacher, Russia, Ekaterinburg  
olga.gluhova.77@mail.ru

**Demysheva A. S.**, Ph.D., assistant professor of Russian language and methods of its teaching in the primary grades, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg  
asdemysheva@mail.ru

## **WORKING WITH TEXT AS A BASIS OF READING COMPETENCE**

**Annotation.** This article describes the information and analytical skills necessary for the formation of information literacy of the younger schoolboy. Disclosed goals, objectives and content of the work in this direction with the parents. We describe methods of independent work from printed sources.

**Keywords:** reader competence, artistic texts, work with text, literary reading, information and analytical skills, junior schoolchildren, independent work.

Актуальность темы обусловлена необходимостью перестроения современной школы с учетом возрастающей потребности воспитания и обучения высококультурных, глубоко нравственных и социально активных граждан, для которых умение и стремление учиться должны стать устойчивыми качествами личности. Это не может быть достигнуто без целенаправленной работы педагога с первых дней обучения детей в школе не только с учебником, но и с книгами из доступного круга чтения. Еще совсем недавно ценность книги и чтения у нас была неоспорима. В. А. Сухомлинский утверждал: «Кто не умеет читать, тот не умеет мыслить». Особенно актуально это звучит в век современных коммуникационных технологий и научно-технического прогресса. Современное общество находится под глубочайшим влиянием телевидения, компьютеров и видеоигр, и дети потеряли интерес к чтению. Проанализировав особенности современного чтеца, можно наблюдать изменение характера чтения – преобладание «делового» чтения над «свободным», возрастание числа обучающихся, ограничивающихся чтением литературы только по школьной программе. Возможности формирования полноценного читателя ограничены отсутствием в настоящее время официального урока внеклассного чтения, вся работа с книгой введена в структуру уроков литературного чтения.

Целенаправленно работать с книгами дети начинают в начальных классах. В эти годы важным является привлечение интереса ребенка к чтению. Бывает, что интерес обучающихся меняется. Полностью он не исчезает, но корректируется вслед за изменяющимися способами получения информации.

Данное явление можно объяснить, в первую очередь, развитием новых технологий и овладение ими. Младший школьник, в отличие от взрослого, владеет такими новыми способами добывания знаний в малой степени, в то время как книга, как бы нам не было жаль, отодвигается на второй план. Следовательно, образуется понижение интереса из-за ограниченной возможности найти что-либо интересующее в данный момент.

Снижения уровня читательского интереса у учащихся начальных классов связано с недостаточным уровнем развития внимания к читательским вкусам и интересам детей младшего школьного возраста, с направленностью процесса изучения художественного произведения на его познавательную-дидактическую функцию и с недостаточным учетом природосообразности и житейского опыта младших школьников. Именно поэтому важно учитывать отбор книг для круга детского чтения.

С введением ФГОС НОО в современное образование были обозначены новые цели, такие как: развитие личности, владеющей обобщенными способами учебной деятельности, умеющей учиться самостоятельно. Этот навык напрямую связан с умением читать, быть компетентным читателем. Впервые Примерная программа по литературному чтению объявила формирование читательской компетентности целью начального литературного образования.

Читательская компетентность учащихся начальной школы – это сформированная у детей младшего школьного возраста, способность к целенаправленному индивидуальному осмыслению книг до чтения, по мере чтения и после прочтения книги. Сегодня важно не столько дать ребенку как можно больший багаж знаний, сколько обеспечить его общекультурное, личностное и познавательное развитие, вооружить таким важным умением, как умение учиться.

Наиболее общее определение читательской компетентности дает Н. Н. Сметанникова. По ее мнению, читательская компетентность – это качество сохранения прочитанного, сформированное на основе общей культуры человека, обеспечивающее возможность решения возникающих учебно-академических, социальных и профессиональных задач адекватно ситуациям в широком социальном взаимодействии и образовательно-профессиональной деятельности [4].

Определение читательской компетентности Н. Н. Светловской включает в себя перечень качеств личности ученика начальных классов, которые формируются в процессе самостоятельного детского чтения. В свое время они были названы в определении читательской самостоятельности. Читательская самостоятельность – это личностное свойство, позволяющее читателю при первой необходимости привычно обращаться в мир книг за недостающим ему опытом и с минимальными затратами времени и сил находить в этом мире и «присваивать» на максимально доступном

ему уровне нужный опыт или устанавливать, что интересующий его опыт пока в книгах не описан [3].

Одним из важнейших компонентов в структуре читательской компетентности учеников начальных классов является владение приемами понимания прослушанного и прочитанного произведения. Психологи называют пониманием установление логической связи между предметами путем использования имеющихся знаний.

Чтение – это технология интеллектуального развития, способ обретения культуры, посредник в общении, средство для решения жизненных проблем. Без чтения невозможно интеллектуальное развитие и самообразование, которое продолжается в течение всей жизни. Содержание текста всегда имеет множество степеней свободы: разные люди понимают один и тот же текст по-разному в силу своих индивидуальных особенностей и жизненного опыта.

Работа с текстом вызывает массу затруднений в обучении младших школьников. Именно работа с текстом является доминирующей на уроках литературного чтения в начальных классах. Существует ряд типичных ошибок при воспроизведении текста:

- неумение отделить главное от второстепенного;
- непонимание смысла (неумение понять выводы, к которым подводит автор);
- нарушение последовательности событий;
- неумение детализировать те действия (события), о которых идёт речь.

У учащегося начальных классов в процессе чтения текста осмысление предмета чтения и установление новых логических связей, представляет собой сложный развертывающийся во времени процесс. Как указывает профессор Л. П. Доблаев, «для осмысления текста необходимо не только быть внимательным при чтении, иметь знания и уметь их применять, но и владеть определенными мыслительными приемами» [1].

Согласно исследованиям психологов к таким приемам относятся выделение смысловых опорных пунктов, антиципация и реципация. Выделение смысловых опорных пунктов связано со смысловой группировкой текста, с его делением на части. Опорой понимания могут быть любые ассоциации, основные идеи, значимые слова, короткие фразы. Сущность понимания текста – свести содержание текста к коротким и существенным логическим фор-



мулам, отметить в каждой формуле центральное по смыслу понятие, ассоциировать эти понятия между собой и образовать таким путем единую логическую цепь идей.

Для дальнейшего осмысления читаемого текста используется прием антиципации или предвосхищения, т.е. смысловой догадки. Антиципация – это психологический процесс ориентации на предвидимое будущее. Он основан на знании логики развития события, усвоении результатов анализа признаков, предварительно осуществленного оперативным мышлением. Антиципация обеспечивается так называемой скрытой реакцией ожидания, настраивающей читателя на определенные действия, когда по тексту для этих реакций, казалось бы, нет достаточных оснований. Квалифицированный читатель по нескольким начальным буквам угадывает слово, по нескольким словам – фразу, по нескольким фразам – смысл целого абзаца или даже страницы. Это происходит потому, что мышление активно работает в результативном режиме. При таком чтении читатель в большей степени опирается на содержание текста в целом, чем на значение отдельных слов. Главное – это осмысление идеи содержания, выявление основного замысла автора текста. Различают несколько видов антиципации:

- предвкушение плана последующего изложения; оно помогает контролировать композицию произведения, осмысливать его логическую структуру;

- предвидение содержания последующего изложения; оно помогает соотносить части текста по содержанию, контролировать содержательные связи в тексте;

- предугадывание вывода: если автор описывает конкретные факты, значит, он ведет читателя к их обобщению, к выводу из них, и читатель предвосхищает этот вывод, догадывается о нем.

- предвосхищение обоснования: если автор сформулировал общее положение, сказал о каком-либо предмете в общей форме, значит, вслед за этим он, вероятно, будет разъяснять его, обосновывать, конкретизировать.

Читатель ожидает разъяснения и, забегая вперед, строит догадки о нем. Антиципация принуждает соотносить части текста по содержанию, привлекать собственные знания для правильного понимания связей и отношений в тексте. Итог – высокая интеллектуальная активность, текст осмысливается глубоко и критически.

Третий прием, обеспечивающий понимание прочитанного текста, называется реципацией, или мысленным возвратом к прочитанному тексту, под влиянием новых мыслей, возникших в процессе чтения. Такой мысленный возврат способствует более глубокому пониманию исследуемого текста.

И. Логвина, Л. Рождественская выделяют 5 уровней понимания текста:

1) общее понимание (умения определять тему и основную мысль, сравнивать содержание текстов, находить различие в двух или более текстах и сравнивать их содержание, отличать основную информацию от второстепенной);

2) выявление информации (умения быстро просматривать текст, определять смысловую структуру текста и отбирать нужную информацию, находить нужную информацию, перефразированную в вопросе);

3) интерпретация текста (умения соотносить заключенную в тексте информацию с информацией из других источников или из личного опыта, делать выводы по содержанию текста, находить аргументы, подтверждающие высказывание, объяснять заглавие текста);

4) рефлексия относительно содержания текста (умения различать объективную и субъективную информацию, связывать информацию текста с фактами и событиями реальной действительности, аргументировать свою точку зрения);

5) рефлексия относительно формы подачи текста (умение обнаруживать переживания, иронию, юмор, различные оттенки смысла, выраженные словом) [2].

Все эти приемы необходимо использовать в процессе знакомства младших школьников с миром книг. На наш взгляд, особое внимание в структуре читательской компетентности следует уделять работе над овладением приёмами работы с текстом; формированию нравственных ценностей, эстетического вкуса младшего школьника и формированию эстетического отношения к действительности, отражённой в художественной литературе. Следовательно, при обучении чтению учителю следует четко осознавать ту коммуникативную задачу, определяющую характер восприятия текста читающим школьником.

## Литература

1. Добраев, Л.П. Анализ и понимание текста [Текст]: метод. пособие / Л.П. Добраев. Саратов, 1987. 123 с.
  2. Логвина, И., Рождественская, Л. Формирование навыков функционального чтения [Текст] / И. Логвина, Л. Рождественская. Нарва, 2012. 56 с.
  3. Светловская, Н.Н. Детская книга и детское чтение в современной начальной школе [Текст]: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Н.Н. Светловская. М., 2011. 208 с.
  4. Сметанникова, Н.Н. Чтение и грамотность в современном мире [Текст] / Н.Н. Сметанникова // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2010. Т. 23. № 3. С. 13-19.
- © Глухова О.В., Дёмышева А.С., 2017

УДК 379.835:372.882(470.54)

ББК 4420.058.582

**Коротаева Евгения Владиславовна**, доктор пед. наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии детства, ФБГОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Россия, г. Екатеринбург

## **О ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ В ПЕРИОД ЛЕТНЕГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ОТДЫХА**

**Аннотация.** В процессе модернизации отечественной системы образования серьезное внимание уделяется каникулярной педагогике. В данной статье представлен имеющийся в области литературного развития опыт работы в детских оздоровительных лагерях; также обозначена значимость данного направления для сферы дополнительного образования детей и подростков в летнюю оздоровительную кампанию на территории Свердловской области.

**Ключевые слова:** летние каникулы, литературное образование, чтение детей, читательская деятельность, летние оздоровительные лагеря, организация досуга, дополнительное образование.

**Korotaeva E. V.**, Doctor ped. Sciences, Professor, head of the Department of Pedagogy and Psychology of childhood, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg  
e.v.korotaeva@yandex.ru

## **ABOUT LITERARY EDUCATION OF CHILDREN DURING SUMMER RECREATION**

**Annotation.** In the process of modernization of the national education system attention is paid to the vacation pedagogy. This article presents the existing literature in the field of development experience in children's camps; also denotes the importance of this area for the sphere of additional education of children and teenagers in the summer recreation campaign in the Sverdlovsk Region.

**Keywords:** summer vacations, literary education, reading children, reading activities, summer recreation camps, organization of leisure, additional education.

Организация летней оздоровительно-образовательной кампании для детей становится одной из особо актуальных областей в процессе модернизации отечественного образования. Очевидно, что дети, в течение девяти месяцев посещающие детский сад, школу, оказываются в определенной степени предоставленными самим себе на достаточно длительный срок. Так летний период может стать социальной зоной риска для детей и подростков. Поэтому в последнее время целенаправленно возрождается и оптимизируется деятельность ДОЛ – детских оздоровительных лагерей, который берет на себя задачу организации оздоровления, отдыха и занятости детей в каникулярное время. Не случайно в «Концепции развития отдыха и оздоровления детей в Свердловской области до 2020 года» подчеркивается значимость не только «развития сети детских загородных оздоровительных учреждений», но и «организации летних каникул как продолжение учебно-воспитательного процесса» [3].

Но сегодня меняется само представление о летнем отдыхе. А что же значит «отдых»? В словаре русского языка находим такое определение: отдых – это «перерыв в занятиях, в работе и т.п. Перерыв в обычных занятиях, в работе и т.п. для восстановления сил. *Хороший, продолжительный, еженедельный о. Летний о. школьников. О. в деревне, на даче*» [5]. Известные писатели, общественные деятели, педагоги: И. М. Сеченов, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский и др. – всегда настаивали на том, что именно оптимальное чередование умственного и физического труда, т.е. смена видов деятельности и составляет суть полноценного отдыха.

При этом «философия смены» ДОЛ, как правило, чаще всего ориентирована именно на активную, деятельную форму проведение детского досуга. Меж тем «тихий отдых» – с книгой, с беседами о прочитанном, с дискуссиями о поступках героев литературных произведений и реальных окружающих людей и т.д., не менее важен для личностного развития формирующегося человека.

Это, к примеру, понимал В. Крапивин, литсотрудник журнала «Уральский следопыт», создавший в свое время отряд «Каравелла», в котором мальчишки учились не только фехтовать на рапирах, снимать любительские фильмы, но и писать заметки для свердловских и московских газет и журналов. Не случайно над отрядом взял шефство столичный журнал для пионеров и школьников «Пионер» [2].

К сожалению, по отчетам работы летних оздоровительных лагерей за 2015-2016 гг. литературное развитие детей как гуманитарная составляющая образовательной деятельности представлена фрагментарно (особенно по отношению к спортивной, патриотической, экологической и др. областям).

Как правило, день в ДОЛ планируется следующим образом: первая половина дня – отрядные мероприятия, спортивные соревнования, участие детей в работе творческих площадок, кружковой деятельности, подготовка к конкурсам; вторая половина дня – участие детей в общелагерных конкурсных мероприятиях, танцевальные флешмобы, квесты, игры-поисковики, просмотры кинофильмов и мультфильмов, чтение и обсуждение детской литературы, беседы, занятия по интересам, вечерняя дискотека. Даже на первый взгляд доминируют мероприятия в стиле «экшн».

Признавая значимость подвижных игр, все же стоит отметить, что дети – разные. Кто-то жаждет действий, возможности принять участие в активных, мобильных, творчески ориентированных мероприятиях, а кто-то предпочтет спокойный отдых с книгой.

И нужно учитывать интересы и склонности всех детей. Потому что в противном случае мы забываем, что отдых, досуг, это «возможность человека заниматься в свободное время разнообразной деятельностью по своему выбору» [4]. Это означает, что и в досуговой форме может и должна проявляться субъектность ребенка, учитываться его интересы, его выбор, его самость.

Действительно, когда вожатые обещают родителям, что их ребенок в лагере «будет бегать, активно заниматься спортом, участвовать в лидерских программах и пр. и пр.», порой не учитываются психотипические особенности ребенка. Все, что описано выше, замечательно подходит к ребенку-холерику или сангвинику. Но вряд ли таким образом удастся заставить почувствовать себя счастливым флегматика или меланхолика... А создать условия для отдыха нужно всем без исключения детям!

Поэтому хотелось бы остановиться на позитивных примерах и достижениях в области литературного развития детей и подростков [1].

Чаще всего в период летней кампании для детей к литературе обращаются как к основе, на которой выстраиваются многие знаковые события и акции. Не случайно в подавляющем большин-

стве загородных лагерей Свердловской области имеются оборудованные библиотеки с читальными залами и пополняемым книжным фондом (81%).

Во многих лагерях летом 2015 г. были организованы мероприятия, посвященные 70-летию Победы в Великой Отечественной войне. Среди них: подготовка литературные монтажей на тему «Звезда», «Полевая почта», «Поэты о войне», представление литературно-музыкальных программ «Вася Теркин и другие», «И помнит мир спасенный...», выпуск тематических газет «Великое испытание», «Героические страницы Великой Отечественной», конкурсы чтецов стихов, посвященных военной тематике и др.

Однако напомним, что 2015 год, согласно Указу Президента России, был объявлен Годом литературы с целью привлечения внимания общества к литературе и чтению, стимулирование интереса россиян к печатному слову, к книгам.

Это направление было отражено и в программах летнего оздоровительного отдыха детей на территории Свердловской области. В программах для лагерей («Солнечный», «Бригантина», «Звездный», «Северянка» и др.) появились «Дни литературы», литературные фестивали, литературные марафоны, литературно-музыкальные гостиные, день открытых дверей в избе-читальне, литературно-познавательное шоу «Мы все живем, чтобы оставить след», литературный калейдоскоп «Русский язык – язык мира и дружбы», конкурсы по русскому фольклору и мн. др.

Но и в других лагерях педагоги не забывают о том, что и в летнее время необходимо формировать у подрастающего поколения любви к чтению, повышать уровень их читательского интереса.

В лагерях с дневным пребыванием детей Артемовского городского округа были проведены программы, посвященные Году литературы: конкурс «ЧиР – Читай и Рисуй», фестиваль «Планета детства» по мотивам произведений для детей, викторина «Крылатые выражения», брейн-ринг «диспут «в баснях, правда или нет?») и др.

А в загородном лагере «Лесная сказка» (Верхнесалдинский городской округ) была реализована программа «Я с книгой открываю мир», которая имела целью привлечь внимание подрастающего поколения к литературе и чтению. В течение всей смены было организовано движение буккроссинг, где участники смогли обмениваться прочитанными книгами и делиться своими впечатлениями.

ми о них, а также создать электронный читательский дневник в социальной сети «ВКонтакте».

В течение всей летней кампании в загородном лагере «Звездный» (г. Нижний Тагил) работала обширная, обновленная библиотека, где дети могли проконсультироваться и выбрать литературу для досуга. Также на базе в период летних и зимних каникул в библиотеке проходят викторины, лекции, презентации. Для детей организована работа «Клуба любителей литературы». На заседаниях этого клуба можно было не только узнать что-то новое в мире современных тенденций литературы, но и перелистать и проанализировать классические произведения под руководством опытного филолога, узнать новости науки и техники, но и получить консультацию по интересующим их вопросам из школьной программы и т.д.

