

Министерство образования и науки РФ  
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**



Екатеринбург 2016

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 Standard Serial Numbering – ISSN)  
с присвоением международного стандартного номера  
**ISSN 2411-7935**

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

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

**Ответственный за выпуск:**

кандидат филологических наук, доцент Е.Б. Плаксина

**Рецензенты:**

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

**Т.В. Попова**

доктор филологических наук, профессор,  
зав. кафедрой методик преподавания школьных дисциплин  
в специальной школе ФГБОУ ВО «УрГПУ»

**А.В. Кубасов**

Ф 54 Филологическое образование в период детства: материалы Всероссийской научно-практической конференции «Содержание филологического образования в период детства», Екатеринбург, 16-17 апреля 2016 г./ ФГБОУ ВО «Урал.гос. пед. ун-т» ; отв. ред. Е.Б. Плаксина. – Екатеринбург, 2016. – 174 с.

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

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

Статьи публикуются в авторской редакции.

Рекомендовано Ученым советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» в качестве *научного* издания (Решение № 496 от 12.05.2016)

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

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



## Речевое развитие ребенка в период детства

---

---

УДК 372.8  
ББК 74.26

*Алексеева Е.А.,  
магистрант Института педагогики и психологии детства,  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Россия, г. Екатеринбург*

### РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЫМ ИСКУССТВОМ

**Аннотация.** В статье рассматривается возможность развития связной речи младших школьников на занятиях декоративно-прикладным искусством. Описаны этапы внеурочной деятельности, этапы соотнесены с задачами развития связной речи и формируемыми умениями связной речи.

**Ключевые слова:** развитие связной речи, декоративно-прикладное искусство (ДПИ), младший школьник.

*Alekseeva Yevgeniya  
graduate student of the Institute of Pedagogy and Psychology of childhood  
Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg  
E-mail: alekseeva\_ea@mail.ru*

### DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH OF YOUNGER SCHOOLBOYS ON EMPLOYMENT OF ARTS AND CRAFTS

**Annotation.** The possibility of development of coherent speech of younger schoolboys on employment by arts and crafts. Stages extracurricular activities, steps are related to the tasks of development of coherent speech and formed skills of coherent speech.

**Keywords:** development of coherent speech, arts and crafts, a junior high school student.

В настоящее время существует проблема развития связной речи у младших школьников. Улучшение речевых навыков «является в школьном возрасте решающим моментом, определяющим всю умственную судьбу развития ребенка» [2]. **Развитие речи учащихся** – процесс овладения речью: средствами языка и механизмами речи – ее восприятия и выражения своих мыслей [4]. Т.Г. Рамзаев и М.Р. Львов в своей книге дают следующее определение **связной речи** – это речь, которая направлена на удовлетворение потребности высказывания, передает законченную тему, организована по законам логики и грамматики, обладает самостоятельностью, законченностью и расчленяется на более или менее значительные части, связанные между собой [5]. М.М. Алексеева и Б.И. Яшина предлагают следующее определение: **связная речь** – это такая речь, которая отражает все существенные стороны своего предметного содержания. [1]. И.А. Прохорова в своей статье дает такое определение: **связная речь** – это единое смысловое и структурное целое, включающее связные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки [7]. Таким образом, связная речь – это речь, содержащая связанные между собой законченные предложения.

Не все дети приходят в первый класс подготовленными, поэтому ещё не умеют писать, но могут фиксировать свои мысли и представления с помощью рисунка. Известный психолог Л.С. Выготский называл детское рисование «графической речью» [3]. Обучающиеся превращают любой рисунок в интересный рассказ, а рассказ – в рисунок. Такое творчество позволяют детям высказываться на волнующий их вопрос, а творческая работа направлена на раскрытие индивидуальности ребенка. Чтобы обучающиеся говорили хорошо, эмоционально, интересно, стремились улучшить свою речь, необходимо развивать их творческое воображение. Основываясь на этом, предположим, что занятия декоративно-прикладным искусством положительно влияет на развитие речи, в том числе и связной речи, младших школьников.

**Декоративно-прикладное искусство** (от лат. *Deco* – украшаю) – широкий раздел искусства, который охватывает различные отрасли творческой деятельности, направленной на создание художественных изделий с утилитарными и художественными функциями. На занятиях декоративно-прикладным искусством можно использовать как традиционные техники творчества и рисования, так и современные, которые очень интересны детям. Все технологии должны развивать

мелкую моторику, для стимуляции речевых центров. Дети младшего школьного возраста активно ищут новые знания, открытия, увлечения. Занятия построены так, что каждое новое обучающиеся знакомятся с новой техникой, обучение заставляет думать и творить.

В рамках занятий младшие школьники познакомятся с основами цветоведения и композиции, изучат новые техники: айрис-фолдинг, квиллинг, граттаж (процарапывание), монотипию, кляксографию, туннель-бук и пластилинографию, а также научатся рисовать небольшие миниатюры и лепить из биопластики (солёное тесто) и полимерной глины (пластика).

Рассмотрим, как занятия декоративно-прикладным искусством позволяют развивать связную речь младших школьников на занятиях внеурочной деятельности. Начальный этап – процесс создание композиции, на определенную знакомую тему (в этом возрасте дети могут изучать новое на том, что им уже известно). Педагог плавно вводит обучающихся в творческий процесс, рассказывая над какой композицией будут сегодня работать младшие школьники. В процессе обсуждения темы работы и разработки композиции все участники образовательного процесса находятся в речевом взаимодействии: они придумывают и продумывают идею, отвечают на вопросы педагога, общаются между собой, объясняют друг другу задачи и цели работы. В создании творческой работы активно используется воображение.

Следующий этап работы на занятии знакомство с технологией и применение ее на композиции. Педагог рассказывает и показывает технологический процесс, обучающиеся копируют последовательность действий, иногда интерпретируя его по-своему, что преобразует процесс работы. Дети при реализации технологического процесса очень увлечены, в этот момент они делятся впечатлением с одноклассниками о проделанной работе, об успехах, задают вопросы, если что-то не получилось или не поняли. Происходит речевое взаимодействие участников образовательного процесса.

Заключительный этап – в процессе рефлексии обучающиеся рассказывают о своей работе. Небольшая презентация-рассказ раскрывает суть творческой идеи: обучающиеся рассказывают о композиции и ее героях, об особенностях технологии, впечатление от работы. Детские картины не бывают статичными, а поделки – необыкновенные, что позволяет авторам создать интересные рассказы, которые позволяют раскрыть особенность конкретной работы. Очень важно, чтобы любая работа, выполненная в рамках занятия, была представлена своим автором. Даже особо «несговорчивые» дети уже после нескольких занятий начинают рассказывать про свои работы, пусть и короткими репликами.

Развитие творческого воображения позволяет улучшить речь, для этого надо «вести обучающегося в роль увлекательного рассказчика» умеющего передать замысел своей работы простыми словами. Педагогу необходимо всё время поощрять ребёнка к высказываниям, вызывать его на диалог, так как его монологическая речь ещё не развита. В обучении связной речи необходимо повторять обучающимся, как построить свою речь, чтобы были: начало, основа и окончание. Конечная цель – научить обучающихся свободно выражать свои мысли о проделанной работе [6].

Учителя отметили, что дети, которые занимались декоративно-прикладным искусством стали увереннее отвечать, давая развернутый, полный и логично выстроенный ответ. Таким образом, занятия декоративно-прикладным искусством способствуют развитию связной речи младших школьников.

#### Литература

1. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 570 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т.3 Проблемы развития психики / Л.С. Выготский, под ред. А.М. Матюшкина //История развития высших психических функций. – М.: Педагогика, 1983. – 328 с.
4. Львов М.Р.Словарь-справочник по методике русского языка: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Русский язык и литература» /М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.
5. Рамзаева Т.Г., Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах/ Т.Г. Рамзаева, М.Р. Львов.– М.: Просвещение, 1979. – 431 с.
6. Серенькова Н.В. Развитие речи младших школьников [Электронный ресурс]/ Н.В. Серенькова – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/415803/>
7. Прохорова И.А. Развитие связной речи у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]/И.А. Прохорова – Режим доступа: <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/75-correctional/1030-2012-03-01-12-07-41.html>

**Багичева Н.В.,**  
кандидат филол. наук, доцент кафедры русского языка и  
методики его преподавания в начальных классах,  
**Бабинова Е.Н.,**  
студент Института педагогики и психологии детства,  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,  
Россия, г. Екатеринбург

### МЕЖДУ «НУЖНО» И «НЕЛЬЗЯ»: ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ ЭТИКЕТНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация.** Рассмотрены основные направления формирования этикетного поведения дошкольников. Проанализированы некоторые учебно-методические пособия по формированию речевого этикета дошкольников, включающие такие важные составляющие современного этикета, как поведение в общественных местах, в семье и пр.

**Ключевые слова:** культура поведения; речевые этикетные умения дошкольников; речевой этикет; этикетное поведение.

**Bagicheva Nadine**  
candidate of Philology, associate professor of Russian language and  
methods of its teaching in the primary grades,  
**Babinova Yevgenia**  
student at the Institute of Pedagogy and Psychology of childhood,  
Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

### BETWEEN THE "SHOULD" AND "NOT": FORMATION OF SPEECH ETIQUETTE ABILITIES IN PRESCHOOL CHILDREN

**Annotation.** The basic directions of formation of etiquette behavior of preschool children. Analyzed some educational tools for the formation of speech etiquette preschool children, including such important parts of modern etiquette, how to conduct in public places, in the family and so on.

**Keywords:** culture of behavior; speech etiquette skills of preschool children; speech etiquette; etiquette behavior.

Обучение дошкольников правилам современного этикета помогает процессу социализации, т.е. адаптации детей к окружающему миру. Мы уверены, что вхождение ребенка в современный мир, взаимодействие с ним и усилия по его преобразованию будут тем успешнее, чем лучше он усвоит поведенческую культуру общества.

Основу этикетного поведения составляют нравственные нормы и принципы, поэтому необходимо постоянно обращать внимание детей на то, что и почему хорошо или плохо. При условии, если воспитатель выказывает уважение личности ребенка, понимание его, он тем самым создает наилучшие условия для формирования этикетного поведения. Только тогда дети доверяют и подражают ему.

Правило, имеющее общий характер, т.е. распространяющееся на множество одинаковых поступков, носит название нравственной нормы. По сути говоря, любое нравственное правило укладывается между двумя словами – «нужно» и «нельзя»: «Этим «нужно» и «нельзя» мы заявляем ребенку сложившуюся тысячелетиями волю народа, которую ребенок, в свою очередь, будет передавать своим детям и внукам, а те – своим», – тонко замечал К.И. Чуковский. Нравственная норма может побуждать ребенка к определенным поступкам и действиям, а может и запрещать или предостерегать от них. Нормы определяют порядок взаимоотношений с обществом, коллективом, другими людьми. [6].

Формирование культуры поведения рассматривается в программах воспитания и обучения в детском саду, как правило, в рамках двух разделов: «Воспитание элементарных навыков культуры поведения» и «Воспитание гуманных чувств и положительных взаимоотношений». Детей учат приветливо здороваться и прощаться со взрослыми и детьми, называть сотрудников детского сада по имени-отчеству, вежливо обращаться с просьбой к окружающим, благодарить за услугу, не перебивать говорящего, терпеливо выслушивать его. Подобная работа еще недавно целенаправленно проводилась только в ДОУ. Однако в настоящее время, когда вопрос усвоения

этических норм речевого поведения и речевого этикета практически не решается в рамках семьи, приходится констатировать тот факт, что существующий в действующих программах объем этических знаний, умений и навыков недостаточен. Кроме того, содержание названных разделов существенно не меняется от первой младшей группы (2-3 года) до подготовительной к школе группы. Справедливо замечает Н.В. Багичева, что необходимо разнообразить работу по формированию речевого этикета, иначе у детей складывается впечатление, что все правила они уже выучили и что их водят по кругу. [1].

Необходимо расширить сферу научения дошкольников речевому этикетному поведению. Так, И.Н. Курочкина предлагает учить дошкольников этикетному поведению в общественных местах: на улице и в транспорте, в магазине и кафе, в гостинице и доме отдыха, в театре и кинотеатре, в музее и в православном храме.

«На улице и в транспорте, – пишет И.Н. Курочкина, – желательно соблюдать общепринятые правила поведения, являющиеся, по сути дела, социальными поведенческими нормами» [4]. Речь идет здесь не только о том, что не стоит есть или пить на ходу и в общественном транспорте (что само по себе немаловажно), но и о том, как должен вести себя мужчина по отношению к женщине: помочь донести тяжелую сумку, поддержать при переходе по ступенькам или через лужу, уступить ей место в транспорте. Детям интересно будет узнать, что в поезд метро нужно входить только после того, как вышли приехавшие пассажиры, что на эскалаторе, как на любой лестнице, мужчина всегда находится на ступеньку ниже своей спутницы и т.п.

Современные дети много времени проводят с родителями в крупных магазинах, в кафе и отелях. Поэтому стоит научить детей правилам речевого и поведенческого этикета в этих объектах пребывания. Очень часто и сами родители не знают, стоит ли здороваться и прощаться с обслуживающим персоналом, стоит ли благодарить за оказанные услуги.

Особого внимания с точки зрения формирования речевого этикета заслуживают ситуации посещения музеев и выставок. В музеях и на выставках нельзя громко разговаривать, перебивать экскурсовода или поправлять его без достаточного на то основания. Неприличным считается ругать или высмеивать все то, что не нравится.

И.Н. Курочкина предлагает цикл из 8 занятий, посвященных изучению этикетного поведения в общественных местах:

1. *Правила поведения в общественных местах.*
2. *Мы по улице пройдем.*
3. *Приятные пассажиры.*
4. *Вежливые покупатели.*
5. *Праздник в кафе.*
6. *В театре.*
7. *В кинотеатре.*
8. *В музее и на выставке* [4].

Подобные игровые занятия предлагаются и Н.Е. Богуславской и Н.А. Купиной в методическом пособии «Веселый этикет». Ими также выделяются занятия «Поведение в общественном транспорте», «Поведение у театральной кассы», «В театре (кино, цирке)», «В поликлинике», «В детской библиотеке», «Поведение в кафе», «В парикмахерской». Целью этих занятий является научение детей обращаться к незнакомым людям, уметь сформулировать суть просьбы. При этом ребенок должен владеть формулами вежливой просьбы в соединении с формулами обращения к незнакомым людям, формулами привлечения внимания и благодарности [2]. Особого внимания заслуживает, на наш взгляд, формирование умения соблюдать дистанцию в общении, принимать ролевые позиции старшего и младшего.

Семейный речевой этикет – это тот раздел в культурно-речевом воспитании, который не затрагивается в программах ДОУ, но который чрезвычайно важен для ребенка. Н.Е. Богуславская и Н.А. Купина вводят в свою программу традиционное пожелание спокойной ночи перед сном, пожелание добрых снов. Утреннее приветствие, в свою очередь, рассматривается ими как знак любви к близким [2].

Для формирования культуры поведения применяются разнообразные и словесные методы, среди которых рассказ, разъяснение, этическая беседа, помогающие осознанному изучению поведенческих правил. Этическая беседа с детьми помогает выяснить их уровень знания и понимания норм и правил поведения. Беседу лучше проводить с небольшой группой (5-8) детей, чтобы каждый высказывал свое мнение. Знание возможностей детей для ведения беседы по нравственно-поведенческим вопросам поможет воспитателю правильно построить беседу и найти в ней место этикетным вопросам.

Однако необходимо избегать «чтения нотаций». Дошкольнику необходим пример для подражания – воспитатель, родитель, знакомый, литературный или «мультишный» герой.

Поощрение может осуществляться разнообразными способами, главное – оно должно подтолкнуть дошкольника к выбору правильного этикетного поступка. Наказание (иногда достаточно словесного осуждения поведения ребенка воспитателем или другими детьми) должно быть направлено на возникновение у провинившегося желания поступать хорошо и исправлять свой недостаток. Когда мы создаем условия, в которых ребенок стоит перед выбором (уступить свой стул девочке или нет), возникает воспитывающая ситуация. В связи с тем, что социальный опыт дошкольника очень мал, ему необходимо разъяснять, как и почему следует поступать в той или иной ситуации, какой поступок считается правильным, хорошим, красивым, а какой нельзя совершать и почему. Можно закрепить этот вывод в его сознании чтением литературного произведения, описывающего похожую ситуацию.

В учебно-методическом пособии «Речевой этикет дошкольника», М.В. Поляковой была разработана система работы по формированию речевого этикета у детей старшего дошкольного возраста. Работа по формированию речевых этикетных умений складывается из трех этапов (подготовительного, обучающего, творческого), отличающихся целями, формами работы, содержанием [5]. Детей знакомят с речевым этикетом, при этом применяя разнообразные формы работы: открытые выставки книг об этикете; чтение произведений в свободное от занятий время; игры и упражнения; специально подготовленные занятия; пословицы и поговорки; речевые ситуации; чтение стихотворений; разыгрывание ситуаций. В содержание занятий автор также включает ситуации, связанные с поведением в общественных местах, а именно: в общественном транспорте.

Многие исследователи считают эффективными методами и приемами обучения дошкольников правилам речевого этикета пословицы и поговорки:

- *Когда не ладятся дела, мне помогает похвала;*
- *Все любят добро, да не всех любит оно;*
- *Доброе слово лечит, а злое убивает;*
- *Ласковое слово нетрудно молвить;*
- *От теплого слова и лед тает* и др.

Педагогам и родителям не стоит удовлетворяться лишь теоретическим знанием детей, потому что зачастую суждения детей о нравственности и их поступки не соответствуют друг другу. К.Д. Ушинский остроумно заметил: «Если вы хотите сделать дитя негодяем, то приучите его с детства повторять всевозможные нравственные сентенции, и потом они не будут уже производить на него никакого влияния». Нужно стремиться к тому, чтобы ребенок знал правило, понимал необходимость его выполнения, действовал в определенных ситуациях автоматически (вставал, когда в комнату входит взрослый, здоровался и пр.) и не мог поступить иначе ни при каких обстоятельствах.

Одной из задач воспитания, таким образом, является создание вокруг ребенка мира высокой эмоционально-нравственной культуры, обучение способам и приемам, стимулирующим и направляющим эмоциональное развитие ребенка. Ребенок остро чувствует фальшь, поэтому многим взрослым нужно в первую очередь воспитывать себя, а потом уж детей так, чтобы хотеть быть нравственным человеком. Только в этом случае у ребенка сформируется правильное представление об этических установках общества, в котором он живет, только тогда соответствие этим этическим установкам не будет ему в тягость [1].