Такое нововведение в работе библиотеки пользовалось популярностью, поскольку самым старшим ребятам скоро сдавать итоговые экзамены в школе, а здесь они получили прекрасную возможность пополнить свои знания в тихой уютной неформальной обстановке. Еще одним направлением работы «Клуба любителей литературы» было поэтическое. Как большие, так и маленькие дети с большим удовольствием учили стихотворения разных поэтов и выступали с ними на концертах, участвовали в конкурсе «Территория автора». Кроме того в работе гостиней были предусмотрены мероприятия развивающего характера: например, конкурс «Что? Где? Когда?», игры «В мире книг», «Несложные вопросы» и др.

С одной стороны, перечисленные выше мероприятия, направленные на литературное развитие детей в каникулярное время, не могут не радовать педагога, учителя литературы. С другой, сравнение количества этих мероприятий с более активными, динамичными: спортивными, туристическими, патриотическими и др., – показывает, что доля гуманитарной составляющей все же невелика.

А в каникулярный период, когда большинство образовательных организаций (школы, детские сады и др.) перестают осуществлять образовательную деятельность, потребность в специальных программах для ДОЛ, для лагерей с дневным пребыванием детей и т.д., направленных на поддержание интереса к чтению, развитие мотивации к познанию через чтение книг, становится особенно актуальной.



Эти программы должны быть наполнены интересными формами, лично значимым содержанием, которое не только обращает к прошлому, но и помогает осмысливать настоящее, быть готовым к будущему. И хотелось бы надеяться, что тогда наполнятся новым содержанием традиционные сочинения наших школьников «Как я провел лето».

### **Литература**

1. Коротаяева, Е.В. Летняя оздоровительная кампания в Свердловской области: от традиций к современной системе. [Текст] / Е.В. Коротаяева. Екатеринбург: ООО «Новый стандарт», 2016. 103 с.
2. Крапивин, В. Отряд «Каравелла» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rusf.ru/vk/carabela/>.
3. О Концепции развития отдыха и оздоровления детей в Свердловской области до 2020 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/412301292>.
4. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. Т.1. М.: Большая рос. энциклопедия, 1993. 608 с.
5. Толковый словарь Кузнецова [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://enc-dic.com/kuzhecov/Otdh-22147.html>.

© Коротаяева Е.В., 2017

УДК 372.46:372.41

ББК 4410.241.3.

**Краева Алевтина Анатольевна**, канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Россия, г. Екатеринбург

**Котлова Любовь Павловна**, воспитатель, МБДОУ – детский сад комбинированного вида № 464, Россия, г. Екатеринбург

## **ВОЗМОЖНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ФОЛЬКЛОРА**

**Аннотация.** В статье рассматривается понятие «выразительность речи», раскрываются особенности формирования выразительности речи детей дошкольного возраста, показана возможность формирования данного коммуникативного качества речи в процессе чтения произведений литературы и фольклора, представлен анализ образовательной программы «От рождения до школы» в аспекте изучаемой проблемы.

**Ключевые слова:** выразительность речи, дошкольники, развитие речи, речь детей, художественные произведения, устное народное творчество, чтение детей, образовательные программы, дошкольные образовательные учреждения.

**Kraeva A. A.**, Ph.D., assistant professor of Russian language and methods of its teaching in the primary grades, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg  
alevsok@mail.ru

**Kotlova L. P.**, Mentor, Kindergarten № 464, Russia, Ekaterinburg

## **THE POSSIBILITY OF FORMING EXPRESSIVE SPEECH PRESCHOOL CHILDREN IN THE READING OF WORKS OF LITERATURE AND FOLKLORE**

**Annotation.** The article discusses the concept of "expressive speech" reveals peculiarities of expressiveness of speech of children of pre-

school age, the possibility of formation of the communicative qualities of speech in the process of reading works of literature and folklore, presents an analysis of the educational program "From birth to school" in the aspect of the problem being studied.

**Keywords:** expressiveness of speech, preschool children, speech development, children's speech, art works, oral folk art, reading children, educational programs, pre-school educational institutions.

Непрерывным условием для полноценного развития ребенка является его общение со взрослыми и с сверстниками. Взрослые выступают при этом как хранители накопленного человечеством опыта, его культуры. Среди множества задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста в детском саду развитие речевого общения становится центральной задачей. Качественной стороной речи является ее выразительность, что делает ребенка интересным собеседником и желаемым участником в различных видах деятельности, позволяет привлечь внимание сверстников. Выразительность речи влияет на формирование таких личностных качеств ребенка-дошкольника, как открытость, эмоциональность, общительность, на его взаимоотношение с окружающими, на самовыражение.

Выразительность речи в разных источниках трактуется по-разному. Нас интересуют прежде всего те определения, которые рассматривают выразительность речи как одно из основных коммуникативных качеств речи. Так, М. Р. Саввова под выразительностью речи понимает «коммуникативное качество речи», которое «характеризует эффективность коммуникативно-целесообразного проявления индивидуальности автора речи с помощью различных речевых средств» [4]. Б. Н. Головин, описывая выразительность речи, говорит, что это «такие особенности ее (речи) структуры, которые поддерживают внимание и интерес у слушателя или читателя [1]. И. В. Пекарская считает, что выразительность речи – это особая «способность ... «хорошо», «ярко» выразить что-нибудь, тем самым привлечь внимание собеседника и удерживать его на всем протяжении этой речи» [3].

Овладевая речью, ребенок дошкольного возраста, прежде всего, постигает одну из форм речи – устную. Формирование выразительности речи как коммуникативного качества начинается в дошкольном возрасте со средней группы детского сада, когда ребенок

начинает осознавать себя партнером коммуникативного действия, общения. К возрасту 4-5 лет уже накоплен достаточный опыт общения со взрослыми. Ребенок начинает понимать, что для достижения какой-либо цели необходимо использовать речь. Задача воспитателя же показать, как с помощью речевых средств можно добиться желаемого результата. Использование различных средств выразительности – интонационных, фонетических, лексических, синтаксических – позволяет сделать речь дошкольника яркой, насыщенной, коммуникативно-ориентированной. Плодотворным материалом при работе над выразительностью речи являются произведения художественной литературы и фольклора, где в высшей степени проявляется изобразительные возможности речи.

Художественная литература сопровождает человека с первых лет его жизни. Детский фольклор русского народа необычайно богат и разнообразен. Знакомство с лучшими его образцами ребенок начинает в раннем возрасте через слушание пестушек, потешек, колыбельных, которые постепенно подготавливают его к восприятию литературных произведений. На протяжении всего дошкольного детства ребенка перед педагогом и родителями стоят задачи воспитывать чуткость к художественному слову, уважение и любовь к художественной литературе через книгу. Художественная литература открывает и объясняет ребенку основные законы жизни, ее правила, взаимодействие общества и природы, учит понимать мир человеческих чувств и взаимоотношений. Это развивает мышление и воображение ребенка, обогащает его эмоции, «дает прекрасные образцы русского литературного языка. Эти образцы различны по своему воздействию: в стихах улавливается музыкальность, напевность, ритмичность русской речи; народные сказки раскрывают меткость и выразительность языка, показывают, как богата родная речь юмором, живыми и образными выражениями, сравнениями» [5]. Рассмотрим, каким образом используются средства выразительности в произведениях художественной литературы и фольклора, входящих в круг чтения детей дошкольного возраста. При этом, нас будут интересовать прежде всего лексические средства выразительности, поскольку их использование дошкольниками в своей речи вызывают наибольшие затруднения.

К основным лексическим средствам выразительности относятся синонимы, антонимы, омонимы, метафора, аллегория, ги-

пербола, литота и т.д. Например, в сказке Л. Н. Толстого «Три медведя» можно встретить использование синонимов «заревел, зарычал». В сказке В. А. Степанова «Петух и хозяин» – синонимы «потрошить, искать», «играть, наигрывать». Здесь же встречаются и антонимы, позволяющие лучше передать противоречия, противопоставить явления. Так, в сказке Л. Н. Толстого «Три медведя» есть антонимы «большой, маленький», а в сказке В. А. Степанова «Петух и хозяин» – слова «дал, взял». В произведении же В. Бианки «Сова» мы увидим контекстные антонимы во фразе «Летом жилось ей хорошо, а зимой голодно».

Используются в детских художественных произведениях и омонимы. Так, слушая стихотворение Я. Козловского «Брысь!», ребенок услышит «попугаю (сущ.)» и «попугаю (глагол.)», «брысь» и «убежала брысь»:

*Однажды кот подкрался к попугаю:*

*«Сейчас тебя, я братец, попугаю»...*

*Но попугай из клетки крикнул:*

*– Брысь! –*

*Что серый кот, убежала брысь!*

Читая детям сказки, мы часто встречаемся с устаревшими словами («лукошко» – «корзина», «око» – «глаз», «уста» – «рот»). В баснях для характеристики людей на примере животных применяется такой прием, как аллегория. Так, в басне И. Крылова «Мартышка и очки» понятно, что говоря о мартышке, примеряющей очки на хвост, автор имеет в виду невежду, человека, который привык ко всему относиться поверхностно, судить наспех, не задумываясь о смысле вещей и поступков.

Прием гиперболы мы наблюдаем в былинах и сказках. В былине об Илье Муромце конь скачет «ниже облака ходячего, выше леца стоячего, свистнет богатырь и леса к земле преклоняются». В сказках можно увидеть литоту: «девочка Дюймовочка», «мальчик-с-пальчик».

Часто поэты используют такой прием как образ – обобщенное художественное отражение действительности, облаченное в форму конкретного индивидуального явления (Н. А. Некрасов «Мороз-воевода»). Невероятность придают образам загадки, созданные на основе ясно осознаваемого противоречия реальности, отгадка же вносит в путаницу порядок:

*С ветки на ветку,  
Быстрый как мяч,  
Скачет по лесу  
Рыжий циркач. (Белка).*

В произведениях для дошкольников используется метафора, в основе которой лежит неназванное сравнение одних предметов с другими, имеющими общий признак. Чаще всего встречается один из видов метафоры – олицетворение. Например, в стихотворении С. Есенина «Белая береза»: автор сравнивает снег с серебром.

Таким образом, мы видим, что в художественной литературе и фольклоре, входящих в круг дошкольного чтения, присутствуют основные средства выразительности речи. Без них текст выглядит сухим и неинтересным.

Сегодня существует множество образовательных программ, ориентированных на современные дошкольные образовательные учреждения, и базирующиеся на принципах личностно-ориентированного подхода в образовательно-воспитательном процессе детей дошкольного возраста. Количество таких программ велико, разнообразно и их идеологическая основа, но, во всех большое внимание уделено речевому развитию дошкольников.

Подробнее рассмотрим основную общеобразовательную программу дошкольного образования «От рождения до школы» [2] в аспекте формирования выразительности речи дошкольников на материале художественной литературы и фольклора. Программа разработана с учетом требований ФГОС, а так же учитывает в своей структуре общепсихологическую теорию А. Н. Леонтьева и культурно-исторический подход Л. С. Выготского.

В программе подробно рассматриваются содержание образовательной деятельности по областям, заявленных во ФГОС, а именно: «социально-коммуникативное развитие», «познавательное развитие», «речевое развитие», «художественно-эстетическое развитие», «физическое развитие». В аспекте рассматриваемой проблемы нас интересует области «речевое развитие».

Содержание образовательной области «Речевое развитие» предполагает:

- владение речью как средством общения и культуры;
- обогащение активного словаря;

- развитие связной грамматически правильной диалогической и монологической речи;
- развитие речевого творчества;
- развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха;
- знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы;
- формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.

Исходя из перечисленного содержания, мы видим, что в аспекте изучаемой проблемы перед педагогами ставятся следующие задачи: 1. Развитие всех компонентов устной речи детей (в том числе и выразительности). Практическое овладение воспитанниками нормами речи. 2. Воспитание интереса и любви к чтению; развитие литературной речи. Воспитание желания и умения слушать художественные произведения, следить за развитием действия.

Решение программных образовательных задач предусматривается в совместной деятельности взрослого и детей и самостоятельной деятельности дошкольников не только в рамках непосредственно образовательной деятельности, но и при проведении режимных моментов в соответствии со спецификой дошкольного образования.

В программе содержание психолого-педагогической работы представлено по возрастным группам. Это дает возможность педагогу более полно учитывать в своей работе индивидуальные особенности детей и ставить задачи, опираясь не только на возрастные рекомендации, но и на индивидуальный уровень развития ребенка. Работа по формированию выразительности речи начинается с младшей группы детского сада. Так, в разделе «Звуковая культура речи» указывается задача «вырабатывать интонационную выразительность». При этом нет указания на методы и приемы работы.

В средней группе работа по совершенствованию интонационной выразительности продолжается. Кроме того, в разделе «Формирование словаря» работа по формированию выразительности речи представлена через задачу: «Помогать заменять часто используемые детьми указательные местоимения и наречия более точными выразительными словами; употреблять слова-антонимы (светло-темно, чистый – грязный)». В разделе «Связная речь» детям предлагается тренироваться в умении пересказывать наиболее

выразительные и динамичные отрывки из сказок. Начиная с этого возраста, ставится задача поддерживать внимание и интерес к слову на литературном материале.

В старшей группе продолжается отрабатываться интонационная выразительность речи. При этом речь детей обогащается словами со сходным и противоположным значением, педагог помогает детям употреблять в речи слова в точном соответствии со смыслами. В рамках направления «Приобщение к художественной литературе» у ребенка воспитывается чуткость к художественному слову, выразительное прочтение стихотворений.

В подготовительной группе детского сада педагог продолжает отрабатывать интонационную выразительность речи, помогает детям осваивать основные выразительные средства языка. В рамках «Приобщения к художественной литературе» обращается внимание детей на выразительные средства (образные слова и выражения, эпитеты, сравнения), помогает почувствовать красоту и выразительность языка произведения; прививать чуткость к поэтическому слову.

Анализ представленной программы «От рождения до школы» [2] показал, что работа по формированию выразительности речи в процессе чтения произведений литературы и фольклора предусмотрена во всех возрастных группах, начиная с первого дня пребывания ребенка в дошкольном образовательном учреждении. На протяжении всего периода пребывания ребенка в детском саду педагогом решаются задачи по совершенствованию интонационной выразительности речи. Анализировать язык художественного произведения дети начинают ближе к подготовительной группе ДОУ.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что целесообразное использование в речи средств выразительности делает речь ребенка интересной, сам он становится активным собеседником, при этом чувствуя себя более раскованно и уверенно в любой ситуации. Материал художественных и фольклорных произведений, включенный в круг детского чтения, позволяет проводить наблюдения над использованием авторами разных средств выразительности. Однако в основной образовательной программе ДОУ «От рождения до школы» [2] работа по формированию выразительности речи представлена очень узко.



## Литература

1. Головин, Б.Н. Основы культуры речи [Текст] / Б.Н. Головин. М., 1988. 218 с.
2. От рождения до школы. Основная образовательная программа дошкольного образования [Текст] / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2015. 368 с.
3. Пекарская, И.В. Контаминация в контексте проблемы системности стилистических фигур русского языка [Текст]: автореф. дисс. ... д-ра. филол. наук. М., 2001.
4. Саввова, М.Р. Выразительность. Педагогическое речеведение [Текст]: Словарь-справочник / М.Р. Саввова. М., 1998.
5. Сохин, Ф.А. Развитие детей дошкольного возраста [Текст] / Ф.А. Сохин. М.: Просвещение, 1984. 223 с.

© Краева Е.А., Котлова Л.П., 2017

УДК 028.5  
ББК 4807

**Плотникова Светлана Владимировна**, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Россия, г. Екатеринбург

**Калимуллин Михаил Илдарович**, студент Института педагогики и психологии детства, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Россия, г. Екатеринбург

## **К ВОПРОСУ О ЧИТАТЕЛЬСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация.** В статье обсуждаются результаты анкетирования учащихся четвертых классов, проведенного с целью выявления роли самостоятельного чтения в жизни современных младших школьников, его мотивов и предпочтений. Дается характеристика современных читателей младшего школьного возраста: время, затрачиваемое на чтение; осознаваемые мотивы чтения; факторы, влияющие на выбор книги; репертуар чтения и его источники. Констатируется освоение младшими школьниками новых читательских практик (чтение в Интернете) и относительно однообразный репертуар чтения по собственному выбору – предпочтение отдается развлекательной литературе с фантастическим сюжетом.

**Ключевые слова:** детское чтение, чтение детей, читательская деятельность, читательские интересы, читательская самостоятельность, младшие школьники.

**Plotnikova S. V.**, Candidate of Philology Sciences, associate professor of Russian language and methods of its teaching in the primary grades, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg  
plotnikova\_sv@mail.ru

**Kalimullin M. I.**, student at the Institute of Pedagogy and Psychology of childhood, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg  
misha.230492@mail.ru

## **THE QUESTION OF INDEPENDENCE OF MODERN STUDENTS READER**

**Annotation.** The article discusses the results of the survey of pupils fourth classes conducted in order to identify the role of independent reading in the life of modern elementary school, his motives and preferences. The characteristic of modern readers of younger school age: the time spent on reading; Reading conscious motives; Factors influencing the choice of books; reading repertoire and its sources. It is stated the development of younger students practice new readers (reading on the Internet) and relatively monotonous reading repertoire of their own choice – preferred entertaining literature with a fantastic plot.

**Keywords:** children reading, reading children, reading, reading interests, reading independence, younger schoolchildren.

Проблема развития читательской самостоятельности и повышения читательской активности школьников – одна из актуальнейших в современном образовании. К ней обращаются в своих исследованиях педагоги и психологи, социологи и библиотекари (Г. Г. Граник, О. В. Джежелей, Е. А. Колосова, З. И. Новлянская, М.И. Оморокова, Э. А. Орлова, Г.М. Первова, Т. С. Пиче-оол, Н. Н. Светловская, Н. Н. Сметанникова, И. И. Тихомирова, Т. Г. Фирсова, Г.А. Цукерман, В. П. Чудинова и др.). Все исследователи отмечают негативное влияние на качество детского чтения общей тенденции снижения уровня читательской культуры населения, изменения статуса чтения и отношения к нему в обществе. Для противодействия этой общемировой тенденции была разработана Национальная программа поддержки и развития чтения в России (2006 г.), авторы которой называют среди важнейших условий массовой интенсификации процессов чтения и роста престижности чтения как культурной ценности необходимость «вызвать у подрастающего поколения интерес к чтению» [2].

Становление читателя происходит в период детства: при условии грамотного руководства детским чтением читательская деятельность приобретает для выпускника начальной школы личностный смысл, появляется способность без побуждения извне выбирать, читать и понимать нужные данной личности книги, т.е. читательская самостоятельность [3]. Достигнутый младшими школьниками уровень читательской самостоятельности во многом предопределяет не только их успехи в дальнейшем образовании,

но и их функциональную грамотность и читательскую активность, когда они станут взрослыми.

Содержание понятия «читательская самостоятельность» определено в работах Н. Н. Светловской: это «личностное свойство, позволяющее читателю при первой необходимости привычно обращаться в мир книг за недостающим ему опытом и с минимальными затратами времени и сил находить в этом мире и «присваивать» на максимально доступном ему уровне нужный опыт или устанавливать, что интересующий его опыт пока в книгах не описан» [4]. Существенными признаками читательской самостоятельности являются сформированность духовной потребности в книге и чтении, привычки к чтению-общению с книгой и ее автором, знание книг и умение их осознанно выбирать, способность освоить содержание выбранной книги на максимально доступном уровне с наименьшими затратами времени и усилий.

Для успешного формирования всех перечисленных качеств читателя в процессе литературного образования учителю важно понимать, каковы возможности и предпочтения ребенка в выборе книг для самостоятельного чтения, что оказывает влияние на этот выбор, какое воздействие оказывают прочитанные книги на юного читателя. Особенности читателей разных возрастных групп, в том числе и младших школьников, были изучены достаточно хорошо, однако в последнее время происходят значительные изменения в читательском поведении детей. В XXI веке дети читают другую литературу и иными способами, нежели предыдущие поколения. Достаточно интенсивно идет процесс трансформации, принципиального переструктурирования читательских практик современных детей. Меняются основные характеристики детского чтения: статус чтения, продолжительность, характер, способы работы с печатными и электронными текстами, репертуар чтения детей, читательские предпочтения и пр. [1].

С целью выявления роли самостоятельного чтения в жизни современного младшего школьника, его мотивов и предпочтений было проведено анкетирование учащихся четвертых классов школ г. Новоуральска и близлежащих поселков. В исследовании приняли участие 136 школьников. Не удалось уравновесить выборку по представленности городских и поселковых школьников: 116 городских и всего 20 поселковых, поэтому все замечания, основан-

ные на сопоставлении читательского поведения этих групп учащихся, носят предварительный характер.

В рамках нашего исследования ставилась задача выяснить: 1) как младшие школьники относятся к чтению, какие мотивы чтения ими осознаются; 2) присутствует ли в их жизни самостоятельное чтение, выходящее за рамки школьной программы, каковы его источники и формы; 3) что влияет на выбор ребенком книги; 4) какие книги предпочитают дети. Анкета была составлена с учетом поставленных задач и включала 10 вопросов: 8 с выбором вариантов ответов и 2 с формулировкой ответа самим учащимся.

Для выявления отношения учащихся к чтению и осознаваемых ими мотивов чтения предлагались вопросы: Как часто ты читаешь?; Продолжи одно из предложений: а) Читать мне нравится, потому что ... , б) Читать мне не нравится, потому что ... ; Как относятся к чтению в твоей семье?; С кем ты делишься впечатлениями о прочитанной книге?

Большинство опрошенных указали, что любят читать и делают это каждый день – 61%, всего пятеро признались, что читать не любят и предпочитают книге просмотр фильма. 13,2% школьников читают только по принуждению взрослых и 22,1% – при необходимости выполнения домашнего задания. Еще больше школьников (83%) однозначно выбрали для продолжения фразу «Читать мне нравится...» и указали причину, побуждающую их читать: «потому что интересно», «узнаю что-то новое, познавательное», «увеличиваю словарный запас» и т.п. Как видим, осознаются школьниками познавательные мотивы чтения. Те, кто объяснял, почему ему не нравится читать, в качестве причин своей нелюбви к чтению указывали: «занимает много времени», «устают глаза», «неинтересно», «скучно», «много неизвестных слов» и др. Такие ответы свидетельствуют о типичных трудностях, которые испытывает неграмотный, «слабый» читатель и которые не позволяют ему эффективно, с наименьшей затратой сил и времени удовлетворять свои потребности посредством чтения. Эта группа детей не готова к самостоятельному чтению.

В семьях большая часть опрошенных получает положительный опыт и пример читающих книги взрослых, только 10,3% детей указали, что не видели, чтобы родители читали, в то время как в 68% семей родители часто читают книги сами или читают их вместе с

детьми. Именно родители чаще всего оказываются для детей собеседниками, с которыми они делятся своими читательскими впечатлениями, – такой ответ получил 70,6% выборов. С друзьями прочитанные книги обсуждают около трети опрошенных.

Таким образом, в среднем отношение опрошенных школьников к чтению можно оценить как позитивное: большинство из них уделяют чтению книг значительное время, читают не по принуждению, а потому что это интересное и познавательное занятие, стремятся поделиться своими впечатлениями о прочитанных книгах с родителями и друзьями. В то же время можно констатировать, что для опрошенных не актуальны эстетические мотивы чтения, а часть детей (около 17%) демонстрирует незаинтересованность чтением и неготовность к самостоятельному чтению.

В ответах на указанные вопросы анкеты проявились довольно значительные различия в отношении к чтению городских и поселковых детей: если городские школьники в основном декларируют любовь к чтению и готовность читать по собственному желанию (64%), то среди поселковых школьников таких менее половины (45%). Больше количество городских школьников имеют опыт семейного чтения и пример читающих взрослых – 71%, среди поселковых таких детей 45%.

С целью установления места самостоятельного чтения в жизни младших школьников, его источников и форм в анкету были включены следующие вопросы: Сколько времени в день ты тратишь на чтение книг?; Где ты чаще берешь книги для чтения?; Как часто ты ходишь в библиотеку (включая школьную)?

Оценка опрошенными школьниками времени, затрачиваемого ежедневно на чтение книг, распределяется относительно равномерно: полчаса – в 32,3% анкет, час – 33,8% и больше часа – 28,6%. Доля детей, затрачивающих на чтение менее получаса, незначительна – 6,6%. Наиболее частым источником книги для самостоятельного чтения является домашняя библиотека (в 52% случаев), далее в порядке убывания количества выборов следуют районная / городская библиотека (42%), покупка в магазине (29%), школа (24%), Интернет (10%), друзья / соседи / знакомые (5,8%). Библиотеку посещают почти все опрошенные, 27% из них – часто и регулярно (каждую неделю), более 33% признаются, что ходят в библиотеку очень редко.

Результаты анкетирования показывают, что у многих опрошенных младших школьников самостоятельное чтение книг является привычным занятием, при этом они отдают предпочтение традиционному чтению книг из домашней библиотеки. Эти данные подтверждаются и при анализе названных школьниками интересных книг: большая часть – это произведения классической русской и зарубежной литературы, традиционно входящие в круг детского чтения. Однако уже в младшем школьном возрасте часть детей практикует чтение в Интернете (10%), что, по-видимому, дает наиболее активным читателям возможность знакомиться с книжными новинками и «модными» книгами.

Для выявления факторов, определяющих выбор ребенком книги для самостоятельного чтения, необходимо было указать от одного до трех вариантов ответов на вопрос: Как ты обычно выбираешь книги для самостоятельного чтения? (понравилось оформление книги (яркая обложка, много иллюстраций) / знакомый автор, книги которого я уже читал(а) / заинтересовало название книги / посоветовали друзья / посоветовали родители / посоветовал учитель / видел такой мультфильм или фильм / не знаю, просто беру то, что попало в руки).

Наибольшее количество выборов (33,2%) получила ориентация на название книги, меньше учащихся ориентируется на знакомого автора (15,4%), оформление книги или совет родителей (около 13% выборов по каждой позиции). Примерно в 8% случаев значимой оказывается для ребенка рекомендация учителя, друзей или просмотр соответствующего мультфильма / фильма.

Читательские предпочтения школьников выявлялись в ходе анализа названных учениками самых интересных книг, которые они читали. Школьник мог назвать любое количество книг по своему желанию, а также мог дать описание книги, если забыл ее точное название (указать имена героев или кратко сказать, о чем книга). Кроме того, школьнику предлагалось указать, какая из названных книг произвела на него самое большое впечатление.

В среднем опрошенные учащиеся назвали по 3 интересным им книги (произведения). По анкетам видно, что выделяется достаточно значительная группа (около 43%) активно читающих школьников, назвавших 4 и более книги, среди которых были произведения современной детской и «недетской» литературы, не входящие в

круг чтения по школьной программе. Это школьники, которые при анкетировании указали, что любят читать и посвящают чтению более часа в день, имеют читающих родителей и часто посещают библиотеку. В то же время около 18% опрошенных назвали одну-две книги, зачастую ошибаясь в названиях или имени автора, затрудняясь в описании их содержания. По составу названные этими школьниками книги отражают программное содержание литературного чтения в начальной школе, поэтому их вряд ли можно отнести к категории самостоятельного чтения. Некоторые школьники (11%) не называли конкретных книг, ограничиваясь указанием на жанр: «народные сказки» или «энциклопедия».

Жанрово-тематические предпочтения опрошенных достаточно определены: безусловное лидерство принадлежит фантастическим, «волшебным» книгам (сказки, фантастика, фэнтези) – 226 книг относятся к этой категории (50,7% от всех названных в категории самых интересных). Примерно 11% названных детьми книг можно отнести к категории веселых, юмористических; по 8% книг приключенческих и познавательных.

В список самых популярных авторов вошли представители классической и современной литературы: А. Пушкин (19 выборов), Э. Успенский (17), А. Погорельский (16), В. Драгунский (15), Р. Даль (14), Н. Носов (14), Л. Чарская (13), А. Волков (11), Л. Гераскина (11), В. Медведев (10), С. Лаврова (9), С. Алексеев (8), Х. Вебб (8), Е. Велтистов (8), Е. Матюшкина (8), О. Колпакова (7), Д. Роулинг (7), А. Усачев (7), Л. Кэрролл (6), С. Аксаков (6), Е. Гаглов (6), Д. Толкин (5). Как видим, в этом списке есть представители современной детской и подростковой литературы, однако доля произведений современных писателей среди названных книг невелика – менее 30% наименований. Кроме того, эти произведения названы в анкетах активных читателей, причем в основном городских, что объясняется как большим количеством активных читателей среди городских школьников, так и более высокой доступностью современной литературы для городских жителей. Обращает на себя внимание также популярность авторов произведений, которые имеют видеointерпретацию (фильм, мультфильм, компьютерная игра): Р. Даль «Чарли и шоколадная фабрика», серия книг Дж. Роулинг о Гарри Поттере, Д. Толкин «Хоббит, или



Туда и обратно», «Властелин колец», К. Коуэлл «Как приручить дракона», А. Хирш «Гравити Фолз» и др.

Среди тех книг, которые произвели на юных читателей наибольшее впечатление, несколькими опрошенными отмечены книги: Дж. Роулинг «Гарри Поттер» (5 школьников), В. Драгунский «Денискины рассказы», Л. Чарская «Сибирочка» (4), А. Погорельский «Черная курица, или Подземные жители», Л. Кэрролл «Алиса в Зазеркалье», Е. Матюшкина «Все приключения кота да Винчи», В. Медведев «Баранкин, будь человеком!», А. Сент-Экзюпери «Маленький принц» (3).

По результатам анализа предпочитаемых книг можно сделать вывод, что самостоятельно, по собственному выбору читает не более половины опрошенных, так как все-таки среди названных произведений литературы преобладают входящие в школьную программу по литературному чтению. Дети называют не книги, которые они выбрали и прочитали сами, а произведения из учебных хрестоматий, которые им запомнились или были прочитаны недавно. Если же ребенок сам или с помощью родителей выбирает книгу для чтения, то, как правило, это современная развлекательная фантастическая, приключенческая и юмористическая литература для детей и подростков. Репертуар довольно однообразен: недостаточно представлена, на наш взгляд, познавательная литература, в том числе исторического и краеведческого содержания, реалистическая литература, отражающая проблемы современного ребенка. Вероятно, это следствие недостаточно сбалансированного рынка книжной продукции для детей.

Подводя итог описанию результатов проведенного нами опроса четвероклассников, можно констатировать, что только часть школьников, по нашим данным – не более половины, к концу обучения в начальной школе приобщается к самостоятельному чтению и демонстрирует качества сформированного читателя: мотивацию к чтению-общению с книгами, осозанный и грамотный выбор разнообразных книг в соответствии с возникающими потребностями, полноценное освоение их содержания. Радует доступность современной литературы для детей и подростков, в том числе зарубежной; использование Интернета и распространение новых читательских практик (скачивание книг в электронном формате) среди младших школьников дает им возможность более

широкого поля для выбора книги, а также участия в обсуждении прочитанных книг. К сожалению, приходится констатировать, что даже активные современные читатели младшего школьного возраста по сравнению с их сверстниками конца XX века читают менее разнообразную литературу, предпочитают развлекательную литературу не всегда высокого качества.

### **Литература**

1. Колосова, Е.А. Детское чтение в современной России: социальные функции, структура и практики [Текст]: автореферат дисс. ... канд. социол. наук. М., 2011. 23 с.
2. Национальная программа поддержки и развития чтения [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.mcbs.ru/files/File/nats\\_programma\\_podderzhki\\_chteniya.pdf](http://www.mcbs.ru/files/File/nats_programma_podderzhki_chteniya.pdf) (дата обращения: 15.02.2017).
3. Первова, Г.М. Формирование и развитие мотивации чтения [Текст] / Г.М. Первова // Начальная школа. 2009. № 9. С. 37-42.
4. Светловская, Н.Н. Обучение чтению и законы формирования читателя [Текст] / Н.Н. Светловская // Начальная школа. 2003. № 1. С.11-18.

© Плотникова С.В., Калимуллин М.И., 2017

УДК 372.41  
ББК 4410.241.3

**Томилова Светлана Дмитриевна**, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Россия, г. Екатеринбург.

**Молчанова Евгения Владимировна**, музыкальный руководитель, МАДОУ № 564 «Филипок», Россия, г. Екатеринбург

### **ТЕРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ «ФОЛЬКЛОРНОГО ОБРЯДА» В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам освоения ребенком дошкольного возраста жанров обрядовой поэзии. Автором выделяются функции «фольклорного обряда», коррелирующие с задачами воспитания дошкольников. Цель статьи – выявить специфику фольклорного обряда и показать возможности использования детского календарного фольклора как средства духовно-нравственного воспитания ребенка.

**Ключевые слова:** устное народное творчество, обрядовый фольклор, дошкольники, дошкольные образовательные учреждения, литературные жанры, обрядовая поэзия.

**Tomilova S. D.**, Candidate of Philology Sciences, associate professor of Russian language and methods of its teaching in the primary grades, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg  
tomilova.s@mail.ru

**Molchanova E. V.**, music director, Kindergarten 564 «Filipok», Russia, Ekaterinburg  
e.v.a.1979@mail.ru

### **TERETICHESKIE AND PRACTICAL BASES OF THE USE OF "FOLKLORE RITES" IN PRESCHOOL EDUCATION**

**Annotation.** Article is devoted to the development of the child of preschool age ritual poetry genres. The author points out "folkloric rite" function, which correlate with the tasks of education of preschool chil-

dren. The purpose of the article – to reveal the specifics of folk ritual and show the possibility of using children's calendar of folklore as a means of spiritual and moral education of the child.

**Keywords:** folklore, ritual folklore, preschool children, pre-school educational institutions, literary genres, ritual poetry.

Обращение к разным жанрам фольклора в практике дошкольного образования и воспитания и актуально и естественно, поскольку это соответствует и программному содержанию речевого и художественно-эстетического развития ребенка, и требованиям опоры на специфические детские виды деятельности при формировании личностных качеств ребенка, подчеркнутым в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования [5].

Созданный взрослыми для детей, фольклор развивался в непосредственной связи с народной педагогикой. В устном народном творчестве народ от поколения к поколению передавал детям то, что считал самым важным для них: свой опыт, представления о жизни, систему духовных ценностей. Произведения устного народного творчества раскрывали перед ребенком самые существенные связи и закономерности жизни. Под влиянием фольклора у ребенка начинала складываться определенная модель мира, система нравственных представлений и обобщенных образов. Интериоризируясь, эти образы не просто усваивались ребенком на когнитивном уровне, но и присваивались, превращались в содержание его личности.

При знакомстве с фольклорными произведениями ребенок усваивал и коллективный опыт мировосприятия. Такой опыт со всей полнотой отразился в обрядовом фольклоре. В данной работе нами используется термин «фольклорный обряд», обозначающий многоликое явление культуры русского (и не только русского) народа, воплотившего в себе многообразные ценности и идеалы духовной культуры, социальный опыт, общественные и межличностные связи нации. Многие исследователи обрядового фольклора как такового отмечают, что любое обрядовое действие, в том числе и фольклорный обряд, – это «особый способ передачи новым поколениям определенных идей, норм поведения, ценностей и чувств. Это коллективное символическое действие, форма приобщения человека к обществу» [3].

На протяжении полутора веков велось активное изучение, накопление и сохранение обрядовой деятельности русского народа деятелями искусства и культуры: сбор материалов по фольклористике (В. Я. Пропп, Г. С. Виноградов, М. Н. Мельников, О. И. Капица, А. Н. Афанасьев, В. К. Соколова, Н. А. Римский-Корсаков, М. П. Мусоргский, М. А. Балакирев); осмысление сущности и специфики русской души (А. С. Хомяков, И. В. Киреевский, Вл. Соловьев, Н. А. Бердяев, И. А. Ильин, П. А. Флоренский); воплощение в творчестве художников, архитекторов, музыкантов, писателей и поэтов народных мотивов, образов, сюжетов (Л. Р. Бакст, Н. К. Рерих, М. А. Врубель, В. И. Суриков, В. Ф. Тимм, А. Н. Островский, В. А. Руднев, М. И. Глинка, И. Ф. Стравинский и др.).

Впервые обрядовый фольклор стали рассматривать как единый комплекс текстов еще в конце XIX века. В его основу были положены обрядовые песни, связанные с различными этапами земледельческих работ или с православными праздниками. Активное участие в обрядовой деятельности принимали дети, но, как отмечают исследователи, дети не повторяли обряды взрослых, а видоизменяли их в соответствии с собственными представлениями. Как правило, основные действия в обрядовом фольклоре детей сохранялись, но, утратив связь с ритуальной основой, приобретали игровой характер, становясь частью бытового уклада или выполняя функцию развлечения [1].