### Литература

1. Багичева Н.В. Воспитание культуры речи у дошкольников // Содержание филологического образования в период детства: Материалы науч.-практ. конф. 29-30 апреля 2002 г., Екатеринбург/ Урал. гос. пед. ун-т, 2002. – С. 4.
2. Богуславская Н.Е., Купина Н.А. Веселый этикет (развитие коммуникативных способностей ребенка)/ Н.Е. Богуславская, Н.А. Купина. – Екатеринбург: «АРГО», 1997. – 192 с.
3. Культура русской речи / Под ред. проф. Л.К.Граудиной и проф. Е.Н.Ширяева. – М., 1998.
4. Курочкина И. Н. Этикет для детей и взрослых: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Н. Курочкина. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 256 с.
5. Полякова М.В. Речевой этикет дошкольника. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/razvitie-rechi/2013/10/09/rechevoy-etiket-doshkolnika> (дата обращения: 12.03.2016)
6. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

© Багичева Н.В., Бабинова Е.Н., 2016



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

## РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация.** Рассмотрены основные факторы успешного общения дошкольников и причины коммуникативных неудач. Прослежена связь успешности общения дошкольников с возрастными психологическими особенностями дошкольников, с необходимостью формирования речевых этикетных умений.

**Ключевые слова:** культура поведения; речевые этикетные умения дошкольников; речевой этикет; успешность речевого общения; общение со сверстниками; общение со взрослыми.

**Bagicheva Nadine**  
candidate of philology, associate professor of Russian language and  
methods of its teaching in the primary grades,  
Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg  
E-mail: espoir17@mail.ru

## SPEECH ETIQUETTE AS A PREREQUISITE FOR SUCCESSFUL COMMUNICATION OF PRESCHOOL CHILDREN

**Annotation.** The main factors of successful communication of preschool children and the causes of communication failures. Traced the connection successful dialogue of preschool children with age-psychological characteristics of preschool children, with a necessity of formation of speech etiquette skills.

**Keywords:** culture of behavior; speech etiquette skills of preschool children; speech etiquette; the success of verbal communication; communication with peers; interaction with adults.

Культура поведения помогает общению человека с окружающими, способствует обретению эмоционального благополучия, комфортного самочувствия и успешной жизнедеятельности. Первичные представления о нормах поведения, принятых в обществе, ребенок получает в семье и детском саду. В детском саду ребенок видит, что соблюдение правил поведения необходимо для нормального и приятного общения в коллективе. Воспитатель формирует представления ребенка о нормах и правилах поведения, тем самым влияя на отношения дошкольника с родителями и сверстниками, знакомыми и незнакомыми людьми, помогая ориентироваться в общественной жизни и развивать позитивное общение [5].

Установленный в обществе порядок поведения называется этикетом. Иначе говоря, в основе этикета лежат правила поведения, а также речевое сопровождение поведенческих реакций. Каждый культурный человек должен не только знать и соблюдать основные нормы этикета, не только понимать необходимость определенных правил и взаимоотношений, но и облечь эти правила в слова (речевые формулы). Умение правильно вести себя в обществе облегчает установление контактов, способствует достижению взаимопонимания, создает устойчивые взаимоотношения, помогает сделать общение успешным и эффективным.

Успешность речевого общения зависит от желания участников в форме диалога выразить свои мнения, желания, просьбы, сообщить что-либо и т.д.; от умения определить все личностные особенности коммуникантов, организовать в соответствии с этим свои реплики, содержащие информацию по определенному вопросу, выражающие мнение, побуждение к действию или вопрос в оптимальной при данных обстоятельствах форме, на достойном собеседников интеллектуальном уровне, в интересном ракурсе. С первого взгляда понятно, что подобные условия не могут быть реализованы в полном объеме, если коммуникантами являются дети дошкольного возраста. Рассмотрим психолого-педагогические особенности развития коммуникативных умений детей дошкольного возраста применительно к условиям успешности речевого общения.

Успешность речевого общения – это осуществление коммуникативной цели инициатора (инициаторов) общения и достижение собеседниками согласия [4].

Важным условием успешного общения, правильного восприятия и понимания является *настроенность на мир собеседника*, близость мировосприятия говорящего и слушающего. М.М. Бахтин называл это явления апперцептивным фоном восприятия речи [2]. Здесь возникает первая сложность для маленького ребенка. Если взрослый в состоянии при общении учитывать свой прошлый жизненный опыт и в соответствии с этим организовать свою речь (начиная с обращения, интонационного рисунка высказывания, экспрессивных средств разных уровней, этикетных формул), то старшему дошкольнику, даже при наличии такого опыта, это не всегда по силам.

Ребенок дошкольного возраста в силу возрастных особенностей не может еще *проникнуть в коммуникативный замысел (намерение) говорящего*. Более того, при общении со сверстниками «реконструкция» им замысла говорящего осуществляется чаще всего исходя из сиюминутных потребностей самого ребенка. Общение со сверстниками характеризуются чрезвычайной эмоциональной насыщенностью. Если с взрослым ребёнок обычно разговаривает относительно спокойно, то разговоры со сверстником, как правило, сопровождаются экспрессивно-мимическими проявлениями, выражающими самые различные эмоциональные состояния.

Контакты детей нестандартные и нерегламентированные. В общении с взрослым, даже самые маленькие дети придерживаются определенных норм поведения. При взаимодействии со сверстниками дошкольники раскованны. Взрослый несет для ребенка культурно нормированные образцы поведения, сверстник создает условия для индивидуальных, ненормированных, свободных проявлений.

В общении ребенка со сверстниками отмечается преобладание инициативных действий над ответными. Внимания к партнёру, способности слышать его и отвечать на его предложения у дошкольников по отношению к сверстнику нет. Для ребенка значительно важнее его собственное действие или высказывание, а инициатива сверстника им не поддерживается. В результате, каждый говорит о своём, а партнёра никто не слышит. Такая несогласованность коммуникативных действий детей часто порождает конфликты, протесты, обиды [3].

Детям дошкольного возраста в силу возрастных особенностей также недоступно умение *варьировать способ языкового представления того или иного реального события*. В построении высказывания, в выборе слов, интонации он обнаруживает свой взгляд на мир, не согласуя чаще всего свое высказывание с особенностями мировосприятия адресата или его точкой зрения по какому-либо вопросу.

Чувства маленького ребенка столь же быстро исчезают, как и возникают; они подчиняются мышлению постепенно, ребенок, хотя и начинает усваивать нормы морали, первоначально не соотносит с ними свои поступки. Только к 4-5 годам, по наблюдениям психологов, ребенок научается соотносить себя и другого, осознавать переживания других людей, предвидеть последствия своего поведения.

Безусловно, большое влияние на общение со сверстниками оказывают *внешние обстоятельства*: прежде всего, присутствие или отсутствие взрослых. Это может предопределить судьбу разговора. Следовательно, успешность общения ребенка во многом зависит от окружающих его взрослых.

Дошкольный возраст является сензитивным для формирования этических представлений ребенка. Старший дошкольный возраст – это возраст активного усвоения ребенком этических норм, принятых в обществе. Ребенок не только осваивает правила поведения в обществе, он учится оценивать свои и чужие поступки с точки зрения норм морали, подчинять свое поведение этим нормам, у него появляются этические переживания. Эталоном этического поведения для ребенка первоначально становится взрослый человек. Положительную оценку дети дают прежде всего тем взрослым, к которым испытывают доверительные отношения и привязанность. Этические представления ребенка первоначально будут включать и внешний вид, и умения, и нравственные качества – словом, все то, что привлекает ребенка в этом человеке. Соответственно, родители и педагоги дошкольных образовательных учреждений должны помнить об этом.

Восприятие сверстника старшим дошкольником также носит ситуативный и избирательный характер. Оценивая детей, к которым они проявляют симпатию, дошкольники указывают лишь положительные качества, то есть оценка лишена объективности. Здесь важную роль в объективизации этических представлений играют родители, бабушки, воспитатели, старшие братья и сестры, которые обращают внимание ребенка на разные стороны поведения и проявлений людей, формируют у детей «эталон» оценки. Ребенок по собственной воле подражает человеку, которого любит, уважает, считает справедливым, на которого хочет быть похож. Культуре речевого общения он должен научиться. Сегодня ни у кого не вызывает сомнения то, что учить ребенка правилам этического поведения и культуре общения нужно как можно раньше, поэтому начинать работу по формированию у ребенка речевых этикетных умений необходимо еще в дошкольном возрасте.

Важным компонентом успешного речевого общения является *знание говорящим норм этикетного речевого общения*. Вне зависимости от формул вежливости, в языке есть определенный набор высказываний, закрепленный традицией использования языка, которые предписывают адресату определенную форму ответа.

Другими словами, мы говорим о речевом этикете. Под речевым этикетом понимается *микросистема национально специфических устойчивых формул общения, принятых и предписанных обществом для установления контакта собеседников, поддержания общения в избранной тональности* [6].

Попробуем разобраться в теоретических основах проблемы. Прежде всего отметим, что речевые этикетные навыки связаны с культурно-речевым воспитанием. Что же такое культура речи в современном ее понимании? Культура речи представляет собой такой выбор и такую организацию языковых средств, которые в определенной ситуации общения при соблюдении современных языковых норм и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач [4]. Из этого определения становится ясно, что культура речи включает в себя, как минимум, три основных компонента: нормативный, этический и коммуникативный. Для ДОУ это три направления работы.

Этический компонент культуры речи решает две основные задачи: 1) выбор этикетных формул, включая и способы обращения друг к другу участников коммуникации; 2) определение нормативности заимствований литературным языком из разного рода жаргонов и арго [4].

Интересующая нас проблема рассматривается в программе воспитания и обучения в детском саду «От рождения до школы» в рамках двух разделов: «Воспитание элементарных навыков культуры поведения» и «Воспитание гуманных чувств и положительных взаимоотношений». Детей учат приветливо здороваться и прощаться со взрослыми и детьми, называть сотрудников детского сада по имени-отчеству, вежливо обращаться с просьбой к окружающим, благодарить за услугу, не перебивать говорящего, терпеливо выслушивать его. Подобная работа еще недавно целенаправленно проводилась только в ДОУ. Однако в настоящее время, когда вопрос усвоения этических норм речевого поведения и речевого этикета практически не решается в рамках семьи, приходится констатировать тот факт, что существующий в действующих программах объем этических знаний, умений и навыков недостаточен. Кроме того, содержание названных разделов существенно не меняется от первой младшей группы (2-3 года) до подготовительной к школе группы. Необходимо разнообразить работу по формированию речевого этикета. Не стоит также удовлетворяться лишь теоретическим знанием детей, потому что зачастую суждения детей о нравственности и их поступки не соответствуют друг другу. Одной из задач воспитания, таким образом, является создание вокруг ребенка мира высокой эмоционально-нравственной культуры, обучение способам и приемам, стимулирующим и направляющим эмоциональное развитие ребенка. Ребенок остро чувствует фальшь, поэтому многим взрослым нужно в первую очередь воспитывать себя, а потом уж детей так, чтобы хотеть быть нравственным человеком. Только в этом случае у ребенка сформируется правильное представление об этических установках общества, в котором он живет.

Устранение из речи детей нелитературных слов (просторечных, грубых жаргонных и нецензурных), безусловно, входит в задачу детского сада. Понятно, что решить эту задачу можно только созданием благоприятной речевой среды. Ребенок черпает речевой опыт из удачного или неудачного общения со взрослыми. К сожалению, отраженная детьми взрослая речь в последнее время не только не радует нас, иногда она просто ужасает [1]. В современном нам обществе все чаще и чаще говорят о неудовлетворительной культуре речи, имея в виду использование бранных и нецензурных слов и выражений не только в бытовом общении в кругу семьи, но и в телевизионных передачах и даже в мультфильмах. Обществу нужно помнить: дети осваивают правила поведения в общественных местах (в транспорте, на улице, в библиотеке и т.п.), в разных ситуациях общения (со знакомыми и незнакомыми людьми).

Группа детского сада – это первое социальное объединение детей, в котором они занимают различное положение, и именно здесь складывается общение детей со сверстниками. С возрастом отношение дошкольников к сверстникам меняется, они оцениваются не только по деловым качествам, но и по личностным, прежде всего нравственным.

Итак, мы отмечаем, что общение – основное условие развития ребенка, важнейший фактор формирования личности, один из главных видов деятельности человека, устремленный на познание и оценку самого себя через посредство других людей. И в то же время – успешность речевого общения у ребенка дошкольного возраста может быть достигнута только путем кропотливого труда всех взрослых, входящих в его окружение. Нормы поведения, усвоенные ребенком в семье, отражаются на процессе его общения со сверстниками в ДОУ. В свою очередь многие качества, приобретенные ребенком в детском коллективе, возвращаются в семью.

Культурно-речевое воспитание детей является делом большой социальной значимости. И чем раньше начинается речевое обучение ребенка, тем больше возможностей для овладения им коммуникативными (в том числе, речевыми этикетными) умениями, помогающими общаться успешно.

#### Литература

1. Багичева Н.В. Воспитание культуры речи у дошкольников // Содержание филологического образования в период детства: Материалы науч.-практ. конф. 29-30 апреля 2002 г., Екатеринбург/ Урал.гос.пед.ун-т, 2002. – С. 3-6.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества/ М.М. Бахтин. – М., 1982. – С. 291.
3. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до шести/ Л.Н. Галигузова, Е.О.Смирнова. – М.: ИНТОР, 1996. – 160 с.
4. Культура русской речи / Под ред. проф. Л.К. Граудиной и проф. Е.Н. Ширяева. – М.: Издательская группа НОРМА-ИНФРА. –М., 1998. – 560 с.
5. Речевое развитие ребенка в современном образовательном пространстве: Методическое пособие для негосударственных ДОО / Урал.гос.пед.ун-т. – Екатеринбург, 2015. – 149 с.
6. Формановская Н.И. Вы сказали: «Здравствуйте!» (Речевой этикет в нашем общении)/ Н.И. Формановская. – М., 1989. – 160 с.

© Багичева Н.В., 2016

УДК 372.3  
ББК 74.1

*Гайнихметова А.И.,  
студент Института педагогики и психологии детства  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,  
Россия, г. Екатеринбург*

### ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ ДЕТЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ К ШКОЛЕ ГРУППЫ

**Аннотация.** Для старшего дошкольного возраста характерен высокий уровень развития речи. В статье освещаются основные задачи развития звуковой культуры речи, словарной работы, грамматического строя речи, связной речи. Приводятся примеры лексических игр и упражнений.

**Ключевые слова:** развитие речи дошкольников; звуковая культура речи; словарная работа; грамматический строй речи; связная речь.

*Gayniahmetova Alina  
student of the Institute of Pedagogy and Psychology of childhood  
Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg  
E-mail: gajniachmetova96@mail.ru*

### MAIN OBJECTIVES OF THE WORK ON DEVELOPMENT OF SPEECH OF CHILDREN TO PREPARATORY SCHOOL GROUPS

**Annotation.** For preschool age is characterized by a high level of language development. The article highlights the main objectives of a sound culture of speech, vocabulary work, the grammatical structure of speech, coherent speech. The examples of lexical games and exercises.

**Keywords:** language development of preschool children; sound culture of speech; dictionary work; grammatical structure of speech; connected speech.

К старшему дошкольному возрасту у ребенка накапливается значительный запас слов. Продолжая решать задачу обогащения лексики (словарный состав языка, совокупность слов, употребляемых ребенком), особое внимание следует уделять качественной стороне словаря: увеличению лексического запаса за счет слов, сходных (синонимы) или противоположных (антонимы) по смыслу, а также многозначных.

В старшем дошкольном возрасте в основном завершается важнейший этап речевого развития ребенка – этап усвоения грамматической системы языка. Возрастает удельный вес простых распространенных, сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. У детей вырабатываются критическое отношение к грамматическим ошибкам, умение контролировать свою речь [2].

В диалогической речи дети пользуются в зависимости от контекста краткой или развернутой формой высказывания. Они уже не ограничиваются простым названием предмета или явления, а, как правило, выделяют его характерные признаки и свойства, дают достаточно развернутый и полный их анализ. Формируется умение подбирать нужное содержание и находить целесообразную форму его выражения в связном повествовании.

Наиболее яркая характеристика речи детей шестого года – активное освоение разных типов текстов: описания, повествования, рассуждения.

В процессе развития связной речи дети начинают активно пользоваться различными типами связи слов внутри предложения, между предложениями и между частями высказывания, соблюдая при этом его структуру.

Вместе с тем, некоторые дети произносят правильно не все звуки родного языка, не умеют пользоваться интонационными средствами выразительности, регулировать скорость и громкость речи в зависимости от ситуации. Встречаются ошибки и в образовании разных грамматических форм (родительный падеж множественного числа имен существительных, согласование существительных с прилагательными, разные способы словообразования). У ряда детей вызывает затруднение построение сложных синтаксических конструкций, что приводит к неправильному соединению слов в предложении, нарушению связи между предложениями в высказывании.

В старшем дошкольном возрасте детей продолжают знакомить со звуковой стороной слова и вводят новый вид работы – ознакомление со словесным составом предложения. Формирование у детей представления о том, что речь состоит из предложений, предложения – из слов, слова – из слогов и звуков, т.е. выработка осознанного отношения к речи, необходимо для подготовки дошкольников к усвоению школьной грамоты.

Круг учебных задач по отношению к детям старшего дошкольного возраста остается тот же, что и на предыдущих этапах, однако каждая задача усложняется как в смысле содержания, так и в отношении методики.

Дети учатся устанавливать контакт с незнакомыми взрослыми и сверстниками, доброжелательно отвечать на вопросы, уметь налаживать эмоциональный контакт, с удовольствием вступать в речевое общение.

У старших дошкольников развиваются важные умения – слушать и понимать речь взрослых и сверстников, грамматически правильно отвечать на вопросы, при этом проявлять доброжелательность в общении, участвовать в разговоре по своей инициативе.

Характер общения ребенка с педагогом и другими детьми – инициативность, умение вступать в диалог, поддерживать и вести его последовательно, умение слушать собеседника и понимать его, ясно выражать свои мысли, использовать разнообразные жесты, мимику, интонации и формулы речевого этикета – это яркая характеристика сформированности речевых и коммуникативных умений старшего дошкольника.

На седьмом году жизни у ребенка продолжают развиваться навыки звукового анализа (выделение в словах или фразах определенных звуков, слогов и ударения). Ознакомление с фонетической структурой слова оказывает серьезное влияние на воспитание интереса к языковым явлениям. Придумывание детьми загадок и рассказов о словах и звуках – показатель их лингвистического мышления.

Особая роль отводится развитию интонационной стороны речи, таким ее элементам, как мелодика, ритм, тембр, сила голоса, темп. Умение ребенка осознанно и правильно пользоваться этими элементами развивается с помощью специальных упражнений, а также путем постоянного контроля за речью детей со стороны взрослого.

В работе над дикцией, развитием голосового аппарата, совершенствованием артикуляции большое место занимают произведения малых фольклорных жанров: скороговорки, чистоговорки, потешки. Очень эффективны задания на сочинение окончаний к ритмическим фразам («Наш зеленый крокодил...», «Где ты, заяц, гулевал?...», «Ты, лисичка, с кем играла?», «Где ты, Катенька, гуляла?» и т.п.). Они способствуют развитию у ребенка чувства ритма и рифмы, готовят к восприятию поэтической речи и формируют интонационную выразительность его собственной речи.