В детском обрядовом фольклоре можно выделить следующие формы: заклички, заговоры, гадания, обращения к растениям и животным, а также народный календарь [1]. Поскольку образы и сюжеты обрядовых стихотворений, песен, игр и хороводов естественны, просты и легки для восприятия, исследователи (О. Л. Князева, Д. М. Маханева, Г. А. Доронова и др.) считают его универсальным средством воспитания и развития ребенка дошкольного возраста.

Как любое явление культуры, фольклорный обряд представляет собой сложную систему. Его морфология включает в себя несколько компонентов, которыми пользуются для характеристики обрядового действия: обычай, ритуал, праздник, традиция. Все эти элементы одной системы органически дополняют друг друга, обогащая фольклорный обряд как явление духовного развития общества. Безусловно, он играл огромную роль в жизни человечества,

так как строил гармоничное и сбалансированное общество, создавал все условия для развития этого социума.

Сила воздействия фольклорного обряда на человека, в том числе и ребенка, была велика. Через взаимоотношения человека и природы в обрядовом фольклоре ребенок постигал систему нравственных и духовных ценностей народа и, в первую очередь, усваивал главное – единство человека с миром природы. Многие обряды в представлении наших предков были не чем иным, как магической помощью человека окружающему миру. Все, что окружало человека, он воспринимал как единое целое и себя представлял частью всего сущего. Человек одухотворял все, с чем сталкивался в жизни, особенно то, что не мог объяснить. Он считал, что может воздействовать на природу: ускорить приход весны, помочь пролиться дождю, сохранить посевы и вырастить их крепкими, поэтому и обращался к ней с просьбами, заклинаниями, предостережениями.

Можно выделить ряд функций фольклорного обряда, которые тесно связаны с основными постулатами современного воспитания детей:

- воспитательная, осуществляющая приобщение человека к традициям своего народа, к опыту прошлого поколения. Через фольклорный обряд человек получает знания о мире, приобщается к трудовой культуре народа, его творчеству и искусству;

- социальная, предполагающая наличие каких-то национальных особенностей в самих формах обрядовой деятельности, что позволяет поэтапно включить человека в социум;

- эстетическая функция, способствующая передаче нравственных устоев, норм поведения, образов прекрасного, воплощенного в искусстве того или иного народа;

- организационная, отражающая особенности трудовой и бытовой жизни общества, в результате чего весь годовой цикл определялся реализацией каких-либо обрядов.

- регулятивная, проявляющаяся в том, что обычаи и традиции регламентировали народную жизнь, придавали ей основательность и стабильность.

Перечисленные выше функции являются одной из характеристик фольклорного обряда и подчеркивают его культурную значимость при развитии духовного мира человека.

Фольклорный обряд за много веков своего существования обрел содержание и форму, соответствующую особенностям восприятия ребенка. Игровые, художественно-образные формы взаимодействия детей в фольклорном обряде стали доступны детям, потому что отвечали их возможностям и потребностям. Эта близость создается за счет нескольких условий: интереса к фольклорным персонажам, олицетворяющим силы природы; к самому процессу, а не результату действия; возможности «вхождения в образ» абстрактных персонажей (Зимы, Весны, Солнца), а не живых существ. Взаимосвязь слова, театрального действия и музыки в произведениях обрядового фольклора влияет не только на познавательное, но и эмоционально-образное развитие ребенка, что создает возможности для комплексного решения задач воспитания детей.

В силу того, что в детстве мышление ребенка носит наглядно-образный характер, а действительность дети постигают посредством эмоционально-чувственного переживания образов окружающего мира, самым доступным для восприятия фольклорного обряда детьми становится такая его форма организации, как календарные праздники (Святки, Масленица, Осенины, Ивана Купала, Кузьминки, Капустные вечерки и т.п.). Здесь используются знакомые и понятные для детей образы, простой и лаконичный язык, в основном это коллективная деятельность (благодаря чему ребенок чувствует свою защищенность и не испытывает чувство страха при участии в фольклорном обряде), простые и легко запоминаемые тексты и мелодии, построенные на часто повторяемых мелодических оборотах в песнях и хороводах.

Практическое применение фольклорного обряда в дошкольном образовательном учреждении развивает воображение, фантазию, творческое начало в каждом ребенке, поскольку не оставляет равнодушным ни одного человека. Услышав веселый и задорный напев в народной игре «Шла коза по лесу», дети активно включаются в игровую ситуацию и выполняют условия игры. Познакомившись с игрой на одном занятии, дети впоследствии используют ее в самостоятельной деятельности (на прогулке, играют в группе). Погрузившись в предрождественскую сказку, слушая истории о рождении Христа, Адвентовские сказки, дети с удовольствием в театрализованной деятельности играют роли волхвов, деревьев, ангелов, создают настольный театр для дальнейшего по-

каза Рождественских историй друг другу, узнают о святочных традициях «Колядках». Предложение устроить Колядочный поезд в садике дети встречают с радостью и активно участвуют в его создании вместе с родителями, которые в свою очередь готовят костюмы, атрибуты для проведения праздника.

На музыкальных занятиях в детском саду использование хороводных песен («Со вьюном я хожу», «Во поле береза стояла», «Сею-вею»), танцевальных народных наигрышей, потешек развивает не только музыкальные способности, но и воспитывает в детях любовь и уважение к родному языку, к фольклору как одному из видов словесного искусства, к традициям своего народа, к опыту прошлого поколения.

Итак, фольклорный обряд становится неким звеном, определяющим единство и целостность культуры, позволяет выработать единообразные правила поведения, общую память и общую картину мира. В нем воплощается все то, что называют национальным характером или национальной душой русского народа.

### Литература

1. Капица, В.Ф., Калядич, Т.М. Русский детский фольклор [Текст]: учебное пособие / В.Ф. Капица, Т.М. Калядич. 2-е изд., стереотип М.: Флинта, 2011. 317 с.
2. Князева, О.Л., Маханёва, М.Д. Приобщение детей к истокам русской культуры: Программа [Текст]: учеб.-метод. пособие / О.Л. Князева, М.Д. Маханёва. 3-е изд., перераб. и доп. СПб.: Детство-Пресс, 2016. 304 с.
3. Праздники, обряды, традиции: научное издание / сост. Б. Марьянов. 2-е изд. доп. и перераб. М.: Молодая гвардия, 1979. 159 с.
4. Пропп, В.Я. Русские аграрные праздники. Опыт историко-этнографического исследования [Текст] / В.Я. Пропп. М.: «Лабиринт», 2000. 192 с.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (зарегистрировано в Минюст России 14 ноября 2013 г. № 30384) [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.edu.ru/db-minobr/mo/Data/d\\_13/m1155.html](http://www.edu.ru/db-minobr/mo/Data/d_13/m1155.html) (дата обращения: 17.02.2017).

© Томилова С.Д., Молчанова Е.В., 2017



УДК 372.41  
ББК 4410.241.3

**Томилова Светлана Дмитриевна**, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Россия, г. Екатеринбург.

**Федорченко Анна Юрьевна**, заместитель заведующего по ВМР филиала МБДОУ детского сада «Детство» – детским садом № 40/228 «Капитошка», Россия, г. Екатеринбург

## **ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ПРОГРАММЫ ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация.** В статье анализируются понятия «литературное развитие», «читательское развитие», описываются целевые ориентиры литературного развития детей дошкольного возраста, обусловленные требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Представлена программа «Литературное развитие дошкольников». Описываются педагогические условия реализации программы.

**Ключевые слова:** дошкольники, литературное развитие, детское чтение, литературное чтение, дошкольные образовательные учреждения, обучающие программы.

**Tomilova S. D.**, Candidate of Philology Sciences, associate professor of Russian language and methods of its teaching in the primary grades, Ural State Pedagogical University, Russia., Ekaterinburg  
tomilova.s@mail.ru

**Fedorchenko A. Y.**, Deputy Head of kindergarten - kindergarten 40/228 "Kapitoshka", Russia, Ekaterinburg  
fytxrf65@gmail.com

## **MAIN APPROACHES TO LITERARY PROGRAM DESIGN OF PRESCHOOL CHILDREN**

**Annotation.** The article analyzes the concept of "literary development", "reader development", describes the targets of the literary development

of preschool children, due to requirements of the Federal state educational standards of preschool education. Presenting the program "Literary development of preschool children." It describes the pedagogical conditions of realization of the program.

**Keywords:** preschool children, literary development, children's reading, literary reading, preschool educational institutions, educational programs.

В связи с внедрением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и включением дошкольного периода в единую образовательную систему проблема литературного развития детей дошкольного возраста, относительно недавно ставшая объектом внимания исследователей, требует осмысления в аспекте разработки целого ряда компонентов: содержания, форм, методов и средств образовательной работы с детьми.

Основные подходы к литературному развитию дошкольников были заложены еще в XX веке в работах Л. М. Гурович, Р. И. Жуковской, М. М. Кониной, О. И. Никифоровой, Е. И. Тихевой, Е. А. Флериной, изучавших проблемы развития интереса к чтению у детей дошкольного возраста, особенностей восприятия и понимания ими произведений словесного искусства, взаимосвязи обучения и творческого развития, а также развития способностей в различных видах художественно-речевой деятельности. В последние два десятилетия в работах О. В. Акуловой, Е. А. Гончаровой, З. А. Гриценко, А. В. Ляскиной, О. В. Чиндиловой, О. Л. Кабачки других были конкретизированы отдельные вопросы литературного развития детей дошкольного возраста и наряду с термином «литературное развитие» стали активно употребляться и другие – «читательская деятельность», «читательская культура», «читательское развитие», «читательская компетентность».

Рассматривая литературное произведение как инструмент трансляции смыслов, Е. А. Гончарова считает, что читательское развитие начинается с раннего возраста, когда ребенок во время чтения книг приобщается к социокультурным ценностям, впоследствии их интериоризуя. Именно в этот период, по ее мнению, у еще не читающего ребенка может возникнуть то, что автор называет «ядром читательской компетентности», то есть способности превращать содержание текста в свой личный, смысловой, познавательный и творческий опыт [1].

О. В. Чиндилова определяет процесс общения ребенка-дошкольника с книгой как вид речевой деятельности, при котором активно работают все сферы читательского восприятия: эмоции, воображение, реакция на содержание текста. Читательское восприятие текста на слух и его понимание (извлечение смысла, содержания) она называет чтением-слушанием, подчеркивая необходимость специально организованных форм читательской деятельности (чтение-беседа, семейное чтение) для ребенка-дошкольника [8].

З. А. Гриценко термин «читательское развитие» трактует как длительный, непрерывный процесс всестороннего формирования личности, проходящий под воздействием книги, направленный не только на приобретение каких-то навыков (слушание, говорение, анализ текста и т.п.), но и на развитие интеллектуальных, творческих способностей, эмоциональной сферы, познавательных процессов (мышление, воображение, память, восприятие мира и т.п.), а также нравственных основ личности ребенка [2].

Учитывая достаточную новизну проблемы, следует отметить, что понятие «литературное развитие» допускает разные трактовки. Так, Н. Д. Молдавская трактует этот термин как способность ребенка «мыслить словесно-художественными образами». М. П. Воюшина применительно к начальному образованию литературное развитие понимает как процесс совершенствования способности «к непосредственному восприятию искусства слова, сложных умений сознательно анализировать и оценивать прочитанное, руководствуясь при этом эстетическими критериями», и как процесс развития литературного творчества детей [5]. В. Г. Маранцман считает, что литературное развитие реализует опыт общего психического развития, а сдвиги в литературном развитии охватывают все стороны читательского восприятия и более всего заметны в области эмоций [4].

Если обобщить все вышесказанное относительно трактовки терминов «читательское развитие» и «литературное развитие», можно отметить, что, хотя понятие «литературное развитие» значительно уже, чем «читательское развитие», поскольку имеет отношение только к чтению художественных текстов, а не ко всем видам печатных текстов, применительно к дошкольному возрасту эти понятия употребляются как синонимичные и обозначают приобщение ребенка к книге, к процессу чтения.

Основу литературного развития составляет процесс восприятия художественного текста. Рассматривая эстетическое восприятие как специфическое познание объективной действительности, происходящее в форме художественных образов, А. В. Запорожец научно обосновал, что в дошкольном возрасте начинает складываться особая система эмоциональных и познавательных процессов, которая формирует у ребенка эстетическое отношение к действительности [3]. Восприятие художественного произведения через «вхождение в образ», «действие в образе» (сначала «сопереживание», а затем «содействие», «соучастие») (П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, Ж. Пиаже) в этом случае может рассматриваться как один из путей литературного развития дошкольников.

Под полноценным восприятием принято понимать способность во время чтения сопереживать персонажам, воссоздавать в воображении картины жизни, и художественные образы, созданные писателем, следить за развитием действия, размышлять над мотивами поступков героев, оценивать их поступки, улавливать образную художественную речь. В дошкольном возрасте полноценное восприятие – это зона ближайшего развития ребенка, то, к чему нужно стремиться педагогу, организуя читательскую деятельность детей.

Исходя из этого, литературное развитие дошкольника можно понимать как процесс, направленный на формирование личности, обладающей определенным читательским опытом, отличающейся развитым интересом к чтению, не только умеющей воспринимать и понимать художественное произведение в соответствии с возрастными возможностями, но и способной к самовыражению в разных видах художественно-речевой деятельности [6].

В предлагаемой нами программе «ЛИТЕРАТУРНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ» деятельность педагога направлена на то, чтобы ребенок при общении с книгой получал эстетическое наслаждение от произведений словесного искусства, у него накапливался читательский и духовный опыт постижения сложности внутреннего мира человека и его взаимоотношений с окружающим миром, формировались ценностно-смысловые установки, а художественно-речевая деятельность под влиянием накопленного читательского опыта давала возможность выразить свои мысли и чувства и раскрыть творческие способности.

Цель программы «ЛИТЕРАТУРНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ» – формирование устойчивого познавательного интереса к книге как к виду словесного искусства, развитие эмоционально-образного восприятия, интеллектуальных и творческих способностей детей на основе знакомства с лучшими произведениями литературы для детей.

Выделенная нами цель литературного развития ребенка коррелирует со следующими задачами, обозначенными, в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО), в образовательных областях «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Познавательное развитие», «Социально-коммуникативное развитие»:

- развитие воображения и творческой активности детей;
- знакомство с книжной культурой и детской литературой;
- понимание на слух различных жанров детской литературы;
- восприятие и понимание произведений искусства, в том числе словесного искусства;
- стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений;
- реализация самостоятельной творческой деятельности детей;
- усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;
- развитие эмоциональной отзывчивости, сопереживания [7].

В данной программе литературное развитие дошкольников предполагает систему работы по трем направлениям: обучение (формирование представлений о литературе как виде словесного искусства), развитие (расширение кругозора посредством чтения книг различных жанров, разнообразных по содержанию и тематике; развитие мышления, памяти, речи, внимания в процессе ознакомления с художественными произведениями; развитие также творческих способностей), воспитание (воспитание интереса к чтению, нравственной культуры личности ребенка; поддержка желания детей выражать свои впечатления о прочитанных произведениях, героях, событиях в разных видах художественно-речевой деятельности: в рисунках, лепке, аппликации, изготовлении атрибутов для театрализованной деятельности, играх-драматизациях).

В данной программе предусмотрено осуществление задач литературного развития детей разными средствами:

- во время непосредственно образовательной деятельности педагога с детьми (НОД) (чтение и рассказывание фольклорных и литературных произведений, заучивание стихотворений, беседа с ответами на вопросы);

- в процессе организованных педагогом совместных с детьми видах деятельности (развивающих ситуациях на игровой основе при ознакомлении с фольклорным или художественным произведением, литературных развлечениях, театрализованных играх);

- в процессе самостоятельной деятельности (литературной, художественно-речевой, изобразительной, театрализованной и другой) под влиянием фольклорных или литературных произведений.

Литературное развитие в данной программе осуществляется по нескольким направлениям:

- расширение читательского опыта и развитие читательского интереса путем отбора произведений;

- развитие художественного восприятия, проявляющегося активностью эмоциональной, образной и познавательной сфер личности;

- заучивание и выразительное исполнение произведений классической и современной литературы;

- включения ребенка в привлекательные для него виды деятельности: игровую, изобразительную, театрализованную, творческую, коммуникативную и другую.

К педагогическим условиям реализации программы мы относим следующие:

1. организация цикла практико-ориентированных занятий для педагогов по проблеме литературного развития дошкольников.

Для педагогов ДОУ предусмотрен ряд мероприятий, направленный на повышение уровня компетенции путем активизации, углубления и систематизации представлений о содержании, цели, формах и методах литературного развития дошкольников: семинары-практикумы, консультации, круглые столы, педсоветы, работа творческих групп.

2. Организация развивающей предметно-пространственной образовательной среды в пространстве детского сада и группах, включающей в себя: библиотеку для детей детского сада; аудио- и

видеотеку по лучшим произведениям детской художественной литературы (инсценировки произведений, мультфильмы, аудиозаписи отрывков музыкальных произведений); театральную студию; литературные центры в группах; центры творчества в группах.

3. Отбор произведений устного народного творчества и авторской литературы с целью формирования круга детского чтения.

Чтение художественной литературы в условиях детского сада – это совместная деятельность педагога с детьми. В отличие от других видов деятельности (игровой, досуговой), чтение должно быть организовано взрослым, начиная с отбора произведений для чтения.

В программе «ЛИТЕРАТУРНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ» в круг чтения включены фольклорные и авторские художественные тексты, которые можно рассматривать как произведения словесного искусства. Они способны заложить основы литературного вкуса дошкольника и стать 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 необходима развитое воображение ребенка; направленность на адресата; воздействие на чувства читателя; идейность, отражающая в произведении мировоззрение и мировосприятие автора. Произведения словесного искусства учат понимать прекрасное в жизни, раскрывают перед читателем богатство окружающего мира и человеческих взаимоотношений.

4. Тематическое планирование на основе выделения ведущей темы недели, месяца (с постепенным усложнением тематики, литературного материала, образовательных задач в разных возрастных группах). В программе «ЛИТЕРАТУРНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ» предусмотрены, с одной стороны, традиционные для детского сада темы: «Детский сад. Наша группа. Игрушки»; «Мои друзья»; «Осень»; «Хлеб всему голова»; «Домашние животные и птицы»; «Дикие животные и птицы»; «Правила дорожного движения. Транспорт»; «Правила пожарной безопасности». С другой стороны, для разных возрастных групп планируются включение монографических тем по творчеству некоторых детских поэтов и писателей: А. С. Пушкина, Л. Н. Толстого, К. И. Чуковского, С. Я. Маршак, Е. И. Чарушина. Так, при знакомстве с творчеством Л. Н. Толстого в младшей группе читаются «Спала кошка на крыше», в средней –

«Котенок», в старшей – «Лев и собачка», в подготовительной – «Акула». Соответственно усложняются и образовательные задачи в соответствии с возрастными возможностями.

5. Интеграция видов детской деятельности. С целью развития интереса к чтению и общего литературного развития предусмотрена интеграция следующих видов деятельности детей, организуемых либо в процессе ознакомления с детской книгой, либо под влиянием накопленного читательского опыта:

- речевой (знакомство с книжной культурой и детской литературой; понимание на слух различных жанров детской литературы; беседы по прочитанному произведению);

- игровой (литературные игры, сюжетно-ролевые игры, образно-игровые этюды и другие);

- познавательной (экскурсии в библиотеку, в книжный магазин; беседы о происхождении книги, о разных видах книг);

- художественно-речевой (заучивание и выразительное исполнение лучших образцов классической поэзии для детей и современной русской и зарубежной детской литературы; «Конкурс чтецов», словесное рисование; словесные игры; литературные игры; литературные викторины; литературные минутки; словесное творчество; сочинение рекламы любимой книги);

- театрализованной (драматизации литературных и фольклорных произведений, «Конкурс сказок», постановка спектаклей по произведениям);

- музыкальной (сочинение сказок и рассказов под влиянием прослушанных музыкальных произведений),

- продуктивной (создание книжек-самоделок, рисунков, аппликаций по мотивам прочитанных произведений, оформления пространства группы или всего учреждения в стиле литературного произведения, создание мини-музея детской книги);

- проектной («Любимые литературные герои», «Моя рукотворная книга», «Книга из маминого детства», «Любимая книжка моей бабушки», «Сказы П. П. Бажова в моей семье»);

- трудовой («Книжкина мастерская»);

- досуговой (литературные праздники «Книжкины именины», «В гостях у сказки»).

6. Взаимосвязь деятельности воспитателя по литературному развитию дошкольников с деятельностью специалистов дет-



ского сада (музыкального руководителя, учителя-логопеда, педагога-эколога, инструктора по физической культуре, педагога дополнительного образования). Работа специалистов детского сада совместно с воспитателем при решении задач литературного развития детей поможет создать условия для организации разных видов деятельности с учетом возможностей, интересов и потребностей самих детей.

На наш взгляд, соблюдение комплекса педагогических условий, выделенных в программе, не только позволит оптимизировать сам процесс литературного развития дошкольников, но и поможет профессионально совершенствоваться педагогам, участвующим в ее реализации.

### **Литература**

1. Гончарова, Е.А. Ранние этапы читательского развития: К теории вопроса [Текст] / Е.А. Гончарова // Дефектология. 2007. № 1. С. 4-11.
2. Гриценко, З.А. Читательское развитие ребенка дошкольного возраста (к постановке проблемы) [Текст] / З.А. Гриценко // Дошкольное воспитание. 2010. № 8. С.19-27.
3. Запорожец, А.В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения [Текст] // Избранные психологические труды. В 2-х т. Т. 1. / А.В. Запорожец. М.: Педагогика, 1986. С. 66-77.
4. Маранцман, В.Г. Литературное и речевое развитие школьников в их взаимосвязи и специфике [Текст] / В.Г. Маранцман // Литературное и речевое развитие школьников: межвуз. сб. науч. трудов. СПб.: Образование, 1992. С. 3-12.
5. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников. СПб.: «Специальная литература», 1996. С. 40-85
6. Томилова, С.Д. Основы литературного развития ребенка дошкольного возраста как потенциального читателя [Текст] / С.Д. Томилова // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2009. № 2. С. 85-97.
7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошколь-

ного образования» (зарегистрировано в Минюст России 14 ноября 2013 г. № 30384) [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.edu.ru/db-minobr/mo/Data/d\\_13/m1155.html](http://www.edu.ru/db-minobr/mo/Data/d_13/m1155.html) (дата обращения: 17.02.2017).

8. Чиндилова, О.В. Чтение художественной литературы дошкольниками: подходы к пониманию и формы реализации [Текст] / О.В. Чиндилова // Дошкольное воспитание. 2011. № 1. С. 59-61.

© Томилова С.Д., Федорченко А.Ю., 2017

## **Ресурсное обеспечение филологического образования**

---

---

УДК 37.035.6:372.42

ББК Ч410.241.3+Ч410.052+Ч426.819-411.2-005,2

**Багичева Надежда Васильевна**, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Россия, г. Екатеринбург

### **«СКРЫТАЯ ТЕПЛОТА ПАТРИОТИЗМА»: КАК НАУЧИТЬ РЕБЁНКА ЧУВСТВУ РОДИНЫ**

**Аннотация.** Проблема воспитания чувства Родины у детей дошкольного возраста и младшего школьного возраста рассматривается с лингвистической точки зрения через усвоение лексического значения слова «Родина» и соотнесения его с реальными денотатами. Утверждается, что концептуальная метафора родства способна помочь ребёнку осознать его отношение к Родине и государству. Рассматривается советский опыт воспитания патриотизма через политические мифы о Большой семье и единой семье братских народов.

**Ключевые слова:** чувство Родины, патриотизм, концептуальные метафоры, патриотическое воспитание, национальная идея, дошкольники, младшие школьники, начальное обучение русскому языку.

**Bagicheva N. V.**, Candidate of Philology Sciences, associate professor of Russian language and methods of its teaching in the primary grades, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg  
espoir17@mail.ru

### **«HIDDEN HEAT OF PATRIOTISM»: HOW TO LEARN A CHILD TO THE FEEL OF MOTHERLAND**

**Annotation.** The problem of educating the sense of the motherland in preschool and primary school age children is viewed from a linguistic point of view through the assimilation of the lexical meaning of the word "Motherland" and correlating it with real denotate. It is argued

that the conceptual metaphor of kinship can help the child realize his attitude towards the motherland and the state. The Soviet experience of upbringing patriotism through political myths about the Big Family and a single family of fraternal peoples is considered.

**Keywords:** the feeling of the Motherland, patriotism, conceptual metaphors, patriotic education, national idea, preschoolers, junior schoolchildren, elementary education of the Russian language

«Чувство Родины – важнейшее чувство для каждого человека. У взрослого это чувство подобно большой реке. Опыт жизни и впечатления от всего увиденного понятие Отечества расширяют до границ всего государства. Но есть у каждой реки исток, маленький ключик, от которого всё начинается. И чувство родины (обратите внимание на корни слов: род – родник – Родина) прорастает, как все большое, из малого зернышка. Этим зернышком в детстве могла быть речка, текущая в ивняках по степи, зеленый косогор с березами и пешеходной тропинкой.

Близкие сердцу картины родной земли связаны у нас с самыми первыми радостями узнавания жизни, с ощущением жизни как таковой, с неосознанной еще благодарностью за эту жизнь. Это могучая сила памяти. Она влечет птиц из дальних краев к месту, где они родились, она всю жизнь согревает человеческое сердце, делает его счастливым. Или несчастным, если человек почему-то потерял Родину. Разветвленное дерево чувства Родины должно иметь самый первый изначальный росток, и чем он крепче, тем быстрее дерево вырастет, тем зеленее его вершина», – писал известный журналист В. М. Песков.

Воспитание чувства Родины как нельзя более актуально в наши дни, когда меняются социально-экономические и политические условия, что ведет за собой смену духовных приоритетов окружающих ребенка взрослых людей. Ребенок не может самостоятельно стать патриотом своей страны. Для этого ему как минимум нужно понять, что такое Родина, узнать, как и почему ее берегли поколения отцов и дедов, почувствовать связь с традициями своего народа. Другими словами, ребенок должен овладеть знаниями тех нравственных ценностей, которые лежат в основе любви к Родине. Заметим, что в современной политической ситуации это не так просто сделать. Причина кроется в том, что незыблемость

ментальных стереотипов подвергается сомнению в виртуальном пространстве и СМИ.

В советское время идеологическое воспитание масс активно включало особую фразеологию, призванную утвердить прототипическую идеальную модель семьи: «*В семье единой*», «*Родина-мать*», «*братские социалистические страны*», «*дедушка Ленин*», «*учительница – наша вторая мама*», «*отец народов*», «*верный сын партии – комсомолец*», «*внучата Ильича*» и др. «Исходный материал» не противоречил традициям русского менталитета, в котором естественным было метафорическое сопоставление Родины с матерью. Причина этого – то, что *Родина – всем матерям мать*; что «презрение к родине» есть «нечто худшее, чем вражда и ненависть» (П. Столыпин). Поэтому аморальными и недопустимыми практически до окончания XX века считались высказывания типа: *Россия... никогда не была для меня матерью. Я человек вполне новой формации, и мне вообще смешна сама мысль, что какую-то страну можно любить только потому, что там родился* (В. Пикуль «*Богатство*»). Мачехой в старое (доперестроечное, доинтернетное) время могла быть только чужбина: *Родина – мать, чужбина – мачеха* [4].

Сегодня ситуация изменилась. Новые граждане России – «строители капитализма» – не очень-то стесняются в выражениях и в предъявлении претензий родной матери. *Мачехой и тётей* на просторах интернета называют Родину выросшие дети-нехт, раздражаясь из-за экономической нестабильности, из-за нехватки денег, материнской любви и заботы: *Во времена СССР было принято величать Родину матерью, особенно, когда на неё покушались враги. Нынче не покушаются, да и Родина уж не та. Та Родина умерла, истлела в землице, теперь у семейного очага верховодит пришлая Мачеха; Две границы пройдено. Ключьями рубаха. Здравствуй, **тётя Родина**, я – из Карабаха! Три границы пройдено. Складками надбровья. Здравствуй, **тётя Родина**, я – из Приднестровья! Все четыре пройдено. Упаду – не встану. Здравствуй, **тётя Родина**, я – с Таджикистану!* (Евгений Лукин «*Я – твой племянник, Родина!*») [3]. Эти метафоры не только неприятны, но и откровенно вредны для воспитания маленьких граждан страны.

В силу сказанного вполне объяснима идея патриотизма как «общего объединяющего начала», как национальной идеи России, высказанная президентом Российской Федерации В.В. Путиным.

По сути, эта идея является вариантом государственной национальной идеи. Такой опыт «создания» национальной идеи у нас есть. За время существования Советского Союза их было как минимум две: идея Большой Семьи и идея единой семьи братских народов. Проводниками этих идей служили политические мифы, искусно вплетенные в реальность посредством художественных произведений и публицистических текстов, а также массовой информации и продуктами массовой же культуры. Результат – небывалый подъём патриотизма советского народа. Первый миф – о Большой Семье – выполнил свое предназначение, реализовав идею индустриализации страны, и, сплотив народ страны перед лицом его полного уничтожения, помог победить в самой страшной войне XX века: *сыновья и дочери страны, воспитанные любимым и родным отцом, защитили Родину-мать*. Второй – о единой семье братских народов – укрепил государственность, помог осознать гражданам страны свою политическую идентичность: *все представители братских народов, проживающие во всех братских социалистических республиках – это граждане одной страны, связанные одной судьбой* [2].

Само понятие «патриотизм» определяется «Толковым словарем русского языка» как «преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу». «Отечество», в свою очередь, это «страна, где человек родился и к гражданам которой он принадлежит». У слова «народ» В. И. Даль в «Толковом словаре живого великорусского языка» выделяет два существенных семантических признака – территориальную и языковую общность: *«Народ – люд, народившийся на известном пространстве; жители страны, говорящие одним языком»*. «Толковый словарь русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой даёт толкование значения слов «народ» с точки зрения современных общественных наук: *«Народ – 1. Население государства, жители страны. 2. Нация, национальность или народность»*.

Установление значения слова «патриотизм», таким образом, достаточно сложная мыслительная операция и для взрослого. А что же ребенок-дошкольник, который познает действительность через язык? Как он должен постичь значение этого слова? Ведь предмета без названия не существует, так же, как и слова без предмета. Ребенку предстоит самому сориентироваться и опреде-

литель, насколько широк круг денотатов, на которые он может распространить это слово: *Что мы Родиной зовём?/ Дом, где мы с тобой живём,/ И берёзки, вдоль которых / Рядом с мамой мы идём./ Что мы Родиной зовём?/ Поле с тонким колоском,/ Наши праздники и песни,/ Тёплый вечер за окном. / Что мы Родиной зовём?/ Всё, что в сердце бережём,/ И под небом синим-синим / Флаг России над Кремлём.* (В. Степанов).

Мы предложили детям пяти лет ответить на несколько вопросов, среди которых были такие: *Что такое Родина? Почему Родину называют матерью?* Оказалось, что среди денотатов, определяющих Родину, дети выделяют *наш город, нашу землю, место, где ты родился, где твой дом.* Родину же называют матерью, потому что она *как наша мама, тебя любит.*

С одной стороны, это удивительно, потому что пятилетние дети верно выделили смысловые признаки понятия *Родина* и определили ассоциативные семы слова *мать*, лежащие в основе метафоры. С другой стороны, становится очевидным, что концептуальная метафора, положенная в основу «патриотического просвещения», способна дать детям вполне осязаемые ориентиры и облегчить понимание. В ответах на вопросы, связанные с метафорой *Родина-мать*, дети легко переносят ведущие мотиваторы поведения отдельных людей (своих матерей) из реального плана в ментальный и наоборот. Мы видим, как происходит включение метафоры в «модель внутреннего мира, присущую нашей культуре» [5]. В нашем случае происходит это в силу постигаемых сенсорно в раннем детстве семантических признаков слов «мать» (*добрая, ласковая, любимая, любящая, заботливая*) и «отец» (*сильный, надежный*): *О, Россия! С нелегкой судьбою страна... /У меня ты, Россия, / Как сердце, одна. / Я и другу скажу, / Я скажу и врагу – / Без тебя, / Как без сердца, / Прожить не смогу* (Ю. Друнина).

Советский агитационный политический дискурс строился именно на метафорах семейного родства. Понятным и родным социумом ребенку всегда была семья. Поэтому выходящий за пределы личного интимного пространства окружающий мир строился детьми ментально (и поведенчески!) по уже знакомым им законам и признакам. В силу этого, выходя из семьи генетической и попадая в семью социальную, ребенок хорошо социализировался и легче принимал на себя социальные роли и поведенческие нормы:

вместо реальной матери у каждого ребенка, как у всего советского народа, была легендарная Родина-мать: *И если бы нас вдруг спросили: «А чем дорога вам страна?» /– Да тем, что для всех нас Россия, / Как мама родная, – одна!* (В. Гудимов); вместо отца – глава государства: *Мы страны советской дети / Мы счастливей всех на свете ... / Скажем Сталину спасибо / Мы за радостную жизнь* (Т. Спендиарова). Ленин, как известно, обрёл статус «доброго дедушки» для детей: *Добрый и ласковый дедушка Ленин / смотрит с портрета на нас. / Как мы рисуем, как мы играем, / Как нам живется сейчас. / Мы еще малы, мы еще слабы, / Но набираемся сил. / Дедушка Ленин о нас позаботился, / Нас обижать запретил* (С. Маршак). Причем это был не абстрактный дедушка: «узнавать В. И. Ленина на портретах и иллюстрациях, вызывать чувство любви и уважения к нему» дошколят так же, как и школьников, учили: *Это Ленин на портрете / В рамке зелени густой. / Был он лучше всех на свете / – И великий, и простой* (Н. Саконская). Это было прописано в советских образовательных программах. Поступать хорошо – это значит поступать, как Ленин: *Наш любимый Ленин / Счастье детям дал, / Мирно жить и дружно / Всем он завещал* (Г. Гриненко); *Отважными быть, / По-ленински жить, / Прилежно трудиться, / Отлично учиться / И крепко дружить!* (Н. Френкель); *Он для счастья нашего / Жизни не жалел, / Он беречь Советскую Родину велел* (Т. Волгина).

Патриотическое воспитание включало и идеологическую составляющую – обретение гражданственности («Отечество – страна, где человек родился и к гражданам которой он принадлежит»). Ребенок включался в жизнь государства со школьной скамьи, когда последовательно вступал в ряды детских политических организаций, каждая из которых занимала определенное место в иерархии поколений: *Красный галстук носит каждый пионер. Это – символ верности делу Великого Октября, символ нерушимого единства трех поколений: коммунистов – комсомольцев – пионеров.* Возрастной принцип здесь доминирующий; он оказался важнее принципа генетического родства: пионеры – младшие братья комсомольцев, комсомольцы – старшие братья пионеров. В «большую» идеологию оказались не написаны только октябрята – младшие братья пионеров.

Существовала некая «генетическая неувязка»: понятно, что октябрята-пионеры-комсомольцы – братья, неясно только, чьи они



дети. В советской пропаганде им всем был присвоен разный статус по происхождению: *октябрюта – внучата Ильича; пионеры – дети рабочих; комсомол – верный сын Коммунистической Партии Советского Союза*. Если будем рассуждать логически, то вывод напрашивается следующий: партия – *мать* пионеров, октябрют и комсомольцев; Ленин – *отец* партии и *дедушка* не только октябрютам, но и пионерам, и комсомольцам. Однако таким «психоанализом» советская пропаганда не занималась. В воспитательном аспекте миф был выстроен безукоризненно: в каждом возрасте детям давался понятный им семейный ориентир, который в конечном итоге выводил к нужному восприятию политики государства, помогал социализироваться: *Мы под солнцем великого братства / В нашем дивном краю рождены./ Дружба – главное наше богатство! / Все мы дети великой страны; Ярче любого пламени / Цвет пионерского знамени. / Правдой ленинских идей озаренное, / Кровью братьев и отцов обгаренное, / И пожарами боев опаленное, / Славься, знамя наше пионерское!* Это был идеологический миф, направленный на воспитание достойной смены, миф о взаимоотношениях детских политических организаций с правящей Коммунистической партией Советского Союза, то есть, по сути, с государством: *Готовься в дорогу на долгие годы, / Бери с коммунистов пример. / Работай, учись и живи для народа, / Советской страны пионер!* (С. Михалков).