Продолжается решение задач, связанных с обогащением, закреплением и активизацией словаря. Осуществляется серьезная работа над уточнением в словаре ребенка значений уже известных ему синонимов и антонимов и особенно многозначных слов как с прямым, так и с переносным значением [5].

Одна из важнейших задач – формирование навыков точного выбора слова при формулировании мысли и правильного его употребления в любом контексте. Дети должны научиться выбирать из синонимического ряда наиболее подходящее слово (*жаркий день – знойный, жаркий спор – взволнованный*), понимать переносные значения слов в зависимости



от противопоставлений и сочетаний (*ручей мелкий, а река глубокая; ягоды смородины мелкие, а ягоды клубники крупные*).

Представления детей об антонимах помогут закрепить пословицы и поговорки («Март зиму кончает – весну начинает», «Вещь хороша новая, а друг – старый»), поэтому их надо шире использовать на занятиях.

Работа с многозначными словами – разными частями речи (*бежит* река, мальчик, время; *растет* цветок, дом, ребенок; *острый* нож, суп, ум) – подводит ребенка к пониманию переносного значения слов, к точной передаче творческого замысла в самостоятельных сочинениях.

Речевые игры, направленные на развитие лексической стороны речи, помогают обогатить словарный запас детей. Основу обогащения детского словаря составляет введение в языковое сознание ребенка тематических групп слов, синонимических рядов, антонимических пар, многозначных слов.

Синонимическая работа с детьми (подбор слов, близких по своему значению) переплетается с усвоением тематических групп слов (глаголы движения: *идти, шагать, брести, плестись* и т.п.; или глаголы, обозначающие речь и ситуацию общения: *сказал, спросил, ответил, прошептал, закричал, объяснил*).

Работа над антонимами (словами с противоположным значением) проводится с детьми при составлении словосочетаний и предложений. Дети находят антонимы в пословицах, поговорках. Подбор антонимов к многозначным словам расширяет представления детей о слове, помогает уточнить его значение. Подбирая словосочетание со словами близкого и противоположного значения, дети глубже осознают многозначность слова (*старый* дом – *ветхий*; *старое* платье – *рваное*; *старый* друг – *давний*, *старый* билет – *недействительный*, или: *свежий* хлеб – *чёрствый*; *свежая* газета – *вчерашняя*; *свежая* рубашка – *грязная*).

Такие упражнения помогают детям понимать слова не только в прямом, но и в переносном значении: *злая зима, колючий ветер, золотые руки; лес дремлет, дом растет, песня льется, ручьи бегут*. Кроме того, необходимо формировать и умение выбирать адекватное слово из синонимического ряда: *жаркий (горячий) день, жаркий (взволнованный) спор*.

Приведем пример лексической игры «Скажи наоборот», целью которой является подбор слов с противоположным значением. Воспитатель начинает фразу, а ребенок её заканчивает, например: *сахар сладкий, а перец ...; дорога широкая, а тропинка ...; пластилин мягкий, а камень ...; чай горячий, а мороженое ...; кисель густой, а морс ...; лист наждака шершавый, а лист бумаги ...; Заяц бежит быстро, а черепаха ползет ...; Днём светло, а ночью...; Летом птицы учат птенцов летать, а ...; Летом люди одеваются легко, а ...; Летом дети отдыхают, купаются, загорают, а ...*

Учебные задачи в области морфологии, словообразования и синтаксиса направлены на обогащение речи ребенка разнообразными грамматическими формами и конструкциями, на формирование языковых обобщений.

Теперь задания на согласование существительных и прилагательных в роде, числе, падеже усложняются и даются в таком виде, что ребенок вынужден сам находить правильную форму («Спроси у белочки, сколько у нее глаз. Спроси про уши, хвост, рот»), употреблять несклоняемые слова («Пошел в новом *пальто*, играл на *пианино*»), образовывать степени сравнения прилагательных (*умный – умнее – умнейший*), изменять значения слова, придавать ему другой смысловой оттенок с помощью суффиксов (*злой – злющий, толстый – толстенный, полный – полноватый*).

Уточняется употребление «трудных» глаголов: *одеть – надеть*, при этом внимание детей обращают на слова-антонимы: *одеть – раздеть, а надеть – снять*.

Усложняются и задания на образование глаголов с помощью приставок и суффиксов (*бежал – перебежал* на другую сторону, *забежал* в дом; *веселый – веселился, грустный – грустил*).

Внимание детей обращают на то, как при образовании новых существительных подбирается словообразовательная пара (*чистый пол, чистить, тряпка*), как с помощью одного и того же суффикса образуются слова, указывающие на лицо (*школа – школьник, огород – огородник*) или на предмет (*чай – чайник, скворец – скворечник*).

Закрепляется умение образовывать названия детенышей животных («У лисы – *лисёнок*, у лошади – *жеребёнок*, а у жирафа? *носорога?*»), предметов посуды (*сахарница*, но *солонка*).

Дети учатся подбирать однокоренные слова (*весна – весенний, веснушки*) и конструировать производные слова в условиях контекста.

Работа над синтаксисом включает формирование в речи детей разнообразных сложных предложений (сложносочиненные и сложноподчиненные). При этом используется прием составления коллективного письма. Кроме того, предусматривается развитие самоконтроля,

использование синонимических синтаксических конструкций, что очень важно для дальнейшего овладения письменной речью.

Речевые игры, направленные на формирование грамматического строя речи, помогают усвоить грамматические категории рода, числа, падежа, существительных и прилагательных; вида, времени и наклонения глагола. Так, игра «Эстафета» активизирует в речи детей глагольный словарь. Играющие стоят в кругу. У ведущего палочка-эстафета. Он произносит какое-нибудь слово (к примеру, *собака*) и передаёт эстафету рядом стоящему ребёнку. Тот должен подобрать подходящее слово-действие (*лает, кусает, бежит, сторожит, скулит, воеет*) и быстро передать палочку дальше. Когда эстафета вернётся к ведущему, он задаёт новое слово (*кошка*), но палочку передаёт в другом направлении. Если кто-то затрудняется назвать слово (*мурлыкает, охотится, играет, дремлет, мяукает, царапается*) или подбирает неподходящее слово (*мычит, хрюкает*), ему дают штрафное очко. После того как игрок набрал три штрафных очка, он выходит из игры. Выигрывает тот, у кого в конце игры будет меньше штрафных очков.

Задача развития связной речи тесно связана с другими речевыми задачами: освоением богатств родного языка, правильным грамматическим и фонетическим оформлением высказываний.

На первом плане стоит формирование умений строить разные типы высказываний (описание, повествование, рассуждение), соблюдая их структуру и используя разнообразные типы связей между предложениями и между частями высказывания.

Дети должны осмысленно анализировать структуру любого предложенного им высказывания: есть ли зачин (начало), как развивается действие (событие, сюжет), имеется ли завершение (конец).

Виды занятий по развитию связной речи остаются теми же, что и в предыдущих группах (пересказ литературных произведений, составление рассказа по картине или игрушке, на темы из личного опыта, сочинение на самостоятельно выбранную тему), однако задачи в каждом виде усложняются.

По сериям сюжетных картинок дети составляют высказывания коллективно (группами). Варианты предъявления картинок самые разнообразные (сначала все картинки закрыты, затем открываются по одной, или открывается только последняя картинка, или картинки открывают через одну и т.п.). Дошкольников учат отображать в рисунках недостающие структурные части высказывания, предлагая нарисовать «начало» и «конец» к картинке. Распределение на группы для рассказывания по первой, второй или последней картинке, с одной стороны, развивает представления о композиции рассказа, а с другой – умение договариваться.

Развитие умений четко выстраивать в рассказе сюжетную линию, использовать средства связи между смысловыми частями высказывания формирует элементарное осознание структурной организации текста, влияет на развитие наглядно-образного и логического мышления.

Работа по развитию связной речи у детей является синтезом всех предыдущих речевых упражнений. Она неотделима от остальных задач речевого развития, она связана с обогащением словаря ребенка, работой над смысловой стороной речи, формированием грамматического строя речи, воспитанием звуковой культуры речи. Обучение детей рассказыванию может проводиться в разной форме: составление рассказов-описаний по теме, по картине, по серии картинок, упражнения типа «Закончи сказку по-своему», «Закончи предложение» и т.д. Например, игровое упражнение «Если бы...». Цель: развитие связной речи, воображения, высших форм мышления – синтеза, анализа, прогнозирования, экспериментирования.

Воспитатель предлагает детям пофантазировать на такие темы, как:

- *Если бы я был волшебником, то ...;*
- *Если бы я стал невидимым, то ...*
- *Если весна не наступит никогда, то ...;*
- *Если бы я стал Дедом Морозом, то ... .*

Помимо развивающей направленности, эта игра имеет и диагностическое значение.

В подготовительной к школе группе общение с педагогом и детьми достигает довольно высокого уровня. Старший дошкольник имеет представление о понятиях «вежливый» (отличающийся хорошим воспитанием, умеющий хорошо себя вести), «грубый» (недостаточно культурный, неучтивый, неделикатный в обращении с кем-нибудь), соотносит эти понятия со своим поведением. Ребенок может не только отозваться на просьбу, подать реплику, пояснить, возразить, но и ясно, последовательно выразить свои мысли, он свободно и правильно умеет пользоваться словами речевого этикета.

### Литература

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений – 3-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2001. – 400 с.
2. Багичева Н.В. Формирование грамматического строя речи и грамматических понятий: период дошкольного детства // Филологический класс. – 2004. – № 11. – С. 32-43
3. Занятия по развитию речи в детском саду. Кн. Для воспитателей детского сада / Под ред. О.С. Ушаковой. – М.: Просвещение, 1999. – 272 с.
4. Придумай слово. Речевые игры и упражнения для дошкольников / Под ред. О.С. Ушаковой. – М.: Сфера, 2010. – 208 с.
5. Речевое развитие ребенка в современном образовательном пространстве: Методическое пособие для негосударственных ДОО / Урал.гос.пед.ун-т. – Екатеринбург, 2015. – 149 с.

© Гайнихметова А.И., 2016

УДК 372.8  
ББК 74.26

*Жидкова А.А.,  
студент Института педагогики и психологии детства,  
Привалова С.Е.,  
кандидат пед. наук, доцент кафедры русского языка и  
методики его преподавания в начальных классах,  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,  
Россия, Екатеринбург*

### НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

**Аннотация.** В статье рассматривается содержание работы по развитию выразительности речи на уроках русского языка. Раскрывается термин «выразительность речи», перечисляются основные функции языка, требования к речевому развитию детей младшего школьного возраста. Описан комплекс упражнений, направленный на совершенствование выразительности речи младших школьников.

**Ключевые слова:** речь, выразительность речи, дети младшего школьного возраста, функции языка, умения, упражнения.

*Jidkova Alexandra  
student at the Institute of Pedagogy and Psychology of childhood,  
Privalova Svetlana  
Ph.D., assistant professor of Russian language and methods of its teaching in the primary grades,  
Ural State Pedagogical University,  
Russia, Ekaterinburg  
E-mail: jidanya@mail.ru*

### DIRECTIONS FOR EXPRESSIVENESS OF SPEECH OF YOUNGER SCHOOLBOYS ON RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

**Annotation.** The article discusses the content of the work on the development of expressiveness of speech at Russian lessons. It expands the term "expressive speech", lists the main functions of language, the requirements for the speech development of children of primary school age. The complex of exercises aimed at improving the expressiveness of speech of younger schoolboys.

**Keywords:** speech, expressive speech, the children of primary school age, language functions, skills, exercise.

Высокая культура разговорной и письменной речи, хорошее знание и чутье родного языка, умение пользоваться его выразительными средствами, стилистическим многообразием является самым верным средством и самой надежной рекомендацией для каждого человека в его общественной жизни и творческой деятельности.

Обучение выразительности речи готовит детей к восприятию стиля художественных произведений, учит оценивать произведения, созданные мастерами слова [2]. Интонационная неразвитость учащихся может оказаться причиной слабого, неверного понимания текстов.

С.Л. Рубинштейн считает, что речь – это деятельность общения – выражения, воздействия, сообщения – посредством языка, речь – это язык в действии [7]. Речь, и единая с языком, и отличная от него, является единством определенной деятельности – общения – и определенного содержания, которое обозначает и, обозначая, отражает бытие. Точнее, речь – это форма существования сознания (мыслей, чувств, переживаний) для другого, служащая средством общения с ним, и форма обобщенного отражения действительности, или форма существования мышления. Психологи выделяют следующие основные функции языка:

1. Средство существования, передачи и усвоения общественно-исторического опыта.
2. Средство общения (коммуникации).
3. Орудие интеллектуальной деятельности (восприятия, памяти, мышления, воображения).

Содержание и форма речи человека зависят от его возраста, ситуации, опыта, темперамента, характера, способностей, интересов, состояний. С помощью речи обучаемые изучают учебный материал, общаются, влияют друг на друга и воздействуют на себя в процессе самовнушения. Чем активнее обучаемые совершенствуют устную, письменную и другие виды речи, пополняют свой словарь, тем лучше уровень их познавательных возможностей и культуры [2].

*Выразительность речи* – это умение ярко, убедительно передать мысль, это способность воздействовать на людей интонациями, отбором фактов, построением фразы, выбором слов, настроением рассказа [3].

К семи годам, к моменту поступления ребенка в школу, система родного языка им в достаточной мере усвоена, и он хорошо владеет устной, разговорной речью.

Состав словаря младшего школьника во многом определяется содержанием школьного обучения, так как теперь ребенок усваивает новые значения «не только из своего практического опыта и непосредственного общения со взрослыми, но и на основе закрепленного в учебных предметах общественно – исторического опыта» [5].

Современная программа предъявляет высокие требования к речевому развитию школьников:

Первое требование – это содержательность. Содержание для бесед, для рассказов, письменных сочинений дают книги, картины, экскурсии, походы, специальные наблюдения, собственные размышления, переживания – вся окружающая ребенка жизнь. Учитель помогает младшим школьникам подготовить накопленный материал, отобрать его в соответствии с ясно выраженной темой.

Вторым требованием к речи является логика речи: последовательность, обоснованность изложения, отсутствие пропусков и повторений, отсутствие чего-либо лишнего, не относящегося к теме, наличие выводов, вытекающих из содержания. Логически правильная речь предполагает обоснованность выводов, умение не только начать, но и завершить высказывание.

Третье требование – точность речи – предполагает умение говорящего или пишущего не просто передать факты, наблюдения, чувства в соответствии с действительностью, но и выбрать для этой цели наилучшие языковые средства – такие слова, словосочетания, фразеологические единицы, предложения, которые передают все признаки, присущие изображаемому.

Начальная школа не ставит перед собой цели дать учащимся теоретические сведения о средствах образной выразительности языка. Вся работа носит практический характер и подчиняется системе развития мышления и речи. Задача учителя при работе по формированию выразительности речи учащихся состоит не только в развитии письменной речи с опорой на устные высказывания, но и специальными занятиями устной, успешность которых непосредственно связана с учетом употребления языковых средств.

Анализ психолого-педагогической литературы помог нам осознать значимость проблемы формирования выразительности речи младших школьников, что является теоретическим фундаментом для практического использования приемов, позволяющих составить комплекс упражнений. Диагностика уровня развития выразительности младших школьников на уроках русского языка проводилась во втором классе.

Цель диагностического исследования – определить педагогические условия, способствующие развитию языковой выразительности речи младших школьников на уроках русского языка.

Задачи:

1. Разработать диагностику, которая выявит уровень сформированности речевых умений, и апробировать ее.
2. По результатам диагностики составить комплекс заданий, который способствует развитию языковой выразительности речи.

В качестве ведущей методики был использован метод наблюдения за выразительностью речи детей в процессе выполнения заданий, которые были подобраны нами и предложены в соответствии с выделенными умениями:

– Умение отличать предложения по цели высказывания: вопросительные, побудительные, повествовательные и правильно оформлять их на письме.

– Умение подбирать к словам синонимы и антонимы, как средства выразительности и умение видеть их в тексте художественных произведений.

– Умение выделять следующие тропы: сравнение и эпитет.

Анализируя результаты опытно-поисковой работы, мы пришли к выводу, что у учащихся возникли следующие затруднения:

1. В составлении предложения, а именно не смогли определить правильный порядок слов; определить какое предложение по цели высказывания, следовательно, знак в конце предложения некоторыми учащимися был поставлен не верно.

2. В составлении выражения из данных слов.

3. Во время выписывания эпитетов и сравнений из текста.

Кроме того, проведя исследование и проанализировав результаты, мы выяснили, что наименее развиты следующие умения выразительности речи: умение узнавать языковые средства выразительности (тропы); умение определять предложения по цели высказывания.

Исходя из полученных результатов, предлагается внедрить комплекс заданий, направленный на совершенствование выразительности речи (на основе упражнений Т.А. Ладыженской):

1. Тип упражнений, направленный на выделение особенностей предложений по цели высказывания и закрепление этих особенностей на практике.

2. Тип упражнений, направленный на умение описания одной ситуации в зависимости от цели высказывания.

3. Тип упражнений, направленный на закрепление умения подбирать синонимы и антонимы к данным словам, опираясь на признак принадлежности к одной части речи; формировать представление о системообразующем свойстве лексики.

4. Тип упражнений, направленный на формирование умения работать со словарем антонимов и со словарем синонимов; повышать познавательную активность детей; активизировать антонимы и синонимы в речи.

5. Тип упражнений, направленный на выявление узнавания ребенком эпитетов и сравнений.

Таким образом, работа по развитию выразительности речи проводится с самых первых ступеней обучения. Для того чтобы дети успешно овладели основными речевыми умениями и навыками, необходим огромный труд педагога. Ребенок только тогда точно и выразительно излагает свои мысли, когда у него есть потребность ими поделиться, когда урок проходит на высоком уровне.

Развивать выразительность речи учащихся – это значит прививать им ряд конкретных умений, учить их. Стихийность в развитии речи недопустима.

#### **Литература**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – С.27-48.
2. Архипова Л.Е. Об уроке развития речи в начальной школе // Начальная школа. – 2000. – № 4. – 225 с.
3. Головин Б.Н. Основы культуры речи. – М.: Просвещение, 2005. – 17 с.
4. Зеньковский Л., Психология детства. – М.: Просвещение, 1999. – 102 с.
5. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития. – М.: Просвещение, 2002. – 278 с.
6. Программа четырехлетней начальной школы: Проект «Начальная школа XXI века» / Руководитель проекта проф. Н.Ф. Виноградова. – М.: Вентана-Граф, 2002. – 21 с.
7. Рубинштейн С.Л., Основы общей психологии – СПб: Издательство «Питер», 2009. – 194 с.

© Жидкова А.А., Привалова С.Е., 2016



*Каратеева А.И.,  
магистр, выпускник факультета начальных классов, программа  
«Инновационное начальное образование»  
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»,  
Россия, г. Красноярск*

## К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация.** Русский речевой этикет содержит большое количество слов и выражений, которыми можно и нужно пользоваться в разнообразных речевых ситуациях. Соблюдение правил речевого этикета является обязательным для всех, в том числе и для младших школьников. В данной статье представлены результаты тестирования младших школьников по вопросам использования формул речевого этикета в различных речевых ситуациях.