В наше время в распоряжении «мифотворцев» электронные массмедиа, которые могут «глобально» влиять на глубинные структуры сознания людей для создания стереотипного социокультурного и политического образца поведения. Однако того результата в патриотическом воспитании масс, который достигала газета «Правда» и вторившие ей дети «Комсомольская правда» и «Пионерская правда», мы не имеем. С распадом СССР разрушилась вся «система образов» советских мифов [1].

Думается, что мы станем еще свидетелями возрождения активности «семейных мифов» и концептуальной метафоры родства в период ближайшей предвыборной кампании, так как в процессе «осознанного воздействия субъектов политической власти на общественное сознание» именно семейная метафора является сильнейшим оружием внедрения желаемых стереотипов поведения во все сферы жизни общества. И хотя В. В. Путин особо подчеркнул, что национальная идея патриотизма не идеологизирована

и не связана с деятельностью какой-то партии, прошлый советский опыт убеждает нас, что для того чтобы «внедрить сознание о патриотизме как о национальной идее», нужно «постоянно об этом говорить, на всех уровнях», включая государственный. А вопросы государства – это всегда политика.

Итак, воспитание чувства Родины – это действительно сложная задача. Помимо того, что она нравственная, она еще глубоко политическая и идеологическая. Любить Родину всю – доступно взрослому человеку. Для ребенка Родина – это обобщенное понятие, которое складывается прежде всего из семьи, из родного города, любви матери, уважения к традициям и многого другого, конкретного, понятного и понятого ребенком: *На моём рисунке / Поле с колосками, / Церковка на горке / Рядом с облаками. / На моём рисунке / Мама и друзья, / На моём рисунке / Родина моя* (П. Синявский). Конечно, главную роль в процессе воспитания должны занять родители и воспитатели. Однако мы не должны забывать, что средней обитания человека является язык и что концептуальная метафора способна выстроить реальность, в которой этот человек будет жить.

#### Литература

1. Багичева, Н.В. Семейные мифы в советском политическом дискурсе [Текст] / Н.В. Багичева // Политическая лингвистика: проблематика, методология, аспекты исследования и перспективы развития научного направления. 2016. С. 20-23.
2. Багичева, Н.В. Два мифа о семье единой: семейная метафора России в онтогенезе [Текст] / Н.В. Багичева // Лингвокультура и концептуальное пространство языка: сборник статей. Вып. 10 / отв. соред. О.Н. Морозова, М.В. Пименова. СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2016. С. 233-253.
3. Багичева, Н.В. Образы матери-Родины и Большой семьи в метафорическом онтогенезе [Текст] / Н.В. Багичева // Политическая лингвистика. 2016. Вып. 2 (56). С. 101-111.
4. Багичева, Н.В. Образ Родины: перезагрузка [Текст] / Н.В. Багичева // Политическая коммуникация. 2013. С. 14-20.
5. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем [Текст] / Дж. Лакофф, М. Джонсон. Пер. с англ. / под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. М.: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.

© Багичева Н.В., 2017

УДК 821.512.122-31(Кекилбаев А.)  
ББК ШЗЗ(2Каз)63,8-44

**Багичева Надежда Васильевна**, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Россия, г. Екатеринбург

**Тлеуова Акмоншак Зархомкызы**, канд. филол. наук, доцент кафедры казахской литературы, Актюбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова, Республика Казахстан, г. Актобе

### **ХРОНОТОП МОРАЛИ: ПРОБЛЕМЫ СОХРАНЕНИЯ ДОБРА НА ПУТИ В ЗАВТРА**

**Аннотация.** Дается анализ хронотопов в произведении казахского писателя А. Кекилбаева «Конец легенды», отмечается ментально-специфическое время и пространство. Вводится понятие надпространственного и надвременного хронотопа – хронотопа морали, включающего в содержание добро и красоту.

**Ключевые слова:** романы, хронотопы, мораль, ментально-специфическое пространство, добро, красота, казахская литература, казахские писатели, литературное творчество.

**Bagicheva N. V.**, Candidate of Philology. Sciences, associate professor of Russian language and methods of its teaching in the primary grades, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg  
espoir17@mail.ru

**Tleuova A. Z.**, Candidate of Philology Sciences, associate Professor of the Kazakh Literature Department, Aktubinsk Regional State University named after K. Zhubanov, Republic of Kazakhstan, Aktobe  
Tleuovaaz@mail.ru

### **CHRONOTOP MORALY: PROBLEMS OF PRESERVING THE GOOD TO THE ROAD TO THE TOMORROW**

**Annotation.** Analysis of chronotopes in the work of the Kazakh writer A. Kekilbayev "End of the Legend" is given, mental-specific time and space are noted. The notion of a supra-spatial and timeless chronotope

is introduced – the chronotope of morality, which includes good and beauty in content.

**Keywords:** novels, chronotopes, morality, mentally-specific space, good, beauty, Kazakh literature, Kazakh writers, literary creativity.

В своих исследованиях известный теоретик М. Бахтин пишет: «Каждая эпоха имеет свой ценностный центр в идеологическом кругозоре, к которому сходятся все пути и устремления идеологического творчества. Именно этот ценностный центр становится основной темой, или, точнее, основным комплексом тем литературы данной эпохи. А такие тематические доминанты связаны, как мы знаем, с определенным репертуаром жанров» [3].

О взаимосвязи времени и пространства говорили и продолжают говорить философы, связывая пространство с внешним и внутренним миром, а соответственно со временем. Многие ученые время и пространство связывают и с литературой, т.к. в произведениях эти две философские категории взаимосвязаны. В художественном произведении время и пространство не только отражаются, но и изменяются через поступки героев и события. Это объясняется социальным развитием общества: изменение времени, пространства не может происходить само по себе, эти две категории подчиняются действиям, событиям.

В художественной литературе категория времени реализуется через быструю или медленную смену действий, иногда через отчет времени назад. М. Бахтин, говоря о «взаимосвязи временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе», называет эту взаимосвязь хронотопом: «Жанры и жанровые разновидности определяются именно хронотопом, причем в литературе ведущим началом является время. Хронотоп как формально содержательная категория определяет и образ человека в литературе, этот образ всегда существенно хронотопичен» [3]. По мнению ученого, по хронотопу определяется жанр литературы. Пространство без образа, образ вне пространства не могут существовать, поэтому образ присутствует не только во времени, но и в пространстве. Их надо рассматривать в единстве, не отрывая друг от друга. От себя добавим, что, рассматривая хронотопы в историческом романе, мы обращаем внимание на национальное своеобразие слияния категорий пространства-времени в казахской литературе.

Рассмотрим, каким образом реализуется учение М. Бахтина в произведении казахского писателя А. Кекилбаева «Конец легенды» [6], где через хронотоп «рождение-смерть» автор пытается ответить на вечные вопросы: «... что собой представляет Завтра, о котором беспрестанно твердит жалкий человеческий род? Что оно? Безумный разрушитель всего сущего на земле, равнодушный губитель всего, что живет сегодня, или карающий меч судьбы, бессмысленности и непостоянства, одинаково беспощадный ко всему и ко всем? Что оно, это Завтра? Если оно и впрямь меч карающий, то к чему тогда Сегодня, олицетворяющее неминуемую смерть с хищно разинутой пастью? А если Сегодня – вечно, бессмертно, то где – Вчера? Где оно, что было вчера? Где они, что жили вчера? Как случилось, что те, кто еще вчера сражался с ним, сегодня погребены песком забвения?» [6]. По сути, это и является главной идеей произведения. Однако не только. Главное – это проблемы проживания пространства и времени человеком во взаимодействии с другими людьми: «Сегодня – это еще неопределенность, какая-то зыбкая срединная межа между страхом и надеждой. Это доля презренного большинства. Это плавание на утлой лодчонке в ограниченном, строго очерченном пространстве. И только. Лишь в таком шатком положении между явью и забвением – жалкий люд способен постичь и признать волю сильного. А без него тьма-тьмуца сларых – сброд. Лишь тот, кто наделен такой могучей волей и в состоянии и держать чернь между Страхом и Надеждой, может превратить ничтожных в реальную силу. В руках такого Сегодня оборачивается грозным оружием в борьбе с Завтра...» [6].

Автор постоянно напоминает о взаимосвязи времени и пространства, поэтому, выбирая пространственное значение различным событиям, показывая философию жизни, с первых же страниц произведения обращает внимание на поступки героя, его мысли: «Если человеческая жизнь – нечто мимолетное, как шальной степной ветер, что просвистел и унесся прочь, значит, и прожитые годы, старательно нанизывающие подряд и без разбора все ничтожное и сокровенное, так же призрачны и бесплодны, как этот зыбкий, шуршащий песок под ногами. Выходит, между небом и землей нет ничего, кроме низменной суеты и бессмысленности? Выходит, все-все проходит, и только непостоянство постоянно,

вечно?» Мы видим, как связываются категории времени (ветер), пространства (песок) и смысла жизни.

Подробнее остановимся на хронотопах произведений казахского писателя, обращая на особенности передачи национального осмысления проблем, традиционного национального поведения героев [7].

*Хронотоп «встреча-расставание»* реализуется в художественных произведениях, где соединены три пространства и время. В первых двух пространствах показана родина героя и направление его пути, а в третьем – встреча-расставание. А. Кекилбаев рисует своего главного героя Амирши смелым человеком, победителем, который не раз вел сокрушительные войны, все время напоминая читателю о его прошлой жизни. Вне времени и пространства образ героя мог бы быть мистическим, сказочным.

*Хронотоп «потеря-обретение».* В нем особенно важна категория времени, которая означает момент, период, а не величину, объем: «Прошлые унижения стерло нынешнее могущество. Прошлые муки искупилась нынешним счастьем». Через этот хронотоп человек представляется в развитии, которое используется как основной элемент движения сюжета. Так, Амирши в пожилом уже возрасте, узнав о любви его жены к молодому мастеру Жаппару, осознает свое бессилие, он глубоко переживает и ищет вокруг подбег себе, понимая, что теряет любимую женщину. Для него власть – это трагедия. Его жизнь становится бессмысленной, и единственная его цель – месть, возвращение прошлой славы, авторитета, а главное любви. Мастер Жаппар также мучается, ощущая, как и Амирши, любовь трагедией: он ежедневно видит любимую, но ни обнять, ни подойти к ней не имеет возможности и права, для него это великое страдание.

Через потерю и обретение герои получают ответы на вопросы, которые так долго их мучают. А. Кекилбаев умело рисует пространственное отношение между героями, заставляя читателя не только сочувствовать, сопереживать, но переноситься с ними из одного действия в другое.

*Хронотоп «поиски-находки»* является ключевым в раскрытии фабулы. В любом произведении герои могут найти выход из сложившихся ситуаций, приходя либо к решению проблем, либо к потере. Так, в романе «Конец легенды» через художественную деталь (образ

минарета и блеск глаз) выражается идея любви мастера к госпоже. В этом сюжете используется прием психологического параллелизма.

Через образ минарета раскрываются многие тайны, которые заставляют Амирши глубоко задуматься и искать ответ всюду: в природе, окружающих предметах (минарете), тишине. В этом эпизоде визуализируется единство времени и пространства (*«Прошлые унижения стерло нынешнее могущество. Прошлые муки искупилась нынешним счастьем»*). Амирши соединяет для себя воедино тишину в природе и покой души. Созерцая ночную тишину, он хочет обменять власть, славу, счастье на этот покой. Объединяя образ главного героя с природной тишиной, автор показывает его внутренний мир, его рост. В этом единении есть свой смысл, который заключается в потере отрицательных качеств и находке истины жизни.

*Хронотоп «незнание-узнавание»* включает в себя все виды хронотопа, но все же главное место здесь занимает характер, поведение героя. Через характер, поведение героя становятся понятными тайны его внутреннего мира. Так, сопоставляя минарет со своей жизнью, герой через внутренние размышления приходит к выводу, что время и пространство едины. Любовь мастера к госпоже – это всего лишь мечта, страдание и не более, они никогда не смогут быть вместе. Любовь, как самое высокое чувство, находит свое решение через минарет – надстройку: *«Минарет точно заморозил юную ханшу, лишил ее воли. Она смотрела на него целыми днями, словно пыталась по буквам, по слогам прочитать некое загадочное письмо, написанное ей на незнакомом наречии»* [6]. Жаппар вкладывает частицу души в эту работу, поэтому эта башня является своеобразным символом для всех любящих, что передается через диалог минарета и героя. Это и является безусловной новизной, национально окрашенной, казахского писателя А. Кекильбаева.

*Хронотоп «прощение-непрощение»* является основой всех литературных произведений. В нем особо важное место занимает время, а не пространство. В романе Кекильбаева все события основаны на «прощении» или «непрощении». Главные герои противопоставлены по характеру, возрасту, поступкам. Амирши жестоко наказывает Жаппара, выколол глаза, отрезав язык, но не может разрушить минарет – вечное построение, символ любви. Амирши понял, что время, проведенное в тайной внутренней борьбе, не

принесло ему счастья: возвращения любимой не произошло. Он напрасно жестоко наказал Жаппара, однако ничего не может поделать с собой. Автор подводит читателя к печальному философскому итогу: счастье одного человека не может состояться путем изъятия этого счастья у другого.

Напрасно стареющий правитель решил, что имеет особое право распоряжаться вечностью. В итоге романа мы видим, что он потерялся в пространстве: *«Он уже неясно представлял себе, где находится сейчас: то ли в своей привычной повозке с позолоченным атласным верхом, то ли в сыром и мрачном подzemелье под ханским дворцом»*. Потерялся он и во времени: *«Он не помнил, когда очнулся»*.

Проанализировав хромотопы в произведении казахского писателя А. Кекилбаева, обнаруживаем, что существует в содержании всех хромотопов еще один, надпространственный и надвременной хромотоп – хромотоп морали: *«Гибель слабого предопределена уже Сегодня; кару для посредственности, для середняка готовит Завтра; и только сильный, не признающий никого и ничего, бессмертен, как сама Вечность»*. Читателю остается догадываться: кого называет автор сильным, могущественного хана или его талантливого слугу – дерзкого зодчего? И что на самом деле вечно: злоба или любовь.

«Красивая, по-восточному романтическая и жестокая история», – так пишут критики о романе. О своеобразии национального в свое время говорили В. Гумбольдт («дух народа»), Г. Штейнталь («законы народной жизни») и др. «У разных народов эта совокупная духовная сила структурируется по-разному в соответствии с глубиной и способом укоренения в действительности» [4]. Для кочевых народов, например, пространство безгранично и в центре пространства в языковом сознании стоит человек. Герои же русской и древнерусской литературы, по утверждению Д. С. Лихачева, «живут не во времени, а в вечности, и только на этом бесконечном фоне их можно понять» [6].

Должно быть, на самом деле так. Существует ментально-специфическое время и пространство, которое связано с «самоидентификаций нации, этноса» [2]. «Установление связи с окружающим миром происходит по отраженным в сознании человека схемам родственных отношений» [1]. Однако, проанализировав хромотипы в произведении А. Кекилбаева, можем сделать вывод:



конечно, даже мотивы поведения героев всегда подчиняются национальным традициям, но понятия добра, красоты и любви все-таки связывают представителей разных национальностей.

Как замечательно писал академик Д. С. Лихачев: «По моему глубокому убеждению, добро и красота едины для всех народов. Едины – в двух смыслах: правда и красота – вечные спутники, они едины между собой и одинаковы для всех народов. Ложь – зло для всех. Искренность и правдивость, честность и бескорыстие всегда добро» [6]. И очень важно, чтобы общечеловеческий хронотоп морали, о котором мы говорили, во времени *всегда* и пространстве *везде* включал в содержание понятие добра.

### Литература

1. Багичева, Н.В. Мы рождены, чтоб сказку сделать былью или быль сказкой? [Текст] / Н.В. Багичева // Лингвокультурология / Урал. гос. пед. ун-т ; отв. ред. А. П. Чудинов. Екатеринбург, 2008. Вып. 2. С. 28-33.
2. Багичева, Н.В. «Были бы братья, будет и братство» [Текст] / Н.В. Багичева // Образ России в зарубежном политическом дискурсе: стереотипы, мифы и метафоры: Материалы Международной научной конференции. Екатеринбург, 13-17 сентября 2010 / Урал. гос. пед. ун-т; гл. ред. А.П. Чудинов. Екатеринбург, 2010. С. 23-27.
3. Бахтин, М. Вопросы литературы и эстетики. [Текст] / М. Бахтин. М.: Художественная литература, 1975. 504 с.
4. Дербишева, З.К. Менталитет народа через призму национального языка. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://gisap.eu/ru/node/115566> (дата обращения 04.03.2017).
5. Кекильбаев, А. Конец легенды [Текст] / А. Кекильбаев. Алматы: Санат, 1998.
6. Лихачев, Д. С. Письма о добром и прекрасном [Текст] / Д.С. Лихачев; сост., общ. ред. Г. А. Дубровской. М.: «Детская литература», 1985. 240 с.
7. Тлеуова, А.З. Проблема хронотопа в романе А. Кекильбаева «Конец легенды» [Текст] / А.З. Тлеуова // «Проблемы востоковедения». 2011. № 1 (51). Академия наук Республика Башкортостан, Уфа. С. 43-46.

© Багичева Н.В., Тлеуова А.З., 2017

УДК 378.016:372.811.111:37.034  
ББК Ш143.21-9+Ч448.005.1

**Дёмышева Алина Станиславовна**, канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Россия, г. Екатеринбург

### **ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ЛИНГВОСТРА- НОВЕДЕНИЕ»**

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности обучения иностранному языку в формировании толерантности студентов. Раскрываются цели, задачи и содержание рабочей программы учебного курса «Лингвострановедение» для студентов, обучающихся по педагогическому профилю «Начальное образование и Английский язык».

**Ключевые слова:** лингвострановедение, толерантность, толерантное воспитание, толерантные отношения, английский язык, методика английского языка в вузе, студенты, подготовка будущих учителей, учителя начальной школы.

**Demysheva A. S.**, Ph.D., assistant professor of Russian language and methods of its teaching in the primary grades, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg  
asdemysheva@mail.ru

### **TOLERANCE EDUCATION STUDENTS BY MEANS OF AN ACADEMIC SUBJECT "LINGUISTIC"**

**Annotation.** The article deals with the possibility of learning a foreign language in the formation of students' tolerance. Disclosed goals, objectives and content of the work program of the course "Linguistic" for students in teacher profile "Elementary education and English language."

**Keywords:** linguistics, tolerance, tolerant upbringing, tolerant attitudes, English, English language teaching in the university, students, the preparation of future teachers, primary school teachers.

Явление межкультурной коммуникации, характеризующее жизнь современного общества, является неотъемлемой частью образовательного процесса. Культурологическое и лингвострановедческое направление в первую очередь преследует цель обеспечить межкультурное общение и взаимопонимание между субъектами коммуникации. Обучение иностранному языку ставит перед собой цель сформировать личность носителя языка, способного осуществлять коммуникацию с учетом национальной специфики.

В учреждениях образования одной из актуальных проблем в преподавании иностранного языка является необходимость более глубокого изучения мира носителей языка. Без понимания основ социально-экономической системы, знаний о социальной и политической культурах, изучения исторических и культурных традиций, литературного наследия изучаемой страны невозможно использовать язык как средство общения.

Как считает С. Г. Тер-Минасова, в основе любой коммуникации лежит «обоюдный код», обоюдное знание реалий, знание предмета коммуникации между участниками общения [3]. Поэтому изучение и преподавание языков в школе должно вестись на широком фоне социальной, культурной, политической жизни народов, говорящих на этих языках. Только таким образом можно обеспечить изучающим иностранные языки необходимые фоновые знания, без которых невозможно реальное общение. Именно поэтому важно формировать в обучающихся толерантное отношение к стране изучаемого языка.

Цель воспитания толерантности – воспитание в подрастающем поколении потребности и готовности к конструктивному взаимодействию с людьми и группами людей независимо от их национальной, социальной, религиозной принадлежности, взглядов, мировоззрения, стилей мышления и поведения.

Отечественными учеными выделены три компонента межкультурной толерантности: когнитивный, эмоционально-ценностный, и деятельностный. Пути достижения успешной межкультурной коммуникации, основанной на принципе толерантности можно считать [2]:

- 1) лингвокультурологические, коммуникативные знания;

2) эмоциональную стабильность, социальную ответственность, чувствительность партнера, отсутствие стереотипов, предрассудков;

3) способность принимать обоюдно приемлемые решения, умения и навыки предотвращения конфликтов, коммуникативные умения установить контакт, основываясь на принципах толерантности.

Начальное общее образование – первая ступень в формировании толерантности личности. С первых лет обучения в школе в образовательный процесс включен иностранный язык, который ориентирован на приобретение начальных навыков общения в устной и письменной форме с носителями иностранного языка на основе своих речевых возможностей и потребностей. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования сформулированы основные результаты освоения иностранного языка, среди которых сформированность дружелюбного отношения и толерантности к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с детским фольклором и доступными образцами детской художественной литературы.

С этой целью в Основную образовательную программу студентов обучающихся по направлению 44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профиль: Начальное образование и Английский язык, был включен учебный курс «Лингвострановедение». Данная дисциплина относится к Профессиональному циклу ОПОП ВО.

Курс «Лингвострановедение» представляет собой особую дисциплину с систематизированными научными данными о стране изучаемого языка. Курс знакомит студентов с особенностями исторического и экономического развития Великобритании, с ее политическим строем и современной культурной жизнью. Систематизированные знания о странах изучаемого языка служат адекватному восприятию лингвистических дисциплин. Цель дисциплины «Лингвострановедение» – раскрыть национально-специфический фон функционирования английского языка в Великобритании через языковые реалии, связанные с разными аспектами жизни британцев. Великобритания выбрана в качестве объекта изучения неслучайно. Происхождение английского языка интересно и тесно связано с историей острова

Британия. История английского языка началась с трех германских племен, которые вторглись в Британию в V веке нашей эры.

Для реализации поставленной цели были сформулированы следующие задачи учебного курса «Лингвострановедение»:

1. Познакомить студентов с географией, культурой, экономикой и политикой Великобритании и ее ролью в мировой и европейской истории.

2. Содействовать воспитанию студентов в духе уважения к другой культуре, понимания ее вклада в мировую цивилизацию, содействовать реализации адекватного общения и взаимопонимания представителей двух культур.

3. Повысить общий культурный уровень студентов и расширить их кругозор, обогатить их словарный запас соответствующей терминологией, языковыми реалиями страны изучаемого языка, что поможет им как в общении, так и в овладении английским языком в расширенном объеме.

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование профессиональной компетенции в рамках ФГОС ВО – способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого предмета.

В результате изучения дисциплины студент должен:

– знать теоретические основы учения о языке, страноведческую терминологию, историю, государственный уклад и обычаи Великобритании; систему образования Великобритании; возможности страноведческой информации для обучения иностранному языку;

– уметь применять страноведческие знания на уроках иностранного языка; вести беседы на страноведческие темы; применять теоретические знания в практической деятельности; адекватно оценивать языковые явления, наблюдать за языковыми фактами, анализировать материал английского языка;

– владеть лингвострановедческой терминологией.

Изучение дисциплины начинается с лекционных занятий, которые составляют основу теоретической подготовки студентов. В лекциях даются систематизированные основы научных знаний по дисциплине. Содержание и построение лекций предусматрива-

ет комплексное использование современных лингвистических концепций. Основными принципами и приемами обучения являются установка на активное и творческое освоение учебного материала, достигаемая мотивацией познавательного процесса и проблемным изложением научного содержания; интенсификация передачи и восприятия информации за счет наглядности, компактности и высокой информативности иллюстрационного материала, обеспечение осмысливания и запоминания принимаемой информации путем использования учебного диалога.

Содержание обучения иностранному языку действительно включает знание национальной культуре, но только в границах того, что нашло отображение в отобранном языковом материале, то есть в национальных реалиях (предметы, явления, традиции, обычаи, составляющие специфику данной социальной общности, этнической группы) и лексическом фоне ряда слов.

Е. Н. Верещагин и В. Г. Костомаров, разрабатывая как общетеоретические, так и методические аспекты проблемы «язык и культура», классифицировали слова, имеющие культурный компонент, на 3 основные группы:

1) безэквивалентные – слова, служащие для выражения понятий, которые отсутствуют в иной культуре, и не имеющие прямых эквивалентов за пределами языка, к которому они принадлежат;

2) коннотативные – слова, которые не просто указывают на предмет, но и несут в себе обозначение его отличительных свойств;

3) фоновые – слова или выражения, имеющие дополнительное содержание и сопутствующие семантические или стилистические оттенки, которые накладываются на его основное значение, известные говорящим и слушающим принадлежащим к данной языковой культуре [1].

К безэквивалентной лексике относятся имена собственные, географические наименования, названия учреждений, организаций, газет, пароходов и пр., не имеющие постоянных соответствий в лексиконе другого языка (Tarbox, Mather, Quogue, Bag Harbor, Millbrook). К данной группе слов относятся реалии, обозначающие предметы, понятия и ситуации, не существующие в практическом опыте людей, говорящих на другом языке. Например, слова, обозначающие разного рода предметы материальной и духовной

культуры и общественной жизни (национальное блюдо – custard, танец – pop-goes-the-weasel, вид устного народного творчества – limericks, политические термины – primaries, caucus).

Лексические единицы, соотносящиеся со знанием образа жизни, традиций, обычаев, мировоззрения английского народа, относятся к коннотативной лексике английского языка. В рамках лингвострановедческого курса данные реалии реализуются во фразеологических единицах (carrycoalto Newcastle, beat the toptof the tree).

Необходимо подчеркнуть, что работа с данными лексическими единицами позволяет студентам осознать национальные особенности страны изучаемого языка. Различные аспекты культуры – образ жизни, менталитет, национальный характер, система ценностей, верования – играют существенную роль в сфере международной коммуникации, а значит и в процессе формирования толерантности студентов. Именно работа с лексическими единицами позволяет погрузиться в культуру народа страны изучаемого языка и приблизиться к пониманию особенностей национального сознания носителей языка.

Программа учебного курса включает 16 разделов: Формирование государственности, Лондон – столица культурного наследия, Система здравоохранения, Система образования и пр. Все разделы в той или иной степени направлены на овладение страноведческой лексикой, раскрывающей особенности национального сознания британцев. Особым национальным колоритом отличаются занятия, посвященные обычаям и праздникам в Великобритании. Студенты знакомятся в практической переводческой деятельности с особенностями национального характера, быта и семейного уклада.

По окончании данного курса студенты должны продемонстрировать билингвальную страноведческую осведомленность о Великобритании и ее людях, о политической системе и образовании, о культуре страны, ее обычаях и традициях. В процессе обучения студенты овладевают рядом бикультурных умений: работать со справочной страноведческой литературой на русском и английском языках; собирать, систематизировать и интерпретировать страноведческую информацию при чтении, аудировании или говорении и письме на английском языке; готовить устные выступления по страноведческой тематике (как на английском, так и на русском языках); участвовать в обсуждении на английском языке

страноведческих аспектов жизни людей в Великобритании и России; выполнять страноведческие проекты (в том числе с использованием информационных технологий) и участвовать в устных презентациях результатов по ним).

Обучение иностранному языку в современном обществе рассматривается как источник формирования соответствующих ментальных качеств человека и социума в целом. Именно средствами иностранного языка можно способствовать развитию у учащихся толерантности и непредвзятости к представителям других стран и культур.

### **Литература**

1. Верещагин, Е., Костомаров, В. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного [Текст] / Е. Верещагин, В. Костомаров. М.: Индрик, 2005. 1038 с.
2. Мечковской, Н.Б. Социальная лингвистика [Текст] / Н.Б. Мечковской. М.: Академия, 1996. 208 с.
3. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст]: учеб. пособие / С.Г. Тер-Минасова. М.: Слово/Slovo, 2000. 624 с.

© Дёмьшева А.С., 2017



УДК 373.31(479.224)

ББК 4420.243

**Жвания Стэлла Юрьевна**, преподаватель, Абхазский государственный университет, Республика Абхазия, г. Сухум

**Анквab Сима Владимировна**, студент, Абхазский государственный университет, Республика Абхазия, г. Сухум

## **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В АБХАЗСКОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Аннотация.** Автор рассматривает проблему реализации проектной деятельности в абхазской начальной школе. Определяет теоретические основы организации проектной деятельности обучающихся, описывает реализацию проекта «Весенние месяцы», показывает динамику в формировании у учащихся мотивации проектной деятельности.

**Ключевые слова:** проектная деятельность, метод проектов, учебные проекты, младшие школьники.

**Zhvania S. Y.**, teacher, Abkhaz State University, The republic of Abkhazia, Sukhum

**Ankvab S. V.**, student, Abkhaz State University, The republic of Abkhazia, Sukhum

## **FEATURES OF THE PROJECT ACTIVITIES THE ABKHAZ ELEMENTARY SCHOOL IS SUBTRACTED**

**Annotation.** The author considers the problem of implementation of project activities in the Abkhaz elementary school. Defines the theoretical basis for the organization of design activity of students, describes the implementation of the project "Spring months," shows the development in the formation of students' motivation of the project activities.

**Keywords:** project activity, project method, educational projects, junior schoolchildren.

В современной начальной школе одним из главных направлений деятельности является разностороннее развитие личности ребенка, его умений и навыков работы в коллективе, повышение мотивации к обучению. Образовательный процесс немыслим без поиска новых, более эффективных технологий, призванных содействовать развитию творческих и коммуникативных способностей детей, формированию навыков саморазвития и самообразования. Среди методов в практической деятельности особенно значима проектная деятельность, которая в полной мере отвечает требованиям в учебном процессе, исходя из реальностей сегодняшнего дня и возросших требований к универсальности знаний учащихся. Метод проектов направлен на формирование у обучающихся самостоятельности, с его помощью в педагогике пытаются отходить от традиционной системы обучения, которая строится на репродуктивной деятельности.

При создании учебных проектов у учеников формируются умения проектирования, которые положительно влияют на мотивацию, приобретается опыт проектирования и поиска информации, у детей формируются познавательные, организационно-деятельностные, информационно-речевые универсальные учебные действия.

Целью данной статьи является анализ условий для организации проектной деятельности детей младшего школьного возраста в условиях начальной абхазской школы.

На наш взгляд, при правильной и доступной учащимся организации проектной деятельности, объяснении методов и способов ее проведения у учащихся повысится уровень мотивированного использования проектной деятельности в процессе обучения.

Исследование проводилось в одной из школ Абхазии – в школе-интернате им. С. Басария г. Очамчыра, в 3 классе.

На первом этапе исследования мы проанализировали основы проектной деятельности. Изучили историю возникновения проектной деятельности и метода проектов, ознакомились с сущностью метода проектов, используя педагогическую и методическую литературу, ознакомились с классификацией проектной деятельности, изучили способы организации проектной деятельности, её виды, этапы и формы.

Анализ литературы по теме исследования выявил, что данный метод берет свое начало в XVI веке. Основоположником мето-

да проекта является американский философ и педагог Джон Дьюи, который ставил перед собой задачу поиска способов развития самостоятельного мышления ребенка, совершенствование навыков запоминания и воспроизведения знаний, умения применять их на практике. История метода проектов в педагогике связана с именами великих педагогов Д. Дьюи, У. Х. Килпатрик, Е. Коллингс и многих других. Метод проектов рассматривали и разрабатывали С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко. В современной педагогике вопросами изучения метода проектов занимаются Н. В. Матяш, И. Д. Чечель, Е. С. Полат, Н. Ю. Пахомова и другие [1].

В большом толковом словаре русского языка приведен перевод слова «проект» с латинского *projectus*, что означает выступающий вперед. В словаре приводится несколько значений этого слова: проект как разработанный план сооружения, постройки, изготовления или реконструкции чего-либо; проект как предварительный текст какого-либо документа; проект как план, замысел, намерение.

В педагогическом словаре под редакцией Г. М. Коджаспировой, А. Ю. Коджаспирова метод проектов определяется как система обучения, в которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов. А. В. Хуторской рассматривает метод проектов как форму организации занятий, предусматривающую комплексный характер деятельности всех участников по получению образовательной продукции за определенный промежуток времени: от одного урока до нескольких месяцев [2]. По мнению В. В. Гузеева, метод проектов – технология четвертого поколения, обеспечивающая личностно-ориентированное обучение [3].

Типология проектов разнообразна. На протяжении XX века авторы разработали огромное количество классификаций. Приведем примеры основных из них:

У. Х. Килпатрик предлагает классификацию по двум признакам: по целевой установке, по количеству участников проекта;

Э. Коллингс классифицирует проектную деятельность по видам деятельности: игровые проекты, экскурсионные проекты, проекты-рассказы, трудовые проекты; в классификации О. Декроли (метод центров интересов) деятельность соотносят с темами изучения: исторические проекты; трудовые проекты; литературные проекты; социальные проекты.

Е. С. Полат предлагает основные критерии представления проектной деятельности: по доминирующему методу или виду деятельности, по признаку предметно-содержательной области, по характеру контактов, по количеству участников проекта, по продолжительности проекта, по результатам [1]. Критерии Е. С. Полат аккумулируют критерии, имеющие место в других классификациях, поэтому в дальнейшем при описании нашего исследования мы будем опираться именно на эти критерии.

Вторым этапом стало проведение констатирующего исследования. На констатирующем этапе мы поставили цель изучить реальное состояние дел по организации проектной деятельности в школе-интернате. Для этого мы организовали опрос учащихся 3 класса в школе-интернате г. Очамчыра. Детям предлагалась анкета с вопросами следующего характера:

Принимаете ли вы участие в проектной деятельности?

По каким предметам вам увлекательнее выполнять проекты?

Кто вам чаще помогает в выполнении проекта?

Как вы думаете, для чего нужны проекты?

Хотелось бы вам в будущем поучаствовать в методе проектов?

В анкетировании приняли участие 16 учеников. На первый вопрос положительно ответили 4 ученика (участвуют в проектной деятельности), отрицательным был ответ у 12 учеников (не участвуют в проектной деятельности). Мы выявили причины таких ответов. Ученики не принимают участие в проектной деятельности из-за загруженности во внеурочное время, а также из-за отсутствия опыта в работе над проектами.

Третьим этапом стало эмпирическое исследование организации проектной деятельности младших школьников. Для приобщения учеников всего класса к проектной деятельности мы организовали групповой проект «Весенние месяцы».

Описание проекта «Весенние месяцы»

Возраст учеников: 3 класс.

Количество участников: 16.

Продолжительность: 10 занятий.

Тип проекта: групповой.

Цель – обучение наблюдению за признаками весны, определение последовательности событий в природе и их связи. В ходе выполнения проекта учащиеся должны овладеть информацией по

следующим вопросам: история названия месяца; климатические особенности региона; особенности живой и неживой природы, прочитать произведения художественной литературы о весне.

На уроках отводилось определенное количество времени для работы над проектом. Во внеурочное время, объединившись в подгруппы, ученики находили необходимую информацию и готовили ответы на заданные вопросы. На уроке выделялось время для выступления группы, которая делилась собранной информацией с классом. В качестве иллюстраций приведем фрагменты уроков.

Фрагмент урока 1. Классный час.

Совместно обсуждали тему проекта. В ходе беседы одним из учеников был затронут вопрос: «Почему так называются месяцы»? Выяснили, какие месяцы мы называем весенними, и пришли к выводу, что нам необходимо создать три группы (на каждый месяц). Участники групп выбрали в своей команде капитана, предложили название проекта. Обсудили роли каждого ученика в группе. На данном этапе мы провели организационную работу, мотивировали учеников на разработку проекта.

Фрагмент урока 2. Русский язык.

На данном уроке мы обсудили дальнейшую работу над проектом «Весенние месяцы». Определились, с какой информацией будет работать каждая группа. Выявили ряд вопросов, с которыми необходимо ознакомиться на уроке окружающего мира: климатические особенности того или иного весеннего месяца, особенности развития растений, особенности жизни животных. Определили вопросы, рассматриваемые на уроке литературного чтения: история названия месяца и этимология названия, название месяца на других языках, загадки, пословицы, поговорки, литературные произведения о весне, праздники, отмечаемые в данном месяце.

Обсудили с учащимися возможные варианты продукта. В результате обсуждения мы пришли к выводу, что целесообразнее будет представить проект как *информационную презентацию*.

После постановки главных вопросов команды разделили работу между участниками, обсудили дальнейшие действия, в том числе подготовку группы «месяц Март» к выступлению на уроке окружающего мира.

Фрагмент урока 3. Окружающий мир.