**Ключевые слова:** этикет; речевой этикет; младший школьник.

*Karateeva Alena  
master, graduate primary school program  
"Innovative primary education"  
"Krasnoyarsk State Pedagogical University, by V.P. Astafiev "  
Russia, Krasnoyarsk  
E-mail: alena.karateeva@mail.ru*

## THE PROBLEM OF SPEECH ETIQUETTE YOUNGER SCHOOLCHILDREN

**Annotation.** Russian speech etiquette contains a large number of words and phrases, which can and must be used in a variety of speech situations. Compliance with the rules of speech etiquette is a must for all, including for younger students. This article presents the results of testing younger students in the use of speech etiquette formulas in a variety of speech situations.

**Keywords:** etiquette; speech etiquette; junior high school student.

Этикет создает условия благоприятные для общения и сосуществования людей, различных по национальному, социальному положению, психологическим и возрастным особенностям, взглядам, образовательному уровню. Благодаря ему мы знаем, как принято вести себя среди людей конкретной социальной группы, поступать в соответствии с возникшей ситуацией, строить свои отношения с близкими, друзьями, коллегами по работе, общаться с малознакомыми и незнакомыми людьми. В немалой степени соблюдение этикета позволяет нам добиться успеха в профессиональной деятельности.

Специальный «Словарь по этике» определяет это понятие так: «Этикет (франц. *etiquette* – ярлык, этикетка) – совокупность правил поведения, касающихся внешнего проявления отношения к людям (обхождение с окружающими, формы обращения и приветствий, поведение в общественных местах, манеры и одежда)» [2].

Л.А. Введенская даёт следующее определение этикета: «Этикет представляет собой совокупность принятых правил, определяющих порядок какой-либо деятельности» [3]. Так этикет и этика объединяются: ведь недаром второе значение слова этика словари определяют как совокупность норм поведения (обычно применительно к какой-н. общественной группе) (толковый словарь Ожегова). Этикет – конкретные правила в какой-либо конкретной ситуации общения между людьми (деловой этикет, речевой этикет, этикет поведения за столом, придворный этикет...). Этика – либо наука о нравственности, либо совокупность нравственных правил, свойственных цивилизованному обществу. Но связь между ними очень тесная.

В.Е. Гольдин в своей книге «Речь и этикет» определяет, что манера речи, стиль, разрешение или запрет говорить одно и не говорить другое, выбор языковых средств как свидетельство принадлежности к своей определенной среде – все это заметно в наших повседневных речевых проявлениях и является «визитной карточкой» личности [4].

Н.И. Формановская рассматривает речевой этикет в следующем понимании: «Под речевым этикетом понимаются регулирующие правила речевого поведения, система национально

специфичных стереотипных, устойчивых формул общения, принятых и предписанных обществом для установления контакта собеседников, поддержания и прерывания контакта в избранной тональности» [6].

А.А. Акишина и Н.И. Формановская рассматривают понятие «речевого этикета» как «правила речевого поведения, определяемые взаимоотношениями говорящих; такие правила приняты данным национальным коллективом носителей языка, а также малыми социальными группами в зависимости от возраста, социальной принадлежности, обстановки общения и т.д.» [1].

Воспитание культуры поведения с позиций современного речевого этикета проводится при соблюдении педагогических и этикетных принципов. Воспитание детей осуществляется в процессе их деятельности, при единстве требований воспитателя и родителей. Педагогическое руководство сочетают с развитием детской инициативы и самостоятельности, учитываются возрастные и индивидуальные особенности детей.

Таким образом, речевой этикет позволяет установить нужный контакт с собеседником в определенной тональности, в различной обстановке общения, отражать разумный характер взаимоотношений общающихся (А.А. Акишина, В.Е. Гольдин, В.Г. Костомарова, Н.И. Формановская и другие).

Высокий уровень культуры общения является основным условием успешной адаптации человека в любой социальной среде. Потребность в общении с окружающими – одна из важнейших социальных потребностей человека. Исследования Л.И. Божович, А.А. Люблинской и других убедительно показали, что потребность в общении относится к числу самых ранних человеческих потребностей, что определяет практическую значимость формирования культуры общения с самого раннего возраста.

Традиционно, этикет подразделяется на речевой и неречевой. Первый является вербальным (словесным) выражением уважительного отношения к людям и проявляется в словесной форме: в речи, манере обращений и приветствий, умении вести беседу, высказывать критическое замечание, участвовать в споре, говорить комплименты.

Речевой этикет – это правила обхождения людей друг с другом, воплощенные в речи. Это приветствие и прощание, обращение, благодарность и извинение и многие другие речевые проявления этикета.

Как показывает практика, в начальной школе не уделяется достаточного внимания изучению правил речевого этикета. При этом в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) второго поколения способность говорить как вид речевой деятельности характеризуется «в том числе и овладением нормами речевого этикета в ситуациях учебного и делового общения (приветствие, прощание, извинение, благодарность, обращение с просьбой)».

В данной статье представлены результаты тестирования младших школьников по вопросам использования формул речевого этикета в различных речевых ситуациях.

Исследование проводилось во вторых классах одной из школ города Красноярск. Всего в анкетировании приняло участие 44 второклассника. Ученикам была предложен тест.

Вопросы теста.

1. Как ты поприветствуешь учителя Марию Николаевну? Укажите наиболее подходящий вариант

- А) Здравствуйте
- Б) Здравствуйте, Мария Николаевна
- В) Привет, Мария Николаевна

2. Как ты попрощаешься со своим одноклассником Димой?

- А) Мне пора
- Б) До свидания, Дима
- В) Гуд бай

3. Как ты попрощаешься с учителем:

- А) Пока
- Б) Помашете рукой
- В) До свидания, Мария Николаевна

4. Как правильно обратиться с просьбой к учителю Марии Николаевне?

- А) Мария Николаевна, дайте мне
- Б) Дай мне
- В) Просто взять

5. Как правильно поблагодарить Марию Николаевну:

- А) Спасибоочки
- Б) Можно не благодарить
- В) Спасибо большое, Мария Николаевна

6. Антон пришел в гости к Васе. Дверь открыла бабушка Васи, которую Антон видит в первый раз. Должен ли представиться Антон?
- А) Нет, Антон пришел к другу, а не к бабушке
  - Б) Да, надо представиться
  - В) Нет, это Вася должен представить его бабушке
7. Антон ехал в школу на автобусе. Но автобус по дороге сломался, и Артем опоздал в школу. Должен ли Артем, заходя в класс, извиниться?
- А) Артему надо извиниться
  - Б) Артем может не извиниться, потому что он не виноват
8. Дима взял у Андрея учебник, но после урока не вернул. Надо ли потребовать книгу у Андрея, а не попросить?
- а) Надо потребовать
  - б) Надо попросить

К верным ответам на вопросы теста отнесены: 1 – б, 2 – б, 3 – в, 4 – а, 5 – в, 6 – б, 7 – а, 8 – б. Проанализируем полученные результаты.

1. Итак, на первый вопрос из теста ученики ответили следующим образом:

а – 2%, б – 89%, в – 9%.

2. На второй вопрос ответы второклассников были такими:

а – 5%, б – 68%, в – 27%.

3. На третий вопрос в тесте ученики ответили так:

а – 7%, б – 9%, в – 84%.

4. На четвертый вопрос ответы учеников были следующими:

а – 70%, б – 27%, в – 2%.

5. На пятый вопрос теста ответы второклассников:

а – 14 %, б – 2%, в – 84%.

6. На шестой вопрос ученики ответили:

а – 30%, б – 34%, в – 36 %.

7. Седьмой вопрос теста ответы учеников были следующими:

а – 43%, б – 57%.

8. И на восьмой вопрос ученики ответили так:

а – 59%, б – 41%.

Таким образом, результаты тестирования показали, что большинство второклассников могут верно поздороваться, поблагодарить и попрощаться. Однако ученики испытывают затруднения в ситуации, когда надо представиться, извиниться и обратиться с просьбой.

Считаем, что полученные результаты обосновывают необходимость обучения младших школьников речевой этикету на специальных занятиях. Детям предлагался теоретический материал, а затем закреплялся во время практических заданий или во время обсуждений.

Так, например, на уроке «Что такое речевой этикет?» дети узнают, что установленный, принятый обществом порядок поведения называется этикетом. Само же слово этикет возникло во Франции и употребляется со времён Людовика XIV. Правила поведения вырабатывались человечеством на протяжении многих тысячелетий. Если этикет определяет все наше поведение, то речевой этикет – правила грамотного речевого поведения. Он представляет словесные формы учтивости, вежливости, т.е. то, без чего нам с вами просто нельзя обойтись, в каком бы уголке Земли мы не находились.

Далее школьникам предлагалось прослушать стихотворение Самуила Яковлевича Маршак «Урок вежливости» и ответить на вопросы:

Медведя лет пяти-шести

Учили, как себя вести:

– В гостях, медведь,  
Нельзя реветь,  
Нельзя грубить и чваниться.  
Знакомым надо кланяться,  
Снимать пред ними шляпу,  
Не наступать на лапу,  
И не ловить зубами блох,  
И не ходить на четырех.

Не надо чавкать и зевать,  
А кто зевает власть,

Тот должен лапой прикрывать  
Разинутую пасть.

Послушен будь, и вежлив будь,  
И уступай прохожим путь,  
А старых уважай

И бабушку-медведицу  
В туман и гололедицу  
До дома провожай!

Вопросы:

- Как вы думаете, правильные советы давали медведю?
- Какие правила этикета вы здесь заметили?
- А кого, по вашему мнению, можно назвать вежливым человеком?
- Какие правила этикета вы знаете?
- Почему необходимо соблюдать правила хорошего тона?

Считаем, что специальные занятия положительно повлияют на совершенствование умений речевого этикета младших школьников.

#### Литература

1. Акишина А.А., Формановская Н.И. Русский речевой этикет. – М.: Просвещение, 1983. – 181 с.
2. Балакай А.Г. Толковый словарь русского речевого этикета: св. 4000 этикетных слов и выражений. – М.: Астрель, 2004. – 681 с.
3. Введенская Л.А., Черкасова М.Н. Русский язык и культура речи. – 3-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 384 с.
4. Гольдин В.В. Речь и этикет. – М.: Просвещение, 2009. – 115 с.
5. Курочкина И.Н. Этикет для детей и взрослых. Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. – М.: Академия, 2001. – 256 с.
6. Формановская Н. И. Культура общения и речевого этикет. – М.: ИКАР, 2002. – 234 с.

©Каратеева А.И., 2016

УДК 372.3  
ББК 74.1

*Кирова О.Н.,  
педагог-психолог  
МБДОУ - детский сад № 496,  
Россия, г. Екатеринбург*

#### РАЗВИТИЕ ТОЧНОСТИ СЛОВОУПОТРЕБЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация.** Рассмотрены проблемы речевого развития дошкольников, в частности точности словоупотребления. Проанализированы лингвометодические особенности развития словаря детей старшего дошкольного возраста. Обоснована необходимость создания определенных условий в ДОО для расширения активного словарного запаса детей. Описан комплекс мероприятий по решению проблемы совершенствования точности словоупотребления у дошкольников.

**Ключевые слова:** речевое развитие дошкольника; точность словоупотребления; речевое развитие дошкольников; детская речь; словарная работа.

## DEVELOPMENT OF ACCURACY USAGE AT AGE CHILDREN

**Annotation.** The problems of speech development of preschool children, in particular the accuracy of usage. Analyzed linguistic and methodical features of the dictionary of the senior preschool age children. The necessity of creation of certain conditions in the Preschool educational institution for the expansion of the active vocabulary of children. The complex of measures to address the problem of improving the accuracy of word usage in preschoolers.

**Keywords:** speech development of preschool; the accuracy of usage; speech development of preschool children; baby talk; dictionary work.

Одной из серьезных проблем последних лет является резкое снижение уровня речевого развития дошкольников, а именно: дети начинают позже говорить, их речь бедна и примитивна, полна грамматических ошибок, им с трудом удается составить связный и интересный рассказ вследствие бедности словарного запаса.

В силу того что речь имеет основополагающее значение в становлении личности ребенка, тесно связана с его умственным, нравственным и эстетическим развитием, мы считаем данную проблему актуальной.

При рассмотрении проблемы снижения уровня речевого развития дошкольников, нами было выявлено противоречие между потребностью в овладении более полным и глубоким смыслом понимания слов детьми и отсутствием в ДОУ специальных условий для развития точности словоупотребления. На наш взгляд, должны быть созданы следующие условия:

- учет возрастных и индивидуальных особенностей детей;
- обеспечение речевого развития детей не только на занятиях, но и в течение всего дня, в том числе на прогулке и в режимных моментах;
- оборудование центра речевой деятельности в группе;
- взаимодействие педагогов с родителями в вопросах речевого развития детей;
- разработка специального комплекса занятий, дидактических игр и лексических упражнений на развитие точности словоупотребления у детей дошкольного возраста.

В современных программах детского сада предусматривается серьезная работа по речевому развитию детей, которая включает в себя несколько направлений, одним из них является обогащение активного словаря. Нами были рассмотрены следующие образовательные программы в контексте речевого развития детей:

- Основная общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы» [6];
- Программа «Из детства – в отрочество: программа для родителей и воспитателей по формированию здоровья и развития детей 4-7 лет» [5];
- Программа «Детство» [3].

На наш взгляд, обязательной составляющей словарной работы в ДОУ должна стать работа над одним из важнейших свойств речи – точностью словоупотребления. Так, в программе «От рождения до школы» авторы ставят несколько речевых задач, одна из которых – развитие свободного общения со взрослыми и детьми – включает в себя формирование словаря и употребление слов «в точном соответствии со смыслом» [6].

В программе «Из детства – в отрочество» речевое развитие ребенка осуществляется при следующих условиях:

- учете возрастных особенностей и возможностей детей;
- диагностике и учете речевого развития каждого ребенка;
- тесной связи с логопедическими технологиями;
- сбалансированном охвате всех сторон речи ребенка;
- осознанном отношении педагогов и родителей к речевому развитию детей;
- взаимодействию детского сада и семьи» [2].

Мы считаем, что данная программа более полно реализует речевое развитие детей, однако, при реализации в условиях большой наполняемости группы трудно осуществлять индивидуальный подход, предусмотренный этой программой.



В программе «Детство» (В.И. Логинова, Т.И. Бабаева и др.) в словарной работе для детей старшего дошкольного возраста предлагается «осваивать и использовать в речи, состояния и настроения человека, его внутренние переживания; слова, обозначающие оттенки цвета (розовый, бежевый, зеленовато-голубоватый), тонкое дифференцирование формы, размера и других признаков объекта» [3]. Отличительной чертой данной программы является позиция авторов, которые не считают занятия ведущим средством работы с дошкольниками. В связи с этим количество занятий, их продолжительность и время проведения режиме дня строго не регламентируется. В этом состоит и плюс, и минус данной программы. Не каждый педагог сможет справиться с такой задачей, такой подход требует определенного опыта и высокого профессионализма.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выявить, что психологической основой развития речи является теория речи и речевой деятельности. Слова в языке входят в единую лексическую систему, в которой каждая лексическая единица связана с другими единицами, различными отношениями, как по значению, так и по форме (синонимические, анатомические связи, тематические и лексико-семантические группы). Место слова определяется его многозначностью, сочетаемостью с другими словами.

Понятие «Точность словоупотребления» включает в себя знание системы лексических значений и умение учитывать их сочетаемость. Точность речи считается одним из главных достоинств речи и включает в себя умения правильно отражать реальную действительность и правильно выражать мысли и оформлять их с помощью слов

Созданию точной речи способствуют экстралингвистические (знание предмета речи) и собственно лингвистические (знание системы языковых значений; уместность и сочетаемость употребляемых слов в контексте) условия [9].

Анализ трудов ученых по изучению детской речи доказывает, что «восприятие и порождение речевого высказывания имеют свои последовательные стадии развития, которые протекают одинаково у всех детей, независимо от того, где они родились» [7]. Н.С. Жукова пишет: «Ребенок начинает освоение языка с освоения звуковой формы выражения языкового знака, затем, в период от года до трех лет наблюдается рост активного словаря, появляются первые предложения. Для детей данного возраста характерны разнообразные фонетические нарушения, которые объясняются возрастным несовершенством артикуляционного аппарата, а также недостаточным уровнем развития фонематического восприятия» [4]. В.П. Глухов отмечает: «С трех до семи лет наблюдается качественный скачок в расширении словарного запаса, формируется более дифференцированное употребление слов в соответствии с их значениями; дети овладевают навыками словоизменения и словообразования» [1]. К семи годам дети в норме овладевают развернутой фразовой речью, фонетически, лексически и грамматически правильно оформленной [4].

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам также определить степень доступности и целесообразности таких методов и приемов обучения, как наглядный, практический (дидактические игры и лексические упражнения) и словесный (беседа, объяснение, речевой образец и др.).

Мы выдвинули гипотезу, что развитие точности словоупотребления у детей старшего дошкольного возраста будет протекать эффективнее, если разработать и провести комплекс занятий, дидактических игр и лексических упражнений, направленных на развитие точности словоупотребления; учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей; провести просветительскую работу с родителями о важности речевого развития дошкольников и решении этой задачи в совместной деятельности ДОУ и семьи [8].

По проблеме развития точности словоупотребления у детей старшего дошкольного возраста нами была проведена опытно-поисковая работа. На первом этапе мы оценили исходный уровень точности словоупотребления у детей, используя разработанную нами методику на основе диагностических материалов Е.Е. Стребелевой, О.С. Ушаковой, Е.В. Струниной и Ф.Г. Даскаловой.

Диагностическое исследование выявило, что в группе преобладает средний уровень точности словоупотребления (65-70%).

Мы проанализировали наиболее типичные детские ошибки: большинство детей испытывают затруднения при подборе антонимов (например: к слову «взлетел» чаще дети подбирали антонимическую пару «упал», при подборе антонима к слову «широкий» преобладающий ответ был «тонкий»); синонимов (дети с трудом находили слова для характеристики животных, например, лису дети называли только «рыжая и хитрая»); значительные затруднения возникли у детей в понимании многозначности слова (назвали только одно значение слова «игла» – игла для шитья) и т.д.

Таким образом, мы выявили, что активный словарь детей беден синонимами, антонимами, дети плохо усваивают многозначность слова, испытывают затруднения в понимании или путают

значения некоторых слов, что ведет к неточному словоупотреблению. Также нами было отмечено, что дети не используют в речи образные выражения, которые встречаются в произведениях художественной литературы. Все это сделало необходимой специальную работу по обогащению словарного запаса детей.

В процессе словарной работы необходимо учитывать многозначность слова, синонимические и антонимические отношения, а также добиваться реализации таких качеств речи, как точность, правильность, связность, выразительность.

Нами был разработан комплекс, состоящий из 20 тематических занятий, на которых проводилась работа по расширению запаса синонимов, антонимов и раскрытию явления многозначности слов. Дидактические игры и лексические упражнения проводились с целью уточнения, закрепления и активизации новых слов в словаре детей и являлись как частью занятий, так и использовались при проведении индивидуальной и подгрупповой работы с детьми в свободное от занятий время, в режимных моментах и на прогулке.