Тема: Месяц Март

Цель: познакомить учеников с климатическими условиями месяца; растительным миром; животным миром.

В ходе урока мы подробно ознакомились с такими понятиями, как весна, климат. Рассмотрели климатические условия в марте, обсудили с учениками погоду, за которой они следили в течение данного месяца. Узнали о животных и их поведении в данный период. Рассмотрели растительный мир. Также ребята поделились своими наблюдениями и предположениями по всем заданным вопросам о месяце.

Фрагмент урока 4. Литературное чтение.

Тема: Месяц Март

Цель: познакомить учащихся с этимологией слова март; почитать художественные и фольклорные произведения о весне.

На уроке литературного чтения мы узнали историю происхождения слова март. Ознакомились с названиями месяца на других языках. Рассмотрели жанры народного творчества, такие, как: загадки, пословицы, поговорки, приметы. Ученики принимали активное участие в ходе урока и предлагали свои загадки, поговорки. Познакомились с художественными произведениями о данном месяце.

Фрагмент урока 5. Окружающий мир.

Тема: Месяц Апрель

Цель: знакомить с изменениями, происходящими в весенний период; дать представление об отличительных признаках животных и насекомых; воспитать бережное отношение к окружающей природе.

На уроке ребята затронули очень интересный вопрос, почему в народе месяц апрель называют водолей. Подробно рассмотрели взаимосвязь живой и неживой природы, изменения в живой природе, изменение погодных условий в апреле месяце. Также на уроке ребята познакомились с перелетными птицами и послушали их пение.

Представление данных фрагментов уроков дает возможность увидеть логику работы над проектом каждой группы учащихся. Поэтому, не останавливаясь на описании представления хода проектной деятельности других групп (другие месяцы), переходим к этапу представления учащимися продукта проектной деятельности.

Фрагмент урока 9. Изобразительное искусство.

Тема: Подготовка информационной газеты.

Цель: воспитывать бережное отношение к природе, любовь к народному творчеству, формировать умение работать в коллективе, развивать познавательный интерес.

В ходе урока каждая группа готовила информационную газету. Ученики обсуждали и выполняли работу совместно. В газетах отобрали растительный и животный мир таким, каким он бывает в данном месяце. Размещали информацию об истории названия месяца и этимологии данного слова. Изображали состояние природы в заданный период. Приводили примеры загадок, пословиц, поговорок и приметы. Занимались оформлением газеты.

В результате урока у нас получился продукт, состоящий из трех отдельных газет, где каждая соответствовала определенному месяцу: март, апрель и май.

Фрагмент урока 10. Классный час.

Тема: Защита проектов

В ходе защиты проекта каждая группа дала краткое описание месяца, с помощью презентации представила информационную газету. После защиты всех проектов учащиеся участвовали в коллективном обсуждении и оценке результатов проекта. Высказывались о своих достижениях и отмечали вклад каждого участника группы. Оценили работу коллектива и взаимоотношения во время выполнения проекта.

После завершения проекта мы провели повторный тест. Обработав результаты теста, мы выяснили, что количество учащихся, желающих принимать дальнейшее участие в проектной деятельности, возросло.

Результаты исследования подтвердили наши предположения о том, что правильная и доступная для учащихся организация проектной деятельности мотивирует их и повышает интерес к методу проектов, у детей растет желание участвовать в подобной работе, получать таким образом новые знания. Проектная деятельность совмещает в себе теорию и практику, что повышает интерес учащихся к учебному процессу, развивает их активность и самостоятельность. Очевидно, что от правильной организации проектной деятельности зависит результат работы и достижение поставленных целей. Полагаем, что при этом становится результативным сочетание урочной и внеурочной деятельности обучающихся, как это показало наше исследование.

## Литература

1. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / Е.С. Полат. М., 1999. 224 с.
2. Хуторский, А.В. Компетенции в образовании [Текст] / А.В. Хуторский // Опыт проектирования: сб. науч. тр. М., 2007.
3. Гузеев, В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. [Текст] / В.В. Гузеев. М, 2001. 240 с.  
© Жвания С.Ю., Анкваб С.В., 2017



УДК 378.147:811.161.1'271  
ББК Ш141.12–9–553

**Шуритенкова Вера Алексеевна**, канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Россия, г. Екатеринбург

## ОБ УЛУЧШЕНИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

**Аннотация.** В статье представлен анализ речевых произведений студентов третьего курса, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». Определены перспективы работы по улучшению речевой деятельности студентов.

**Ключевые слова:** речевая деятельность, речевые умения, речевые навыки, студенты, развитие речи.

**Shuritenkova V. A.**, Ph.D., associate professor of Russian language and methodsits teaching in the primary grades, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg  
vash-52@mail.ru

## ON IMPROVING THE PERFORMANCE OF STUDENTS VOICE

**Annotation.** The article presents an analysis of the voice works third year students enrolled in the direction of "Teacher Education". The prospects of work to improve the speech activity of students.

**Keywords:** speech activity, speech skills, speech skills, students, speech development.

Одна из первостепенных задач, стоящих как перед педагогами дошкольного образования, так и перед учителями начальной школы, – обучение дошкольников и младших школьников восприятию и созданию высказывания, то есть разным видам речевой деятельности. Достижение обозначенной задачи дает ребенку возможность эффективного общения независимо от его коммуникативной роли.

Задача педагога – не только активизировать речевую дея-

тельность детей, но и вооружить их умениями, необходимыми для осуществления этой деятельности в разных речевых ситуациях. Для успешного решения этой задачи педагогу необходимо не только знать, какие фазы проходит речевая деятельность, каковы психофизиологические механизмы говорения, слушания, чтения и письма, но и самому на хорошем уровне владеть разными видами речевой деятельности – нельзя научить тому, чем не владеешь сам.

Одно из последних определений понятия «речевая деятельность» представлено в работах И. А. Зимней, где отмечается, что «речевая деятельность представляет собой процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком и обусловливаемого ситуацией общения приема или выдачи речевого сообщения во взаимодействии людей между собой» [1]. Определение речевой деятельности именно как деятельности вносит заметный вклад в содержание данного понятия, выводя его за пределы процессов говорения и слушания как исполнительских процессов. Речевая деятельность представляет собой такую совокупность речевых действий и речевых операций со стороны говорящего и слушающего, которая вызывается определенными потребностями, ставит перед собой определенную цель и совершается в конкретных условиях. То есть как всякая деятельность речь характеризуется определенным мотивом, целью и состоит из последовательных действий: ориентировки в условиях общения, планирования содержания высказывания, реализации программы в языковом коде, сопоставлении результатов речевого действия и задачи общения. Речевая деятельность в форме отдельных речевых действий обслуживает все виды деятельности человека (коммуникативную, трудовую, познавательную, игровую и др.) и реализуется в таких видах, как слушание, чтение, говорение и письмо. В динамической структуре речевого действия, рассматриваемого в рамках деятельности общения, выделяются следующие фазы:

1) фаза мотивации и формирования речевого намерения. В качестве мотива речевой деятельности чаще всего выступает потребность вступить в общение с другим человеком, что-то узнать или сообщить, каким-либо образом воздействовать на собеседника, выразить свои чувства и т.п.;

2) фаза ориентировки направлена на исследование условий речевой деятельности, выделение предмета деятельности;

3) фаза планирования предполагает отбор содержания, составление программы деятельности во внутренней речи;

4) фаза реализации программы, исполнительская, для нее характерны операции выбора языковых средств, адекватно передающих предмет речи и соответствующих условиям и задаче общения. Может быть внешне выраженной и внешне не выраженной. Например, исполнительная фаза слушания внешне не выражена, тогда как исполнительная моторная часть деятельности говорения очевидна;

5) фаза контроля, когда сопоставляется результат речевого действия с его задачей, в случае их несовпадения вносятся поправки (если есть такая возможность) до достижения удовлетворительного результата.

Речевая деятельность реализуется в своих основных видах: слушании, говорении, чтении и письме. Эти виды речевой деятельности рассматриваются как основные виды взаимодействия людей в процессе вербального общения.

С целью проверить свой уровень восприятия и осмысления чужого высказывания, представленного в устной форме, и степень адекватности воспроизведения прослушанного в письменной форме студентам третьего курса, обучающимся по направлению «Педагогическое образование», было предложено написать изложение текста-повествования с элементами описания, объемом 205 слов. Выполнение задания предполагало последовательное осуществление слушания, рецептивного вида речевой деятельности, и письма, продуктивного вида речевой деятельности. Результатом письма является речевое произведение – текст, поэтому критериями анализа изложений студентов стали: смысловое единство предложений; завершенность текста; его структурная связность (наличие межфразовой связи); последовательность изложения; фактологическая точность.

Последние два критерия дают возможность диагностировать у писавших изложение результативность работы психофизиологических механизмов слушания.

Анализ студенческих работ показал, что все изложения характеризуются смысловым единством, в них прослеживается развитие основной мысли автора. Смысловое единство текста заключается в том, что предложения объединены одной темой и авторским замыслом. Текст, в котором тема раскрыта, и замысел автора получил свое воплощение, характеризуется завершенностью [2]. Из числа

написанных 81% текстов характеризуются завершенностью, в их структуре выделяются такие смысловые части, как зачин, основная часть и концовка. Однако в 19% текстов изложений концовка отсутствует, что может свидетельствовать о неподготовленности высказывания (написании текста без предварительного планирования его содержания) или отсутствия контроля написанного.

Структурная связность между предложениями и частями текста обеспечивается лексическими, морфологическими и синтаксическими средствами межфразовой связи [4], надо отметить, что в 35% работ студенты демонстрируют неумение использовать средства связи частей текста и отдельных предложений, затрудняются в построении предложений текста с учетом их смысловой преемственности.

Нарушение последовательности изложения событий в 37% текстов и искажение фактов, описанных в тексте-оригинале, в 63% работ выявляют несовершенство психофизиологических механизмов слушания, к коим относятся механизм слуховой памяти, с помощью которой слушающий удерживает в сознании воспринятые отрезки речи, что обеспечивает осмысление и запоминание воспринимаемой информации, так как появляется возможность в установлении причинно-следственных, временных и других связей между компонентами воспринимаемого на слух высказывания. Названные выше ошибки указывают на несовершенство механизма смыслового и вербального прогнозирования, помогающего слушателю в процессе сопоставления предварительных прогнозов с содержанием чужого высказывания лучше его понять и запомнить. Углубляет понимание услышанного и облегчает запоминание выделение ключевых слов, то есть слов, несущих основную смысловую нагрузку, помогающих «в сжатом виде понять услышанное осознать перспективу развития мысли автора, сформулировать на основе смысловых рядов в удобном для слушающего виде основную мысль высказывания» [3]. Предположительно и этот механизм слушания у студентов, писавших изложение, несовершенен.

Несовершенно и речевое оформление представленных работ. В 16% работ наблюдаются неоправданные лексические повторы, в 17,5% – нарушение лексической сочетаемости (*происходит толкотня, глава пиратов*), в 7% изложений обнаружилось неточное словоупотребление (*ругался* вместо *приговаривал*,

*проснулся* вместо *очнулся*), что свидетельствует о бедности речи.

Анализ изложений позволил выявить у студентов третьего курса невысокий уровень культуры речи, для повышения которого следует предусмотреть в рамках речевых спецкурсов мероприятия, направленные на совершенствование таких коммуникативных качеств речи, как правильность, точность, богатство. Несовершенство действия психофизиологических механизмов слушания: 1) механизма слуховой памяти, с помощью которой слушающий удерживает в сознании воспринятые отрезки речи; чем более крупными блоками человек воспринимает звучащую речь, тем успешнее идет переработка заключенной в ней информации. Удерживая в памяти воспринятые крупными блоками отрезки речи, слушающий постигает и осознает смысловые и логические связи между частями текста; 2) механизм прогнозирования, позволяющего предугадывать содержание высказывания, появление отдельных слов во фразе, предугадывать смысл определенной части прослушиваемого текста; 3) механизм выделения смысловых опорных пунктов, для углубления понимания услышанного и обеспечения запоминания материалов, так как выявление ключевых слов, несущих основную смысловую нагрузку, обозначающих тему высказывания, комбинирование из них смысловых рядов, позволяет осознать перспективу развития мысли автора, сформулировать на основе смысловых рядов в удобном для слушающего виде основную мысль высказывания. Действие психофизиологических механизмов обеспечивает достижение цели слушания – осознание основной мысли высказывания, понимание авторского замысла, глубокое проникновение в содержание услышанного [3], – и механизмов письма: 1) механизма репродукции, который обеспечивает воспроизведение готовых и усвоенных структурно-смысловых блоков для того, чтобы осуществить коммуникативную задачу; 2) механизма выбора языковых средств, который зависит от смысла сообщения, коммуникативной цели и ситуативного окружения, 3) механизма комбинирования, которым обусловлены беглость речи и ее новизна, 4) механизмов структурного и смыслового упреждения, позволяющих порождать высказывание без длительных пауз между отдельными фразами, предвидеть исходы в речевых ситуациях, – может быть компенсировано в рамках «Практикума по совершенствованию видов речевой деятельности».

## Литература

1. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности [Текст] / И.А. Зимняя. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
2. Материалы для подготовки к государственной итоговой аттестации по предметам филологического цикла: 44.03.01 Педагогическое образование (Начальное образование); 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (Психология и педагогика начального образования) [Текст]: учебно-методическое пособие / А.С. Дёмешева, А.А. Краева, М.Л. Кусова, С.В. Плотникова, В.А. Шуритенкова; под общ. ред. С.В. Плотниковой; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2016. 150 с.
3. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник. М.: Флинта, Наука, 1998. 312 с.
4. Плотникова, С.В. Теория и технология начального языкового образования [Текст]: учебное пособие для студентов Института педагогики и психологии детства / С.В. Плотникова, В.А. Шуритенкова; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2014. 277 с.  
© Шуритенкова В.А., 2017

## ОГЛАВЛЕНИЕ

---

---

### РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА В ПЕРИОД ДЕТСТВА

<b>Брызгалова С. О., Дементьева Ю. В., Тенкачева Т. Р.</b> Развитие речи дошкольников с задержкой психического развития на занятиях по ознакомлению с окружающим миром на материале сказок.....	3
<b>Воронина Л. В.</b> Развитие речи младших школьников на уроках математики.....	9
<b>Жвания С. Ю., Тания М. Д.</b> Обучение правописанию и развитие навыков письменной речи в абхазской начальной школе.....	16
<b>Зорина О. Ю., Быкова Н. В.</b> Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста в процессе создания ЛЕГО-комиксов.....	25
<b>Краева А. А., Титова З. Ю.</b> Роль игры в процессе формирования звуковой культуры речи детей младшего дошкольного возраста.....	30
<b>Лашкова Л. Л.</b> Профессиональная подготовка будущих педагогов в области коммуникативного развития дошкольников.....	36
<b>Плаксина Е. Б., Юдинцева Г. Н.</b> Критериально-диагностический аппарат для оценивания коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.....	43
<b>Поздеева С. И.</b> Сочинение по картине: работа с алгоритмом или визуальным образом?.....	48
<b>Привалова С. Е., Липина И. А.</b> Содержание работы по формированию ЗКР у детей младшего дошкольного возраста.....	54

<b>Привалова С. Е., Шушарина Е. А.</b>	
Содержание работы по подготовке к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста.....	<b>61</b>

## **ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПЕРИОД ДЕТСТВА**

<b>Багичева Н. В., Балтымова М. Р.</b>	
«В языке одухотворяется весь народ и вся его родина»: о воспитании национального самосознания детей средствами языка.....	<b>68</b>
<b>Зайцева Е. А.</b>	
Учебный диалог как фактор позитивной социализации обучающихся начальной школы.....	<b>76</b>
<b>Кусова М. Л., Керимли Ф. Ш.</b>	
Языковое образование в поликультурном пространстве.....	<b>82</b>
<b>Плотникова Е. И., Конева Н. И.</b>	
Формирование нравственных ориентиров младших школьников на уроках русского языка.....	<b>90</b>

## **ЛИТЕРАТУРНОЕ РАЗВИТИЕ И ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПЕРИОД ДЕТСТВА**

<b>Бессонова О. В.</b>	
Формирование эстетических чувств в процессе анализа художественного произведения на уроках литературного чтения в начальной школе .....	<b>103</b>
<b>Брайко А. А., Дёмышева А. С.</b>	
Формирование информационно-аналитических умений у младших школьников на уроках литературного чтения.....	<b>110</b>
<b>Глухова О. В., Дёмышева А. С.</b>	
Работа с текстом как основа формирования читательской компетентности.....	<b>117</b>
<b>Коротасва Е. В.</b>	
О литературном образовании детей в период летнего оздоровительного отдыха.....	<b>124</b>



<b>Краева А. А., Котлова Л. П.</b>	
Возможность формирования выразительности речи детей дошкольного возраста в процессе чтения произведений литературы и фольклора.....	130
<b>Плотникова С. В., Калимуллин М. И.</b>	
К вопросу о читательской самостоятельности современных школьников.....	138
<b>Томилова С. Д., Молчанова Е. В.</b>	
Теоретические и практические основы использования «фольклорного обряда» в учреждениях дошкольного образования.....	147
<b>Томилова С. Д., Федорченко А. Ю.</b>	
Основные подходы к проектированию программы литературного развития дошкольников.....	153

## РЕСУРСНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Багичева Н. В.</b>	
«Скрытая теплота патриотизма»: как научить ребенка чувству Родины.....	163
<b>Багичева Н. В., Тлеуова А. З.</b>	
Хронотоп морали: проблемы сохранения добра на пути в завтра.....	171
<b>Дёмышева А. С.</b>	
Воспитание толерантности студентов средствами учебного предмета «Лингвострановедение».....	178
<b>Жвания С. Ю., Анкваб С. В.</b>	
Особенности организации проектной деятельности в абхазской начальной школе.....	185
<b>Шуритенкова В. А.</b>	
Об улучшении речевой деятельности студентов.....	193

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

# **Филологическое образование в период детства**

Подписано в печать 26.03.2017. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>.  
Бумага для множ. аппаратов. Печать на ризографе.  
Гарнитура «Times New Roman».  
Усл. печ. л. 23,5. Уч.-изд. л. 9,7.  
Тираж 500. Заказ 4813.

Оригинал-макет отпечатан в отделе множительной техники  
Уральского государственного педагогического университета.  
620017 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.  
E-mail: [uspu@uspu.me](mailto:uspu@uspu.me)