При разработке и проведении комплекса занятий, дидактических игр и лексических упражнений мы опирались на ведущий вид деятельности старших дошкольников, учитывали развитие у детей произвольного запоминания, особенности непроизвольного запоминания, использовали сензитивность старшего дошкольного возраста к социальным переживаниям и формировали положительное отношение детей к самим себе, к другим людям. Старались привить интерес к художественным произведениям. Мы уделяли внимание настроению и самочувствию детей, их семейному анамнезу, и темпераменту.

В работе с детьми мы использовали следующие методы: наблюдение, рассматривание картин, чтение художественных произведений, дидактические игры и лексические упражнения.

Приведем в пример некоторые из этих дидактических игр и лексических упражнений:

- подбор синонимов к изолированному слову (лиса – *лукавая, коварная, ловкая, шустрая* и т.д.);

- объяснение и сравнение значений многозначных слов в контексте (*золотая осень – золотые руки – золотые сережки; сырая погода – сырое белье* и т.д.);

- подбор к слову синонимической пары (лексическое упражнение «Скажи по-другому»: *бросать – кидать; дождливая – мокрая; солнечная – ясная* и т.д.);

- подбор к слову антонимической пары (лексическое упражнение «Закончи пословицу»: *март зиму кончает – весну начинает* и др.);

- подбор близких по смыслу слов к каждому значению многозначного слова (лексическое упражнение «Скажи по-другому»: *колючий ветер – резкий ветер* т.д.);

- объяснение и сравнение значений многозначных слов и выражений в контексте устойчивых словосочетаний (*держат хвост трубой, наступить на хвост, тянуть кола за хвост*);

- пояснение слова другим словом, близким по значению (*взмывается – поднимается, кристальная – незамутненная, чистая, кристаллическая*);

- замена синонима в предложении, обсуждение вариантов значений (*дрожит – колеблется, двигается; проносится – летит; веющий – дующий* т.д.);

- подбор к слову слова, противоположного по значению (*волк – хищник, а слон – травоядный, у жирафа длинная шея, а у зайца – короткая* и т.д.);

- лексическое упражнение «Назови по-другому» (*круглое лицо – круглолицая, длинные уши – длинноухий, белые лапы – белопалый* и т.д.);

- составление предложений со словами синонимического ряда (*пожарный, или огнеборец, тушит пожары, возгорания; огнеборцем может быть только смелый, отважный, мужественный человек* и т.д.);

- дидактические игры «Я животное», «Ассоциации», «Чудесный мешочек», «Похож – не похож», «Угадай кто?(что?)» и многие другие.

Разработанный нами комплекс был успешно внедрен в образовательную деятельность по развитию речи старших дошкольников. При проведении занятий и дидактических игр мы отметили у детей повышенный интерес к слову, его точности и выразительности. Дети стали более наблюдательными к явлениям окружающей среды, задавали вопросы по поводу уточнения смысла слов и уместности их употребления, понравившиеся им игры использовали в общении между собой и своими родителями. У детей появилось критичное отношение к своей и чужой речи.

Особое внимание мы уделили созданию благоприятной речевой среды в ДОУ. Мы постарались, чтобы наша речь отвечала всем требованиям к речи педагога, а именно: была содержательной, точной, логичной, образной, выразительной, грамматически правильной, соответствовала возрасту детей. Наше речевое общение с детьми не ограничивалось общением на занятии, а организовывалось в течение всего дня в режимных моментах. В группе мы создали центр

речевой деятельности, который состоял из книжного уголка, дидактических игр, настольно-печатных игр, серии сюжетных картинок.

Мы информировали родителей о важности благоприятной речевой среды внутри семьи, осуществляли с ними просветительскую работу через знакомство с проблемой, которой мы занимаемся, разъяснением и показом методов и приемов, с помощью которых мы устраняем проблему.

С родителями проводились следующие мероприятия:

– родительские собрания на тему «Речевое развитие ребенка, или как научить ребенка правильно общаться», «Коммуникативные качества речи» и пр.;

– консультации о важности для речевого развития детей (в том числе для точности словоупотребления) чтения художественной литературы (сказок, рассказов, стихов); изучения народного творчества (поговорок и поговорок), посещения выставок (например, кошек) и музеев с последующим обсуждением впечатлений (Музей изобразительного искусства и др.); рассматривания репродукций картин с описанием;

– индивидуальные консультации по запросу родителей («Как отвлечь ребенка от мультфильмов и заинтересовать книгой»).

Мы старались правильно организовать взаимодействие с родителями, вовлекая их в процесс речевого воспитания детей. Так, для родителей был организован уголок, в который помещались дидактические игры и лексические упражнения. Родители могли ознакомиться с ними и при желании взять домой, с последующим возвратом. Также им было сделано предложение пополнять эту картотеку. Проводя занятие, мы помещали в уголок для родителей краткий план занятия и задания на повторение и закрепление, например, тема «Транспорт».

Цель: Расширить и закрепить представления о транспорте.

Задача: Упражнять в подборе глаголов и прилагательных.

Приемы:

– объяснение педагогом значений слов (*порт, пристань, причал*);

– подбор определений к изолированному слову (*самолет – пассажирский, грузовой, почтовый, реактивный* и т.д.);

– лексическое упражнение «Что делает?» (*самолет – взлетает, приземляется, летит; корабль – плывет, отчаливает, пришвартовывается* и т.д.).

При желании родители могли посетить занятие для того, чтобы иметь представление, как протекает процесс речевого развития их детей.

Достигнутое взаимопонимание с родителями обеспечило нам эффективное сотрудничество, благодаря которому работа над точностью словоупотребления не заканчивалась в стенах дошкольного учреждения, а продолжалась в семье ребенка.

По истечении пяти месяцев нашей работы над проблемой развития точности словоупотребления у детей старшего дошкольного возраста, мы провели повторную диагностику и пришли к выводу об эффективности проведенного нами комплекса педагогических мероприятий. Показатели уровня точности словоупотребления у детей изменились в лучшую сторону как в количественном, так и в качественном выражении.

### Литература

1. Глухов В.П. Основы психолингвистики. – М.: Астрель, 2005. – 351 с.
2. Глухов В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности / В.П. Глухов, В.А. Ковшиков. – М.: АСТ, 2007. – 223 с.
3. Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования / авт.-сост. Т.И. Бабаева А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др. – СПб. : Детство-Пресс, 2014. – 280 с.
4. Жукова Н.С. Формирование устной речи: Учеб.-метод пособие. – М. : Соц.-полит. журн., 1994. – 55 с.
5. Из детства в отрочество: программа для родителей и воспитателей по формированию здоровья детей от 1 года до 7 лет / авт.-сост. Т.Н. Доророва, Л.Н. Галигузова, Л.Г. Голубева и др. – М.: Просвещение, 2007. – 260 с.
6. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / ред. Н.Е. Веракса, Т.С. Комарова, М.А. Васильева. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. – 368 с.
7. Плещенко Т.П. Стилистика и культура речи: Учебное пособие для студентов вузов / Т.П. Плещенко Н.В. Федотова Р.Г. Четет. – Минск: ТетраСистемс, 2001. – 544 с.
8. Речевое развитие ребенка в современном образовательном пространстве: Методическое пособие для негосударственных ДОО / Урал.гос.пед.ун-т. – Екатеринбург, 2015. – 149 с.

9. Теоретические основы методики филологического образования в период детства: Учебное пособие / Урал.гос.пед.ун-т; науч.ред. М.Л. Кусовой. – Екатеринбург, 2012. – 427 с.

©Кирова О.Н., 2016

УДК 372.3

ББК 74.1

**Привалова С.Е.,**

*канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах*

*ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,  
Россия, г. Екатеринбург*

## **ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** Проблема развития коммуникативно-речевого развития у детей дошкольного возраста в последние десятилетия является объектом внимания методистов, которые предлагают пути ее решения в различных видах деятельности. В статье рассматриваются возможности развития речевых и коммуникативных умений дошкольников посредством ознакомления с художественной литературой.

**Ключевые слова:** дошкольный возраст; художественная литература; речевые умения; коммуникативные умения.

**Privalova Svetlana**

*Ph.D, associate professor of Russian language and its teaching methodology  
in primary school*

*Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg*

*E-mail: privalov@mail.ru*

## **LITERATURE AS A MEANS OF SPEECH AND COMMUNICATIVE SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN**

**Annotation.** The problem of development of communicative and language development in preschool children in the past decade is the object of attention of trainers who offer its solutions in various activities. The article discusses the possibility of the development of speech and communication skills of preschool children by acquaintance with fiction.

**Keywords:** pre-school age; fiction; speech skills; communication skills.

Новым подходом к дошкольному образованию востребовано конструирование целостного интегративного процесса взаимодействия взрослого и ребенка, в котором будут гармонично объединены различные образовательные области для целостного восприятия окружающей действительности, направленные на развитие и воспитание личности дошкольника посредством формирования знаний, умений и навыков. Содержание речевого и коммуникативного развития дошкольников, в соответствии с современным социальным заказом, находит отражение в образовательных областях «социально-коммуникативное развитие» (ФГОС дошкольного образования) [6].

В социально-коммуникативном развитии можно выделить следующие частные задачи:

- «развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками».

Речевое развитие включает в себя:

«владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества... знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы...» [6].

Важным является формирование у детей навыков положительного взаимодействия с окружающими людьми как залога их дальнейшего благополучного развития, что возможно, прежде всего, в условиях общения, на свободном сотрудничестве взрослого с детьми и самих детей друг с другом. По мере взросления ребенка изменяется содержание общения, мотивы, коммуникативные знания и умения, которые помогают ориентироваться в ситуации общения, понимать состояние других людей, адекватно выстраивать свое поведение.

Большое значение имеет определение задач литературного развития в детском саду. Задачи и содержание ознакомления с художественной литературой определены в программах детского сада. Обобщенно эти задачи формулируются следующим образом:

1. Способствовать формированию эмоционального отношения к литературным произведениям.
2. Помогать детям понять скрытые мотивы поведения героев произведения.
3. Воспитывать чуткость к художественному слову; зачитывать отрывки с наиболее яркими, запоминающимися описаниями, сравнениями, эпитетами.
4. Помогать почувствовать красоту и выразительность языка произведения [3].

У детей формируется способность элементарно анализировать содержание и форму произведения. Выпускник ДОО должен уметь: определять основных героев произведения, на основе анализа поступков персонажей высказывать свое эмоциональное отношение к ним (кто нравится и почему); улавливать наиболее яркие примеры образности языка (определения, сравнения, повторы, эпитеты).

Ознакомление дошкольников с художественной литературой позволяет ввести детей в различные ситуации речевого общения, продемонстрировать способы решения конфликтов и споров, обогатить и систематизировать репертуар языковых средств выразительности, создать мотивацию для их использования в процессе овладения родным языком.

В программе дошкольного образования «От рождения до школы» очерчен примерный список литературы для чтения детям, в котором представлены прозаические произведения писателей России (А. Введенской, М. Зощенко, Н. Носова, Н. Сладкова, Б. Алмазова, Е. Чарушина и др.) [3]. Произведения этих и других авторов позволяют воспитателю обсудить с дошкольниками, что важно не то, какое слово использовалось героем произведения в процессе общения, а то, какое воздействие оказало это слово на партнера по общению, способствовало ли оно решению целей речевого поведения героев рассказа.

В практике работы иногда можно обнаружить такой подход, связанный с ознакомлением с художественной литературой: воспитатель выразительно, эмоционально читает произведения различных жанров и на этом «знакомство» заканчивается (не хватает времени, чтение в ожидании режимного момента и т.д.). Возможно, дошкольники и хорошо поняли смысл произведения, но в данном случае не развиваются определенные читательские умения: умение определять темы и основную мысль произведения, увидеть форму произведения, а образные слова из произведения быстро забываются.

Очень важно продумать и правильно поставить вопросы после чтения произведения, чтобы помочь дошкольникам вычленить главное – действия основных героев, их взаимоотношения и поступки. Правильно поставленный вопрос заставляет детей думать и размышлять, делать выводы, осознавать содержание и форму произведения.

Например, при знакомстве с рассказом Е. Чарушина «Что за зверь?» можно обратить внимание детей на необычный заголовок, который предлагает автор. Педагог просит детей придумать свой заголовок к произведению, мы на занятиях получали следующие ответы: «Кролик», «Катя и кролик», «Как Катя и папа ловили кролика», «Зверь» и т.д. Воспитатель обобщает ответы детей, говорит, что они придумали правильные заголовки, т.к. эти названия соответствуют теме рассказа. После этого педагог спрашивает у детей: «Почему Евгений Чарушин не назвал это произведение, например, просто «Про кролика» (дети знают, что этот автор писал о животных), а предложил заголовок «Что за зверь?». Дети с радостью и удивлением говорили о том, что автор хотел, чтобы читателю было интересно читать.

Воспитатель подводила итог занятия и делала очень важный вывод, который стимулирует читательские умения дошкольников: «в заголовке выражена и тема, и идея произведения. По данному названию мы можем предположить, о чем будет произведение, и на протяжении всего чтения рассказа мы ищем и подтверждаем наши догадки».

В дальнейшем на примере знакомства с произведением Н. Носова «Огурцы» педагог, формируя самые элементарные умения прогнозирующего чтения у дошкольников, может организовать беседу: «Сегодня мы будем читать рассказ Н. Носова «Огурцы». По заголовку читатель может предположить, о чем это произведение?». Некоторые дети говорили, что они знают этот рассказ, его читали родители; воспитатель предлагает представить ситуацию, что они не знают содержания произведения. Спрашивает у детей: «Может читатель по этому заголовку догадаться или предположить, о чем он будем читать?». Дошкольники рассуждали, что может быть «об огурцах, как их выращивать, кто-то собирал огурцы и т.д.». Воспитатель давал подсказку детям: «Мы уже читали рассказы Н. Носова «Заплата», «Ступеньки», «Живая шляпа». О чем все эти произведения? («О детях, Носов писал интересные рассказы о детях, об их поступках»). Значит,

перед чтением этого рассказа, если читатель знаком с творчеством Носова, он может предположить, что это произведение тоже повествует о жизни детей».

В своих пояснениях педагог несомненно использует отдельные строчки из произведений, выделяя их интонационно, привлекая внимание детей языку произведений. Эта работа делает художественную речь «достоянием самого ребенка», в последующем он будет осознанно использовать ее средства в своей речи, что особенно важно, в самостоятельных высказываниях. Простейшие виды тропов доступны пониманию дошкольников[5].

Можно продемонстрировать еще одним примером, когда педагог при анализе произведения Е. Чарушина «Что за зверь?» обратила внимание детей старшего дошкольного возраста на слова, который автор использовал при описании кролика «...белый-белый, пушистый-пушистый, глаза розовые, уши длинные...». Воспитатель спрашивала у дошкольников: «А если бы автор про кролика написал, что он был белым и пушистым, мы могли бы представить его? Нам все было бы понятно?». Вполне естественно, что дети давали утвердительные ответы и говорили, что они «все равно подумали про кролика». Далее дошкольники вместе с педагогом размышляли о том, зачем автор повторил слова «пушистый» и «белый», после нескольких высказываний пришли к выводу, что Е. Чарушин любит кролика, показывает чувства Кати и предлагает вместе с героиней разделить эту радость.

Конечно, дети еще не осознают эти средства, не знают их названий, но практически они уже готовы к их пониманию. В дальнейшем мы даже наблюдали свободную совместную деятельность старших дошкольников, где в сюжетно-ролевой игре требовалось выразить чувство по отношению к другому герою, дети осознанно использовали прием повтора лексических единиц: «Ты у меня добрый-добрый, красивый-красивый!».

Знакомство с синонимическим богатством русского языка открывает перед дошкольниками возможности к сознательному совершенствованию речи, особенно в самостоятельной словесной деятельности (сюжетно-ролевые игры, режимные моменты и т.д.).

На примере произведения Е. Чарушина «Что зверь?» можно привести те слова, на которые мы обращали внимание детей в процессе анализа произведения. Обсуждая отрывок о том, как Катин папа сделал западню, педагог спрашивала детей о лексическом значении некоторых слов и просила подобрать к этим словам похожие слова. «Западня – ловушка, приманка; лучинка – тонкая щепка, палочка, веточка; бечевка – веревка толстая, крепкая, прочная, верченая» и т.д.

На содержании данного материала одновременно решаются задачи уточнения словаря дошкольника и обогащения речи новыми лексическими единицами на основе синонимических отношений между словами. Когда ребенок почувствует многообразие значений слов, оттенков значений, он будет выбирать наиболее удачное слово или словосочетание для точного и яркого выражения своей мысли.

Реализуя данное содержание уместно перечислить коммуникативные речевые качества, которые говорят о совершенстве речевой культуры личности: правильность, точность, понятность, богатство, чистота и выразительность речи. Правильность, чистота и богатство (разнообразие) речи относятся к структурным компонентам личности, а точность, понятность, выразительность – к функциональным коммуникативным качествам [1]. Задачами периода дошкольного детства является выработка и структурных, и функциональных качеств речи, куда можно включить и ориентировку в ситуации общения и отбор языковых средств для общения [4].

Одновременная реализация коммуникативных и речевых умений является способом расширения языкового поведения, формирования коммуникативных умений личности дошкольника, что способствуют формированию коммуникативной компетентности дошкольников. Беседа по следам прочитанных произведений направлена на формирование мотивов поведения, которыми дошкольник может руководствоваться в своих поступках, на объяснение норм и правил поведения. Содержанием бесед являются реальные жизненные ситуации, которые происходят с персонажами рассказов. Герои этих произведений – дети разного возраста, которые попадают в различные ситуации. Содержание рассказов чаще всего раскрывается не путем развернутого эпического описания, а через короткие рисунки, сценки, эпизоды

Дети вместе с воспитателем обсуждают различные бытовые ситуации, которые происходят с персонажами, пробуют определить, как нужно поступать в том или ином другом случае. В процессе проведения бесед осуществляется формирование личностного общения детей, их коммуникативных умений:

- ориентировка в ситуации общения
- планирование содержания коммуникативного акта
- реализация речевого действия
- подбор вербальных и невербальных средств общения
- оценка результативности общения

*Н. Носов «Огурцы».*

Краткое содержание беседы: в каких случаях человек реагирует хорошо – положительно, в каких плохо – отрицательно? Котык хотел порадовать маму и принес огурцы из колхозного огорода, а мама отправила их обратно; он боялся реакции сторожа, а сторож не отругал его.

-Зачем Котык своровал огурцы?

-Как к этому отнеслась его мама? Почему?

-Когда Котык нес огурцы обратно, чего он боялся? Почему?

-Почему сторож не отругал Котыку?

*В.А. Осеева «Волшебное слово».*

Краткое содержание: Павлик рассчитывал получить желаемое, не произнося «волшебного слова» – пожалуйста.

-За что обиделась бабушка?

-Как вы думаете, специально ли Павлик обидел бабушку?

-Какое коммуникативное правило он не знал?

-Какие вежливые слова вы знаете? Почему их называют «волшебными»?

-Какое в них волшебство? (Люди прощают друг друга, желают здоровья, делаются добрее и радостнее).

-Часто ли мы слышим эти слова? В каких случаях мы их употребляем? Как можно поздороваться по-разному? Кому мы можем сказать «пока», а кому «до свидания»? Когда так говорят: «Не говори наобум, а бери на ум», «Слова не идут с языка», «Владеет словом».

-Но несмотря на «волшебные слова», всегда ли может быть положительный ответ, тот, который ты хочешь?

Педагог должен стремиться, чтобы дошкольник сам попробовал осмыслить и оценить человеческие поступки и отношения. Воспитатель комментирует произведение, но беседа должна пробуждать активность переживаний детей, глубокое осмысление обсуждаемых поступков и правил поведения. Если дошкольники не в полной мере ориентируются в условиях внешней ситуации общения, если ему сложно подобрать вербальные средства общения, воспитатель сам высказывает свою мысль и обосновывает ее, в дальнейшем предлагает для обсуждения другой сюжет.

Чтение художественной и научно-популярной литературы обеспечивает познавательное, интеллектуальное, личностное развитие ребенка. Процесс чтения художественной литературы является одним из источников освоения дошкольниками литературной речи: благодаря доминирующей функции памяти, дети легко запоминают новые слова и речевые обороты. Дети, которым много читают, говорят гораздо лучше тех детей, которым читают мало, но с которыми занимаются изучением родного языка на специальных занятиях по речевому развитию. Чтение художественной литературы также способствует развитию воображения ребёнка, его эстетическому и нравственному воспитанию, а чтение научно-популярной литературы способствует расширению кругозора, формированию целостной картины мира, развитию мышления.

Речевая деятельность героев литературных произведений, представленная мастерами слова, дает образцы речевого поведения носителей языка разных возрастных и социальных групп, способна служить обогащению речевой практики детей, совершенствованию их речевых и коммуникативных умений.

### **Литература**

1. Головин Б.Н. Основы культуры речи. Учеб. для вузов по спец. «Рус. яз. и лит.» / – 2-е изд., испр. – М.: Высш.шк., 1988 – 320 с.
2. Носов Н.Н. «Большая книга рассказов». – М.: Издательство Махаон, 2015. – 208 с.
3. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – 3-изд., испр. и доп. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. – 386 с.
4. Привалова С.Е. Формирование коммуникативной компетентности в период дошкольного детства // Педагогическое образование в России. – 2015. – №7. – С. 94-99.
5. Сохин Ф.А. Осознание речевой деятельности детьми дошкольного возраста// Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. – М.: МПСИ, 2004. – 224 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М: УЦ Перспектива, 2014. – 32 с.
7. Чарушин, Е.И. «Что за зверь?». – Издательство Акварель, 2013. – 24 с.

©Привалова С.Е., 2016

*Пятыгина С.В.,  
магистрант Института педагогики и психологии детства,  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,  
Россия, г. Екатеринбург*

## **МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** Рассматривается проблема развития речи детей дошкольного возраста, значимость проведения словарной работы с детьми. Подчеркивается важность развития точности понимания слов, умения употреблять слова в речи в соответствии с их лексическим значением. Раскрывается значение мультимедийных презентаций как эффективного и современного средства развития речи, приводится пример разработки презентаций с целью ознакомления детей с многозначными словами и словами-синонимами.

**Ключевые слова:** развитие словаря дошкольников; смысловая структура слова; компьютер как средство развития речи; мультимедийные презентации.

*Pyatygina Svetlana  
graduate student of the Institute of Pedagogy and Psychology of childhood,  
Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg  
E-mail: S.Pyatygina@rambler.ru*

## **MULTIMEDIA PRESENTATIONS AS A MEANS OF DICTIONARY OF PRESCHOOL CHILDREN**

**Annotation.** The problem of language development of children of preschool age, the importance of vocabulary work with children. The importance of understanding the development of accuracy of words, the ability to use the words in question in accordance with their lexical meaning. The significance of multimedia presentations as an effective and modern means of development of speech, is an example of the development of presentations to familiarize children with ambiguous words and synonyms.

**Keywords:** vocabulary development of preschool children; semantic structure of words; the computer as a means of development of speech; multimedia presentations.

Язык и речь являются важнейшими средствами человеческого общения, познания действительности, служат основным каналом приобщения человека к ценностям духовной культуры, а также необходимым условием воспитания и обучения. Речь сопровождает практически любую деятельность ребенка, совершенствует ее и обогащается сама. Богатая и правильная речь дает ребенку возможность легче высказывать свои мысли, расширяет возможности узнать действительность, делает полноценнее будущие взаимоотношения с детьми и взрослыми, его поведение, а следовательно, и его личность в целом.

В современном информационном обществе крайне актуальна проблема речевого развития, когда ребенок легко умеет пользоваться техникой, но не умеет проявлять свое речевое творчество. Необходимо живое общение с ребенком, важно помочь ему овладеть навыками не просто правильной, а точной, выразительной речи, свободного и уместного использования языковых единиц как средства более успешной дальнейшей реализации себя в обществе и профессиональной сфере.

Развивать речь – значит систематически, планомерно работать над ее содержанием, ее последовательностью, учить построению предложений, вдумчивому выбору подходящего слова и его формы, постоянно работать над правильным произношением звуков и слов.

Одной из задач развития речи является развитие словаря детей. Основной смысл словарной работы состоит в том, чтобы выработать у детей умение отбирать для высказывания те лексические средства, которые будут точно отражать его замысел.

Обогащение словаря заключается не только в расширении его объема, но и в воспитании у детей внимания к содержательной стороне слова, его семантике, уточнение значений слов, обогащение связей слова с другими словами. Такая работа развивает точность словоупотребления, оказывает положительное влияние на связность монологической речи [3].

Выделение собственно языковых задач в обогащении словаря привело к необходимости анализа усвоения детьми смысловой структуры слова. Формируя у ребенка представление о том,



что у каждого слова есть значение, мы подводим его к пониманию: одним словом могут называться разные предметы (явление полисемии), об одном и том же можно сказать разными словами (синонимия), существуют слова, противоположные по смыслу (антонимы). Возможность использования таких языковых характеристик слова, как синонимические, антонимические, полисемические связи являются, с одной стороны, эффективными приемами уточнения и дальнейшего расширения значения слова, с другой – могут служить критерием выявления уровня сформированности значения слова, точности словоупотребления, выбора слова, адекватно обозначающего предмет, действие, качество [3].

Отсюда вытекает одна из главных задач словарной работы – обогащение, расширение и активизация словарного запаса, основу которого составляет введение в языковое сознание ребенка тематических групп слов, синонимических рядов, антонимических пар, многозначных слов [3].

Хотелось бы подчеркнуть особую значимость на сегодняшний день работы с компьютером и использование его в качестве эффективного средства работы с детьми. Процесс информатизации в дошкольных учреждениях обусловлен требованиями современного общества, где педагог должен идти в ногу со временем. Педагог должен быть вооружен современными методиками и новыми образовательными технологиями, в частности информационными. Мультимедийные презентации дают возможность представить обучающий и развивающий материал как систему ярких опорных образов, наполненных структурированной информацией в алгоритмическом порядке. Применение компьютерной техники позволяет сделать занятие привлекательным и по-настоящему современным, решать познавательные и творческие задачи с опорой на наглядность.

В качестве интересного и яркого примера хотелось бы привести разработку автора Елены Щедровой, ее презентации «В мире слов. Многозначные слова» [4] и «В мире слов. Синонимы» [5] знакомят нас с городом Словариком, где живут два брата-близнеца, они знакомят нас с различными многозначными словами и словами-синонимами. Презентация «В мире слов. Синонимы» включает следующие слайды:

*Слайд 1.* Знакомство с городом Словариком, где живут слова – приятели, говорящие одно и то же, но разными словами (изображены два нарисованных мальчика – приятеля).

*Слайд 2.* Приятели рассказывают про себя:

Мы с приятелем вдвоём  
Дружно, весело живём...  
Я иду... и он *шагает*,  
Я смеюсь – *хохочет* он.  
Если *грустно* мне бывает,  
Он *печалится* со мной.

*Слайд 3.* На фоне звездной зимней ночи «приятели» знакомят нас и с другими синонимами:

Метелица, метелица,  
Снег по полю стелется!  
Кто *кружится*, *вертится* –  
Тот заметелится.

*Слайд 4.* Познакомимся также и с синонимами-наречиями:

Рвать цветы *легко* и *просто*  
Детям маленького роста.  
Но тому, кто так высок,  
Нелегко сорвать цветок!

*Слайд 5.* ... и с синонимами-глаголами:

*Ходит* осень, *бродит* осень,  
Ветер с клена листья сбросил.  
Под ногами коврик новый  
Желто-розово-лиловый.

Далее следует серия слайдов, позволяющая детям подобрать слова-синонимы – ответы к загадкам:

*Слайд 6.*

Накорми меня бензином,  
На копытца дай резины,  
И тогда, поднявши пыль,  
Побежит... машина?  
(автомобиль)

*Слайд 7.*

Работяги-дятла стук  
Слышен далеко вокруг.

Червякам он враг,  
А деревьям... приятель?  
(друг)

*Слайд 8.*

Я трудился не напрасно,  
И запомню навсегда:  
Хлеб вкуснее не от масла,  
Хлеб вкуснее от... работы?  
(труда)

Презентация «В мире слов. Многозначные слова» включает следующие слайды:

*Слайд 1.* Город Словарик. Живут в нем слова – братья-близнецы (изображены два одинаковых мальчика). Они похожи, как две капли воды. Одинаково их едят, одинаково их говорят. Но обозначают они разные предметы.

Далее следуют слайды, знакомящие детей с различными многозначными словами (размещено несколько картинок предметов, которые называются данным словом, изображения сопровождаются небольшими стихотворениями):

*Слайд 2.* Лук

Взял я лук, одну стрелу,  
Натянул я тетиву.  
Ты лети, моя стрела,  
В голубые небеса!  
Прилетела в огород,  
Где на грядке лук растет.

*Слайд 3.* Ключ

Много есть ключей:  
Ключ – родник среди камней,  
Ключ скрипичный, завитой,  
И обычный ключ, дверной.

*Слайд 4.* Коса

Право, я – прическа-чудо,  
Заплести меня не худо,  
На лугу с шипеньем острым  
Управляюсь с сенокосом.  
В воду я вдаюсь полоской  
Узкой, серенькой и плоской (песчаная коса).

*Слайд 5.* Иголка

Есть иголки у ежа,  
И, конечно, у ерша.  
У сосны и елки  
Тоже есть иголки.  
Это швейная игла,  
Всем одежду шьет она.

*Слайд 6.* Бежит

Река, человек, время, молоко.

На мой взгляд, необходимо активнее применять в работе с детьми мультимедийные презентации, их использование делает процесс обучения более интересным и интенсивным. Благодаря им занятия могут стать ярче, эмоциональнее. Презентации дают возможность привлечения большого объема иллюстративного материала, звуковых записей и видеозаписей. А, как известно, динамика, звук и изображение являются факторами, способными долго удерживают внимание ребенка. Одновременное воздействие на два важнейших органа восприятия (слух и зрение) позволяют достичь гораздо большего эффекта, чем при традиционном предложении учебного материала.

### Литература

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
2. Струнина Е.М. Работа над смысловой стороной слова // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М., 2000. – С. 248-252.
3. Ушакова О.С. Занятия по развитию речи для детей 5-7 лет. – М.: Творческий центр, 2010. – 271 с.

4. Щедрова Е.В. в мире слов. Многозначные слова // Международный образовательный портал / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.maam.ru/detskijasad/v-mire-slov-mnogoznachnyue-slova.html>.

5. Щедрова Е.В. в мире слов. Синонимы // Международный образовательный портал/ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.maam.ru/detskijasad/v-mire-slov-sinonimy.html>.

©Пятыгина С.В., 2016

УДК 372.3

ББК 74.1

*Симанова Н.А.,*

*магистрант Института педагогики и психологии детства  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,  
Россия, г. Екатеринбург*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация.** Использование ИКТ в развитии речи дошкольников является требованием времени. Автор раскрывает практическую потребность и значимость использования в дошкольных образовательных учреждениях современных компьютерных программ по развитию речи. Автор приходит к выводу, что использование ИКТ откроет новые возможности образования, развития и воспитания дошкольников.

**Ключевые слова:** информационные компьютерные технологии, развитие речи дошкольников.

*Simanova Natalia*

*graduate student of the Institute of Pedagogy and Psychology of childhood  
Ural State Pedagogical University  
Russia, Ekaterinburg  
E-mail: ruskina80@mail.ru*

## **USE OF INFORMATION COMPUTER TECHNOLOGIES IN DEVELOPMENT OF PRESCHOOL SPEECH**

**Annotation.** The use of ICT in the development of preschool children is the need of the hour. The author reveals the practical need for and the importance of the use of pre-school educational institutions of modern computer programs for the development of speech. The author concludes that the use of ICT will provide new opportunities of education, development and education of preschool children.

**Keywords:** information and computer technology, the development of preschool children.

Мы живем в 21 веке – веке информатизации. Модернизация системы дошкольного образования в стране внесла свои изменения в представления о характере деятельности воспитателя дошкольного образовательного учреждения. Стало очевидным, что проблемы обучения и воспитания, развития детей дошкольного возраста могут быть успешно решены только при условии совершенствования и модификации педагогического процесса на основе научных принципов, достижения высокого уровня профессионализма и повышения квалификации педагогов [8].

В настоящее время появляются новые технологии и средства информатизации, которые благодаря приоритетному национальному проекту «Образование» активно поступают в российские дошкольные образовательные учреждения. Все чаще при аттестации педагоги стали указывать как основное достижение – использование информационных компьютерных технологий в работе с детьми.

Важность и необходимость внедрения таких технологий в процесс образовательной деятельности также отмечалась международными экспертами во «Всемирном докладе по коммуникации и информации», подготовленном ЮНЕСКО. В нашей стране за последние годы произошли разного рода социальные и экономические события, определившие ускоренное развитие компьютерных и интернет-технологий в дошкольных учреждениях.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования в данном вопросе регламентирует образовательную деятельность дошкольного образовательного учреждения и позволяет по-иному рассматривать вопросы познавательного развития дошкольников.

Актуальность использования информационных компьютерных технологий в развитии речи обусловлена социальной потребностью в повышении качества обучения и воспитания детей дошкольного возраста, практической потребностью использования в дошкольных образовательных учреждениях современных компьютерных программ.

В отличие от обычных технических средств обучения информационные компьютерные технологии позволяют не только насытить ребенка большим количеством готовых, строго отобранных соответственно возрасту, соответствующим образом организованных знаний, но и развивать интеллектуальные, творческие способности и – что очень актуально в дошкольном детстве – умения самостоятельно приобретать новые знания.

Отечественные и зарубежные исследования использования компьютерных технологий в дошкольных образовательных учреждениях убедительно доказывают не только возможность и целесообразность применения этих технологий, но и особую их роль в развитии интеллекта и в целом личности ребенка (исследования С.Л. Новоселовой, И. Пашелите, Г.П. Петку, Б. Хантер и др.).

Способность компьютера воспроизводить информацию одновременно в виде текста, графического изображения, звука, речи, видео, запоминать и с огромной скоростью обрабатывать данные позволяет воспитателям создавать для детей новые средства деятельности, которые принципиально отличаются от всех существующих игр и игрушек. Ведь компьютер, обладая огромным потенциалом игровых и обучающих возможностей, оказывает значительное воздействие на ребенка. Однако воздействие будет положительным только при взаимодействии воспитателя, ребенка и компьютера. Необходимо помнить, что использование компьютера в учебно-воспитательных целях в дошкольных учреждениях требует тщательной организации как самих занятий, так и всего режима в целом.

Общение детей дошкольного возраста с компьютером начинается с компьютерных игр, тщательно подобранных с учетом возраста и учебной направленности.

Исследования С.Л. Новоселовой свидетельствуют, что ребенок обнаруживает способность наделять нейтральный до определенного времени объект игровым значением в смысловом поле игры. Именно эта способность является психологической базой для введения компьютера как игрового средства в игру дошкольника. Изображение, возникающее на экране, может быть надлено ребенком игровым значением в ситуации, когда он сам строит сюжет игры, оперируя образными и функциональными возможностями компьютерной программы.

В настоящее время на рынке мультимедийных программных продуктов ассортимент программ, способствующих развитию речи, для дошкольников достаточно широк.

Для развития дошкольников можно использовать:

- серию программ «Несерьезные уроки», выпускаемую фирмой «Новый диск»;
- «Сказочный учебник для дошкольников», программа издательства «Новый диск», включающая в себя 11 сказок и предлагающая детям разнообразные задания: «Опиши картинку», «Поможем Снегурочке», «Составь рассказ», «Приготовим варенье», «Найди медвежонка» и др.;
- игры на развитие фонематического слуха и обучения чтению: «Баба Яга учится читать», «Букварь»;
- программу «Готовимся к школе с Зайкой Всезнайкой»;
- программно-методический комплекс по «Развитию речи» издательства «Новый диск» (используется в работе на занятиях по развитию речи и подготовке к обучению грамоте);
- компьютерные игры серии «Маленький гений» издательства «БУКА» и другие.

В настоящее время в работе с дошкольниками воспитатели чаще используют развивающие, реже – обучающие и диагностические игры.

Использование компьютерных программ позволяет:

- обогатить знания детей об окружающем мире;
- более полно ознакомить ребенка с предметами и явлениями, находящимися за пределами его собственного опыта;
- вызвать интерес и стремление детей достичь поставленной цели посредством развивающих и обучающих игр;
- помочь преодолеть дефицит наглядности для овладения детьми знаниями в разных видах деятельности;
- развить у детей положительные эмоциональные реакции;
- обеспечить достижение детьми определенного уровня интеллектуального развития, необходимого для дальнейшей учебной деятельности.

В детском саду могут использоваться только такие компьютерные программы и игры, которые соответствуют психолого-педагогическим и санитарно-гигиеническим требованиям. Эти

требования изложены в инструктивно-методическом письме Минобразования России от 14.03.2000 № 65/23-16 «О гигиенических требованиях к максимальной нагрузке на детей дошкольного возраста в организованных формах обучения» в пункте 5: «Занятия с использованием компьютеров для детей 5-6 лет не должны проводиться чаще двух раз в неделю. Продолжительность непрерывной работы с компьютером – не более 10 минут. Для снижения утомляемости под воздействием компьютерных занятий чрезвычайно важна гигиеническая рациональная организация рабочего места за компьютером: соответствие мебели росту ребенка, оптимальное освещение, соблюдение электромагнитной безопасности. Компьютерная техника, которая используется в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ), обязательно должна иметь гигиеническое заключение (сертификат), подтверждающее ее безопасность для детей». Кроме того, рекомендуется с осторожностью относиться к разнообразным развлекательным компьютерным играм, построенным на азартных, агрессивных, монотонных действиях и персонажах, оказывающих негативное воздействие на психику и характер ребенка.

Говоря об использовании компьютера детьми раннего возраста, необходимо помнить о сохранении здоровья и зрения дошкольников. Разумно сделать ограничения занятий с ПК по времени, но произвольное внимание у детей данного возраста очень мало (10-15 минут), поэтому, как правило, дети не могут долго находиться за компьютером. Нормально развивающийся ребенок в этом возрасте двигается 70-80% времени бодрствования, поэтому пока вопрос о «засиживании» за компьютером не актуален.

Специалисты выделяют ряд требований, которым должны удовлетворять развивающие программы для детей:

- исследовательский характер;
- легкость для самостоятельных занятий ребенка,
- развитие широкого спектра навыков и представлений,
- высокий технический уровень,
- возрастное соответствие,
- занимательность.

Использование мультимедийных компьютерных презентаций позволяет представить обучающий и развивающий материал как систему ярких опорных образов, наполненных исчерпывающей структурированной информацией в алгоритмическом порядке. Цель такого представления развивающей и обучающей информации – формирование у детей системы мыслеобразов. Подача материала в виде мультимедийной презентации сокращает время обучения, высвобождает ресурсы здоровья детей. Использование на занятиях мультимедийных презентаций позволяет построить учебно-воспитательный процесс на основе психологически корректных режимов функционирования внимания, памяти, мыследеятельности, гуманизации содержания обучения и педагогических взаимодействий, реконструкции процесса обучения и развития с позиций целостности.

Компьютерные презентации можно использовать как на фронтальных, так и на подгрупповых и индивидуальных занятиях. Доступный материал, анимация легко усваиваются дошкольниками. Для большей эффективности презентации, включающие занимательные вопросы, анимационные картинки и игры, лучше строить с учетом четырех возрастных этапов развития дошкольников. Чередование демонстрации теоретического материала и беседы с детьми помогают добиться поставленных задач.

При развитии связной речи целесообразно составлять описательный рассказ, предварительно посмотрев мультимедийную презентацию с элементами игры, используя картинно-графические планы. Последовательно меняющиеся иллюстрации или схемы служат наглядным планом для пересказа или заучивания стихотворений. Очень удобно использовать электронный вариант как сюжетных картинок, так и репродукций картин известных художников для составления описательных рассказов.

Для НОД по развитию речи можно создать серии презентаций по различным лексическим темам: «Времена года», «Край, в котором мы живем», «Профессии», «Насекомые», «Головные уборы», «Птицы», «Транспорт», «Домашние животные», «Дикие животные», «Посуда», «Инструменты», «Музыкальные инструменты», «Электроприборы».

Применение компьютерной техники при ознакомлении с лексическими темами как раз позволяет сделать каждое занятие нетрадиционным, ярким, насыщенным, приводит к необходимости использовать различные способы подачи учебного материала, предусмотреть разнообразные приемы и методы в обучении.

Преимущество собственных разработок в том, что их можно включать в любой этап мероприятия: при объяснении нового, повторении и закреплении материала.

Так, использование мультимедийных презентаций по развитию речи помогает достижению следующих результатов:

- более раннего овладения детьми чтением и письмом;
- активного пополнения словарного запаса детей;
- развития мелкой моторики, формирования тончайшей координации движений глаз;
- воспитания желания и умения слушать художественные произведения, следить за развитием действия;
- воспитания любви и интереса к художественному слову;
- умения использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, умения выделять звуки в словах, что можно считать предпосылками грамотности;
- уменьшения времени как простой реакции, так и реакции выбора;
- воспитания целеустремленности и сосредоточенности;
- развития элементов наглядно-образного и теоретического мышления.

Использование мультимедийных презентаций позволяет сделать занятия эмоционально окрашенными, привлекательными, вызывают у ребенка живой интерес, являются прекрасным наглядным пособием и демонстрационным материалом, что способствует хорошей результативности и решению целей и задач занятия (НОД).

Однако этим использование информационных компьютерных технологий в развитии речи не ограничивается. Можно отметить следующие возможности их применения:

- подбор иллюстративного материала к занятиям, оформление родительского уголка группы, папок-передвижек по развитию речи;
- подбор дополнительного познавательного материала к занятиям (НОД);
- создание презентаций в программе PowerPoint для повышения эффективности образовательных занятий с детьми и др.

Как бы мы ни относились к вопросу использования информационных компьютерных технологий в дошкольном образовании, «информатизация общества ставит перед педагогами-дошкольниками задачу стать для ребенка проводником в мир новых технологий, наставником в выборе компьютерных игр и сформировать основы информационной культуры личности ребенка».

В связи с этим, воспитатель должен не только уметь пользоваться компьютером и современным мультимедийным оборудованием, но и создавать свои образовательные ресурсы, широко использовать их в своей педагогической деятельности.

Итак, информатизация образования открывает воспитателям новые пути и средства педагогической работы. Компьютер, мультимедийные средства – инструменты, которые могут стать мощным техническим средством обучения, развития, средством коммуникации, необходимыми для совместной деятельности педагогов, родителей и дошкольников.

Таким образом, использование средств информационных компьютерных технологий позволит сделать процесс обучения и развития ребенка дошкольного возраста достаточно простым и эффективным, освободит от рутинной ручной работы, откроет новые возможности образования, развития и воспитания.

### Литература

1. Всемирный доклад ЮНЕСКО о коммуникации и информации в 1999-2000гг. ([book.uraic.ru](http://book.uraic.ru))
2. Интерактивная педагогика в детском саду. Методическое пособие / Под ред. Н.В. Микляевой. – М.: ТЦ Сфера, 2012. – 128с.
3. Инструктивно-методическое письмо Минобразования России от 14.03.2000 N 65/23-16 «О гигиенических требованиях к максимальной нагрузке на детей дошкольного возраста в организованных формах обучения»
4. Лежнина М.В. Электронные образовательные ресурсы в развитии детей дошкольного возраста. – Вектор науки ТГУ, 2011. – 3(6),– С.183-185.
5. Моторин В. «Воспитательные возможности компьютерных игр». Дошкольное воспитание. – 2000. – №11. – С.53 - 57.
6. Новоселова С.Л., Петку Г.П. Компьютерный мир дошкольника. – М.: Новая школа, 1997. – 128 с.
7. Петрова Е. Развивающие компьютерные игры // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 8. – С.60-68.

8. Речевое развитие ребенка в современном образовательном пространстве: Методическое пособие для негосударственных ДОО / Урал.гос.пед.ун-т. – Екатеринбург, 2015. – 149 с.
9. Фомичева О.С. Воспитание успешного ребенка в компьютерном веке. – М.: «Гелиос АРВ», 2000. – 192 с.

©Симанова Н.А., 2016

УДК 372.3  
ББК 74.1

*Соловьева О.Л.,  
воспитатель МАДОУ ЦРР – детский сад № 556 «Тропинки детства»  
Россия, г. Екатеринбург*

### **ЖИВАЯ СКАЗКА: РАЗВИВАЕМ РЕЧЬ В СОВМЕСТНОЙ ЭКОЛОГО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ**

**Аннотация.** В дошкольном возрасте необходимо проектировать такие ситуации контакта с природой, которые бы вызвали положительное эмоциональное состояние детей, способствующие речевой активности, формированию чувств сопереживания, восхищения, сотрудничества.

**Ключевые слова:** речевая среда, сотрудничество, взаимодействие, экологический макет, живая сказка, эколого-творческая деятельность.

*Solovieva Oksana  
teacher  
Kindergarten № 556 "The paths of childhood"  
Russia, Ekaterinburg  
E-mail: ekb\_mdou556@mail.ru*

### **LIVING TALE: DEVELOPING SPEECH IN JOINT ENVIRONMENTAL AND CREATIVE ACTIVITIES OF CHILDREN AND ADULTS**

**Annotation.** At preschool age must be designed such situations of contact with nature, which would cause a positive emotional state of children, promote speech activity, the formation of empathy feelings, admiration, cooperation.

**Keywords:** speech environment, cooperation, interaction, environmental layout, living a fairy tale, ecological and creative activity.

Поддержка разнообразия детства; реализация Образовательной программы в формах, специфических для детей данной возрастной группы, и, прежде всего, в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей развитие ребенка – это одни из тех принципов, которые заложены в основе Федерального государственного стандарта дошкольного образования.

В последние годы начала активно развиваться и внедряться новая философия взаимодействия семьи и дошкольного учреждения. В основе ее лежит идея о том, что за воспитание детей несут ответственность родители, а все остальные социальные институты призваны поддерживать и дополнять их воспитательную деятельность. Идея взаимосвязи общественного и семейного воспитания нашла своё отражение в ряде нормативно-правовых документов, в том числе во ФГОС ДО.

В соответствии с этим меняется и позиция дошкольного учреждения в работе с семьёй. Каждое дошкольное образовательное учреждение не только воспитывает ребёнка, но и консультирует родителей по вопросам воспитания и образования детей. Педагог дошкольного учреждения становится не только воспитателем, но и партнёром для родителей по воспитанию их детей. Об этом же говорят и современные специалисты, и ученые в области семьи (Т.А. Маркова, О.Л. Зверева, Е.П. Арнаутова, В.П. Дуброва, Н.М. Метенова, автор современных методик по семейному воспитанию и др.).

ФГОС ДО выделяет такие принципы, как поддержка инициативы детей в различных видах деятельности; содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений; сотрудничество Организации с семьёй; формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности.

Стандарт нацеливает нас на создание благоприятных условий развития детей и обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи, повышение компетентности родителей в вопросах развития и образования детей.

Считается, что семейный институт это институт эмоциональных отношений. Семья для ребенка – это ещё и источник общественного опыта. Здесь он находит примеры для подражания, здесь происходит его социальное становление. Также мы понимаем, что в современных условиях необходимо изменение позиции детского сада в реализации роли родителей как субъектов образования. Дошкольное учреждение не только должно воспитывать ребёнка, но и создавать условия не только для педагогического просвещения родителей, но для их активного включения в деятельность учреждения как равноправных партнёров. Очень важно, чтобы родители были уверены в хорошем отношении педагога к ребёнку, чувствовали компетентность педагога в вопросах воспитания и развития, но главное – ценили его личностные качества (заботливость, внимание к людям, доброту, чуткость). И мы убеждены, что для создания оптимальных взаимоотношений педагогов и родителей необходимо, чтобы обе стороны осознавали значимость целенаправленного воздействия на ребенка и доверяли друг другу. Поэтому с самого первого дня, когда ребенок приходит в детский сад, мы стараемся выстроить стратегию эффективного взаимодействия с семьями воспитанников.

Поставив перед собой задачу развития речи детей в совместной эколого-творческой деятельности, мы понимаем, что у маленького ребенка речь формируется в общении с окружающими его людьми. В процессе общения проявляется его познавательная и предметная деятельность. Овладение речью перестраивает всю психику малыша, позволяет ему воспринимать явления более осознанно и произвольно. Великий русский педагог К.Д. Ушинский говорил, что родное слово является основой всякого умственного развития и сокровищницей всех знаний.

Мы согласны с утверждением, что заботиться о современном развитии речи детей, уделять внимание ее чистоте и правильности это наиболее важное направление работы педагога. Одним из приемов развития связанной речи детей является наблюдение окружающего мира, мира природы. Каждое вновь усваиваемое представление об окружающем должно непосредственно подкрепляться соответствующим словом, обогащая активный запас слов ребенка. Эколого-творческая деятельность детей представляется одним из важных компонентов развития активной речи дошкольника и формирования экологической культуры ребенка.

Полагаясь на эффективность в решении вопросов речевого развития детей через организацию эколого-творческой деятельности, причем активно вовлекая родителей воспитанников в данную деятельность, считаем необходимым проектировать такие ситуации контакта с природой, которые бы вызывали положительное эмоциональное состояние детей, способствующие формированию чувств сопереживания, восхищения, сотрудничества.

Важно показывать детям красоту природы, учить обращать внимание на состояние растительного мира, поведение животного мира, получая душевное удовлетворение и замечая прекрасное. Для решения задач речевого и экологического воспитания дошкольников можно взять за основу эколого-творческую деятельность, которая будет способствовать расширению экологического сознания как детей, так и взрослых, и в тоже время создавать положительный эмоциональный настрой детей и взрослых на сотрудничество.

Например, Н.И. Рыжова предлагает сочинение экологических сказок, их иллюстрирование, инсценировку, придумывание новых сказочных историй. Сказка близка дошкольнику, обладающему эмоционально-чувственным восприятием мира. Познавая сказочную реальность, ребенок учится проводить параллели с реальной жизнью, с реальными ситуациями, глубже осознавая их.

Мы предлагаем на основе сотрудничества детей и взрослых создать «живую сказку», которую захочется рассказывать, за ходом которой можно наблюдать и управлять. Для этого необходимо объединить усилия родителей и детей в творческом взаимодействии по созданию «живого экологического макета», работа и игра с которым позволит воспитателю создавать проблемные ситуации, мотивирующие детей на речевое общение и, в то же время, на эколого-ориентированное поведение.

С помощью такой совместной деятельности можно научить маленького ребенка видеть и сопереживать процессам, происходящим в окружающей природе. Тем более, если ребенок посадил сад для феи или маленького принца, такой макет для детей – это маленькая сказочная страна, где живут добрые и загадочные эльфы и феи. Эту сказку вполне могут создать дети и родители вместе.

Итак, наша задача состояла в том, чтобы показать маленькому человеку прекрасный мир природы; помочь наладить взаимоотношения сверстников, детей и родителей, семьи и детского сада, заложить механизмы эффективного взаимодействия, используя ведущий вид деятельности детей – игру на природоведческий сюжет. Непосредственной задачей было создание живого



экологического макета, за развитием которого ребенок сможет наблюдать, принимать участие в поливке, рыхлении почвы, будет учиться видеть изменения, рассказывать о них. Но, самое главное, ребенок, с помощью маленьких персонажей (игрушек) сможет создать свою собственную историю или сказку, действие которой постоянно будет изменяться, продвигаться и об этом ребенку обязательно захочется рассказать своим сверстникам, воспитателям и, конечно, родителям.

В процессе работы мы обращали внимание родителей на очень важные моменты. Мы призывали родителей воспитанников к пониманию того, что игра и экологическое воспитание в некотором отношении противоположны: ведь во время игры ребенок раскован, он может проявлять инициативу, совершать любые действия, от которых игра может быть лучше или хуже, но при этом никто и ничто не пострадает. Тогда как, познание природы, взаимодействие с ней требуют учета, специфики живого организма и поэтому накладывает много запретов, ограничивает практическую деятельность ребенка. Деятельность с живым макетом позволяет создать условия для реализации важнейших критериев развития познавательного интереса ребенка – позитивного интереса к окружающему миру и речевой активности.

В настоящее время все созданные экологические макеты продолжают «жить», дети наблюдают за ростом посаженных растений, вместе с воспитателями ухаживают за своей «живой сказкой». Реализация данного проекта позволила не только привлечь родителей воспитанников в образовательную деятельность, но и сплотить, подружить родителей между собой. Каждый день родители обязательно заглядывают в группу, некоторые проходят и рассматривают, как изменяется созданная вместе с детьми «сказка». Многие семьи придумали и записали свою сказочную историю. Скоро в группе появится настоящая книга со сказочными историями, а иллюстрациями будут фотографии созданных экологических макетов.

Уникальность такого взаимодействия состоит в самой методологии объединения процессов эколого-творческой деятельности и совершенствования всех сторон речи дошкольников: познавательно-речевая деятельность в ходе общения ребенка и взрослого в процессе создания «живой сказки»; проявление речевой активности ребенка в ходе наблюдения за ростом растений, посаженных вместе с родителями; формирование интереса к слушанию и рассказыванию; проявление непосредственной речевой активности и желание самостоятельно рассказать о созданной сказке.

©Соловьева О.Л., 2016

УДК 372.3  
ББК 74.1

*Тушнолобова О.С.,  
воспитатель МАДОУ ЦРР – детский сад № 556 «Тропинки детства»  
Россия, г. Екатеринбург*

## **ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ К АКТИВНОЙ РЕЧИ**

**Аннотация.** Создание единого пространства развития ребенка невозможно без объединения усилий педагогов и родителей. Цель совместной работы – активизировать родителей, привлечь их внимание к тем педагогическим задачам, которые осуществляются в работе с детьми, сделав воспитание ребенка в семье и в детском саду более последовательным и эффективным.

**Ключевые слова:** речевые способности, активная речь, взаимодействие, эффективные методы.

*Tushnolobova Olga  
teacher  
Kindergarten № 556 "The paths of childhood"  
Russia, Ekaterinburg  
E-mail: ekb\_mdou556@mail.ru*

## **FEATURES TRAINING CHILDREN THIRD YEAR OF LIFE TO ACTIVELY SPEECH**

**Annotation.** Creating a common space of the child's development is impossible without the joint efforts of teachers and parents. The purpose of working together - to strengthen parents to draw their attention to the educational problems that occur when working with children, making education of the child in the family and in kindergarten more consistent and effective.

**Keywords:** verbal ability, active speech, interaction, effective methods.

Содержание психолого-педагогической работы по освоению детьми всех образовательных областей, по определению ФГОС ДО, ориентировано на развитие физических, интеллектуальных и личностных качеств детей. Речевое развитие, по определению ФГОС ДО включает 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.

Целевые ориентиры образования в младенческом и раннем возрасте, относительно речевого развития детей, представлены во ФГОС ДО следующими социально-нормативными возрастными характеристиками возможных достижений ребенка данного возраста:

- владеет активной речью, включенной в общение; может обращаться с вопросами и просьбами, понимает речь взрослых; знает названия окружающих предметов и игрушек;
- стремится к общению со взрослыми и активно подражает им в движениях и действиях; появляются игры, в которых ребенок воспроизводит действия взрослого;
- проявляет интерес к стихам, песням и сказкам, рассматриванию картинки, стремится двигаться под музыку; эмоционально откликается на различные произведения культуры и искусства.

Для того чтобы ребенок перешел от пассивного понимания слов к собственной активной речи, необходимы условия: эмоционально-теплое общение со взрослым; насыщение жизни ребенка слышимой речью и появление интереса к слову; становление собственной предметной деятельности. Поэтому большое внимание уделяем созданию предметно-пространственной развивающей среды в группе с учетом современных требований.

В группе оборудовали театральную игровую зону, которая включает в себя кукольный, настольный театры, а также «Театр резиновой игрушки»; центр «Наряжайся!», где на плечиках развешены наряды, аксессуары (шарфы, шляпы, бусы, сумки и т.д.) и костюмы сказочных героев. Дети не только получают эмоционально-творческое развитие в процессе переодевания, но и тренируют моторику (многие вещи содержат элементы шнуровки, пуговицы, крючки).

Центр «Сообразительности» предлагает ребятам удобно расставленные столы для занятий, магнитную доску и ряд развивающих игр, которыми дети могут пользоваться в свободное время.

Центр «Умничка» ориентирован на развитие речевых и сенсорных способностей ребенка. Основными компонентами его наполнения являются различные лото, мозаики и наборы кубиков и пазлов, различающиеся по форме, цвету и размеру.

В центре «Маленький строитель» ребята без труда найдут различные пирамидки, наборы деревянных и пластмассовых конструкторов, а также разнообразные виды строительной техники: самосвалы, грузовики, бетономешалки и экскаваторы.

Книжный уголок вмещает в себя предметно-сюжетные картинки, сказки и рассказы для самых маленьких, красочные издания с доступными и яркими иллюстрациями.

Центр «Маленький исследователь» предложит широкий выбор настольных игр, содержание которых развивает навыки исследовательской деятельности, расширяет кругозор ребенка и его знания об окружающей среде. Знакомит малышей с многообразием комнатных растений. Дети с удовольствием пользуются пулевизатором-опрыскивателем, лопаткой для рыхания и лопаточкой. Здесь же игра с водой и песком, игра «Отыщи секрет» (дети отыскивают спрятанные в песке предметы).

Одним из самых любимых уголков в моей группе смело можно назвать «Центр двигательной активности». Его арсенал особенно любим и востребован: разнообразные мячики, гимнастические палочки, арки для лазания, «султанчики», атрибуты для подвижных игр и прочее.

Музыкальный центр оснащен большим набором детских музыкальных инструментов: металлофон, гитара, бубен, барабан, пианино, труба.

Доступность и вариативность распределения игровых и развивающих центров делает группу привлекательной для воспитанников в течение всего дня. Подбор дидактических материалов, игр, пособий, детской литературы учитывает особенности разноуровневого развития детей и помогает осуществить необходимую коррекцию для позитивного продвижения каждого ребенка. Правильно организованная предметно-пространственная среда помогает взрослому обеспечить гармоничное развитие ребенка, создать эмоционально-положительную атмосферу в группе, проводить игры-занятия, приучать детей к самостоятельным играм с постепенно усложняющимся содержанием.

Обычно у детей третьего года жизни переход к активной речи происходит внезапно. Еще вчера ничего не говорил, а сегодня высказывается развернутыми предложениями. И это понятно,

ведь достаточно богатый запас слов становится активным словарем ребенка. И бывает так, что дети, упорно молчавшие до 2 лет, уже в 3 года догоняют и перегоняют в своем развитии тех, у кого первые слова появились еще в 9 месяцев.

Огромную роль в развитии речи ребенка играет внимание родителей, их готовность и желание общаться со своими детьми. В настоящее время наблюдается острая потребность работы педагога с семьей. Некоторые родители пытаются повлиять на формирование речи своего ребенка, начиная с ранних лет жизни. Они стараются, чтобы их ребенок слышал правильную, выразительную и отчетливую речь, читают ребенку сказки, стихи, рассказы, развивают кругозор. Но не у всех так получается. Часто семья не в состоянии (в силу разных причин) оказать действенную помощь ребенку в развитии речи и коррекции речевых дефектов. Большинство родителей не понимают реальных причин, из-за которых у их ребенка те или иные речевые нарушения. В таких случаях усложняется процесс воспитания и обучения. Родителям не хватает психолого-педагогической грамотности.

Создание единого пространства развития ребенка невозможно без объединения усилий педагогов и родителей. Цель совместной работы – активизировать родителей, привлечь их внимание к тем педагогическим задачам, которые осуществляются в работе с детьми, сделав воспитание ребенка в семье и в детском саду более последовательным и эффективным.

Участвуя в образовательно-воспитательном процессе, родители постепенно становятся более активными, начинают ответственнее относиться к выполнению тех рекомендаций, которые дает педагог. Участие семьи в речевом развитии начинается с момента прихода ребенка в детский сад. Уже на этом этапе (и во время последующих встреч) стараемся убедить родителей в том, что именно их роль в речевом развитии ребенка значима; что все усилия педагогов без их помощи будут недостаточны, а иногда и вовсе безрезультатны.

Сложной проблемой взаимодействия педагогов и семьи является поиск форм приобщения родителей к речевому развитию их детей. На наш взгляд, самое лучшее – это опросить самих родителей (беседы, анкетирование), что позволит определить наиболее оптимальные формы взаимодействия детского сада и родителей. Результаты анкетирования позволяют воспитателю подобрать необходимые консультативные материалы и разместить их в информационном уголке, на сайте дошкольного учреждения. Но наиболее интересной формой приобщения родителей к педагогической практике – это проведение, так называемых, «живых уроков». Например, одной из задач для формирования речи является развитие речевого дыхания, включающее в себя умение беззвучно набирать воздух в процессе высказывания, выработку ротового выдоха. Родители вместе с малышами с удовольствием принимали участие в таких играх, как «Чей листок улетит дальше», «Лыжники», «Летят снежинки» и т.п. Темой такого «живого урока» может стать обучение родителей игре, направленной на развитие мелкой моторики. Поскольку развитие речи в ранние годы жизни ребенка тесно связано с мелкой моторикой, активно использую игры «Умные ручки» и знакомим с ними родителей.

Один раз в 2 недели, начиная с января, во второй половине дня (обычно это четверг) проводится «Игротека». Цель данного мероприятия – закрепление полученных детьми умений, представлений на игровом материале. На «Игротеку» приглашаются все желающие члены семей воспитанников группы, которые являются не зрителями, а активными участниками – всех игр и мероприятий. Здесь же они могут проконсультироваться у воспитателя по поводу интересующих их проблем; познакомиться с различными речевыми дидактическими играми, поиграть в них со своим ребенком и другими детьми; взять домой на время понравившиеся игровые материалы для индивидуальной работы со своим малышом.

Считаю необходимым рассказать о таких формах взаимодействия с семьей, как проведение утренника, в котором родители выполняют роль не зрителей, как это принято во многих детских садах, а активных участников. Эту интересную и эффективную форму взаимодействия предложил наш музыкальный руководитель. И она имеет успех. В итоге – радостные дети, удовлетворенные и благодарные родители и все запланированное содержание реализовано с успехом.

Чтобы реализовать данную форму взаимодействия с родителями, необходима большая предварительная работа: предлагаем родителям запомнить слова песен, которые разучиваем с детьми, слова стихов. Для каждой семьи подготавливаем ксерокопии стихов и песен, которые прозвучат на празднике. И это позволяет не только вовлечь родителей в образовательный процесс, но и мотивировать родителей на необходимую работу с ребенком по развитию его речевых навыков.

Итак, как показывает практика, для полноценного речевого развития дошкольников, необходимо тесное взаимодействие детского сада и семьи, так как наилучшие результаты отмечаются там, где педагоги и родители действуют согласованно. Показ наиболее эффективных

методов и приемов работы по речевому воспитанию, формирование у родителей желания и умения общаться с детьми, руководить детской деятельностью – залог успеха

#### Литература

1. Иванова Е.С. Анкеты для родителей // Справочник старшего воспитателя.– М.: 2008. – №11. – С. 66-67.
2. Павлова Л.Д. Малыш учится говорить // Дошкольное воспитание. – М.: 2008. – №8. – С.84-86.
3. Павлова Л.Д. Раннее детство: развитие речи и мышления. – М.: Просвещение, 2000. – 208 с.

© Тушнолобова О.С., 2016

УДК 372.3

ББК 74.1

**Филиппова А.Р.,**

*ст. преподаватель кафедры теории и методики дошкольного и начального образования  
ГОУ ВПО «Сургутский государственный педагогический университет»  
Россия, г. Сургут*

### ИЗУЧЕНИЕ АРГУМЕНТАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация.** В статье отражены ход и результаты исследования, характеризующие аргументативные умения, доступные для формирования у детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОО.

**Ключевые слова:** аргументация, аргументативные умения, дети старшего дошкольного возраста.

**Filippova Aksana**

*Art. Lecturer, Department of theory and methodology of preschool and primary education  
Surgut State Pedagogical University, Russia, Surgut  
E-mail: Filippov-1976@yandex.ru*

### STUDY ARGUMENTATIVE SKILLS OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

**Annotation.** The article reflects the progress and results of the study, characterize argumentative skills available for the formation of children of the senior preschool age in the conditions of the OED.

**Keywords:** reasoning, argumentative skills, children preschool age.

Дошкольный период детства – время, когда в ребенке закладываются базовые способности к познанию, общению и деятельности. Общеизвестно, что для многих видов детской деятельности (коммуникативной, познавательно-исследовательской, игровой и др.) слово является не только носителем смысла, определенного значения, но и инструментом, способом для достижения поставленных задач. В ходе коммуникации со взрослыми и сверстниками дошкольники передают свои стремления, желания и потребности, стараются донести смысл высказывания, зачастую с целью доказательства и убеждения. Результативность коммуникации в данном случае зависит от сформированности умений объяснять, рассуждать, доказывать, отстаивать свое мнение, учитывать в процессе общения мнение и интересы собеседника и т.д.

В связи с этим, нами был разработан диагностический инструментальный педагогического обследования уровня сформированности аргументативных умений у детей старшего дошкольного возраста. В диагностический инструментальный вошли показатели, уровни сформированности аргументативных умений, а также комплекс диагностических заданий, каждое из которых имело свою цель и критерии оценки.

Уровень сформированности аргументативных умений у детей старшего дошкольного возраста оценивался с учетом следующих показателей:

**Оптимальный.** Дети умеют четко формулировать тезис (предположение, гипотезу), вводить тезис в структуру аргументативного текста; умеют отбирать языковые средства, используемые для: связи смысловых частей аргументативного текста; усиления убеждения, доказательности высказывания; умеют подбирать аргументы в соответствии с ситуацией общения, вводить аргументы в структуру текста; подводить аргументативный текст к заключению, выводу. Владеют культурными формами выражения согласия и несогласия с мнением собеседника.

**Достаточный.** Дети затрудняются логично и последовательно выстраивать структуру аргументативного текста; затрудняются отбирать языковые средства, типичные для аргументативного высказывания. Подбирают несущественные аргументы в ситуации общения; подводят аргументативный текст к заключению, выводу с помощью педагога; владеют культурными формами выражения согласия и несогласия с мнением собеседника.

**Критический.** Дети не умеют четко формулировать тезис (предположение, гипотезу), вводить тезис в структуру аргументативного текста; не умеют отбирать языковые средства, используемые для аргументативного высказывания. Не пытаются подбирать аргументы в соответствии с ситуацией общения, вводить аргументы в структуру текста; не подводят аргументативный текст к заключению, выводу; не используют культурные формы выражения согласия и несогласия с мнением собеседника.

*Задание 1. Отгадывание загадок.* Цель задания – определить уровень сформированности умения доказывать правильность отгадки в предложенной загадке, а также умение излагать свои мысли понятно для окружающих, используя речевые формы убеждения.

Дошкольникам предлагалось вербальное восприятие загадки, предложенной педагогом с установкой не просто отгадать, а доказать правильность своей отгадки. При выполнении задания нами учитывалось умение детей четко формулировать тезис (предположение), подбирать и последовательно располагать аргументы (доказательства), использовать необходимые языковые средства внутритекстовой связи, подводить аргументативный текст к заключению, выводу.

Детям были предложены метафорические загадки:

1. Угадайте, что за шапка. Меха целая охапка. Шапка бежит в лесу, у кустов грызет кору (Заяц).
2. Снизу камень, сверху камень, четыре ноги, да одна голова (Черепаха).
3. Русская красавица стоит на поляне, в зеленой кофточке, в белом сарафане (Береза).
4. Чтоб не мерзнуть, пять ребят в печке вязаной сидят (Варежки).

По результатам выполненного задания, мы пришли к следующему выводу, что к оптимальному уровню относится незначительное число ответов детей, которые смогли полностью справиться с заданием. Таких детей в общей массе составило 9.5%. Дошкольники не только правильно называли ответы на предложенные загадки, но и логично рассуждали, подбирали соответствующие аргументы, доказывающие правильность предположений. В высказываниях детей просматривалась структура аргументативного текста, частично использовались языковые средства связи, типичные для аргументации (союзы *потому что, поэтому, значит, если – то*). Дети легко устанавливали причинно-следственные отношения, указанные в загадке, проявляли самостоятельность мышления, умение анализировать факты. Приведем примеры детских рассуждений: Софья Т.: «Это белка! Она грызет орехи. Нет! Это не белка. Маленький, пушистый – не ежик. Зайчик! Наверное зайчик питается корой. Ведь, больше никто не питается корой! Мишка любит мед, белочка грызет орешки, а вот лисица, бежит за зайцем. Значит, это заяц!», «Варежки, потому что варежки бывают вязанные и их надевают, когда идут на улицу и руки не мерзнут. В них бывает очень жарко. У меня есть такие варежки, которые очень сильно греют», Тимофей А.: «Черепаха, потому что у нее снизу панцирь и сверху, четыре ноги вылазят и залазят. Одна голова, поэтому – черепаха!», Таня М.: «Зайчик, потому что у него мягкий мех. Он живет внизу под кустом. Он вроде бы ест кору. Значит, это зайчик».

К достаточному уровню мы отнесли 49.5% ответов детей. Дошкольники, в целом, умеют оперировать имеющимися представлениями, но испытывают трудности в выделении и объяснении существенных признаков объекта, нередко нуждаются в помощи педагога. Высказывания детей недостаточно развернуты и слабо аргументированы, часто используется описание в качестве доказательства. Подавляющее большинство детей нарушают логику и структуру аргументативного высказывания, подбирают нелогичные, несущественные аргументы, только частично используют языковые средства связи, типичные для аргументации. Алена Е.: «Это зайчик, потому что, когда весна – он серый, а когда зима – белый как снег. Потому что зайчик бежит в лесу постоянно. Он прячется от волка, потому что он боится, что волк съест его. Он питается капустой и морковкой. Он мягкий», Витя С.: «Это медведь! Что встретит на своем пути, то и съест. Мне дед рассказывал. Нет, это не медведь. Я вспомнил! Это зайчик!», Маша Я.: «Думаю, что верблюд, потому что у верблюда спина похожа на камень».

К критическому уровню было отнесено 41% ответов детей, участвующих в исследовании. Дошкольники, не задумываясь, перечисляли разные варианты ответов, не соотнося их правильность с содержанием загадки, либо отказывались выполнять задание. В ответах, чаще всего, были слабые попытки рассуждать, подбирать аргументы, подтверждающие правильность их предположений. Доказательства часто отсутствовали. Высказывания детей были очень краткие, нелогичные, неуверенные. К данной категории мы также отнесли детей, которые нуждаются в постоянной

помощи педагога, но даже в этом случае не могут правильно описать и проанализировать предмет загадки. Например, Слава Г.: «Слон или жираф. У него одна голова и четыре ноги, и у него большое тело и длинная шея (загадка про черепаху)», Яна С.: «Белка, потому что она бегает», Богдан Я.: «Это столб. У ивы белый ствол (загадка про березу)», Кирилл Н.: «Зайчик. Просто я знаю, что это зайчик».

Для большинства детских ответов характерна ярко выраженная узость, поверхностность представлений об окружающем мире. Кроме того, детские ответы отличаются обилием синтаксических, морфологических ошибок, что, несомненно, негативно сказывается на уровне связности, логичности и точности детской речи.

Необходимо отметить, что дети в качестве аргументов часто ссылались на авторитетное мнение (мама, дедушка, педагог), приводили примеры из личного опыта, ссылались на пословицы и поговорки.

Кроме того, изучение уровня сформированности аргументативных умений у детей старшего дошкольного возраста осуществлялось в ходе решения детьми проблемных ситуаций, близких по содержанию уровню сформированности представлений об окружающем мире и опыту детей.

*Во втором задании* детям было предложено проанализировать литературное произведение Ф. Блехер «Обида Пети». Данное задание было направлено на изучение сформированности умения детей самостоятельно анализировать явление, устанавливать причинно-следственные связи, умение высказывать предположения, определять способы проверки высказанных предположений.

Вопросы для обсуждения были следующего содержания: должен ли был обидеться Петя и заплакать? Докажите, так это или не так. Что он должен был предпринять, чтобы проверить, поровну ли ягод? (пересыпать ягоды в стакан из вазочки, а затем из чашки, убедиться, что их поровну).

При анализе количественных результатов данного задания, мы пришли к выводу, что 72.5% детей аргументировано считают, что Петя не должен был обижаться в подобной ситуации, 17.2 % детей, придерживаются такой же точки зрения, без обоснования своего мнения, и только 10.3 % дошкольников доказывают, что есть основания у ребенка для обиды.

Дошкольники приводят разные аргументы, подтверждающие основной тезис, но чаще всего рассуждения детей носят поверхностный характер. Они вычлняют отдельное явление (обида Пети) и не всегда обнаруживают скрытые логические связи и отношения.

Часть детей пытается, на наш взгляд, логично обосновать свой тезис: Лиза К.: «Нет, не должен (обидеться). Потому что, у Веры узенькая вазочка. А узенькая это маленькая. А если широкая, то это большая. Пете надо меньше вазу, тогда будет поровну», Таня М.: «Не должен, потому что у него (Пети) вазочка наоборот – широкая. Он должен радоваться, что у него большая, а у Веры – маленькая. В большую вазочку поместилось больше ягод, потому что она большая». Ситуация, описанная в произведении близка опыту детей, поэтому они на нее реагировали в большей степени эмоционально, чем рационально. Например, Саша Г.: «Нет, не должен. Мужики никогда не плачут, не обижаются на девочек», Софья Т.: «Нет, не должен обидеться, потому что, я тоже бывает не плачу, когда обижаюсь. Я просто иду и доказываю, но слезы у меня все равно текут. Потому что, Вере насыпали вазу полную, а Пете чашку неполную», Алена Е.: «Нет, потому что если обидеться и заплакать, то больше никто с тобой дружить не будет».

38% детей способны выдвигать предположения, выделять способы проверки предположений. Например, Лера Н.: «Надо посмотреть поровну или нет», Вероника Х.: «Надо было посчитать все ягоды!», Рамазан К.: «Нужно просто у девочки забрать немного», Даша Р.: «Можно взять линейку или что-то измерительное и тогда измерить. Или можно трубочку приклеить, две половинки к стене и узнать – одинаково у них ягод или нет», Алена Е.: «Надо было сравнить!», Лера Л.: «Можно взвесить и посмотреть. И он подумает: «А ведь, поровну!», Алиса М.: «Взять одинаковую кружку и сделать поровну». Однако большинство исследуемых детей затруднились выделить конкретный способ проверки, не умели выдвигать гипотезы, высказывать предположения, с трудом выражали собственные мысли.

Для уточнения и проверки достоверности наших выводов, детям было предложено решить проблемную ситуацию «Сахар». Целью данной проблемной ситуации являлось выявление умения детей анализировать и объяснять явление, на основе имеющихся знаний выдвигать гипотезы, аргументировать собственные выводы.

*Содержание проблемной ситуации:* один мальчик очень любил пить чай с сахаром. Один раз мама налила ему чашку чая, положила туда два кусочка сахара. А мальчик не захотел сразу пить чай, он хотел достать ложкой сахар из чашки и съесть его. Однако в чашке сахара не оказалось. Тогда мальчик заплакал и закричал: «Кто съел мой сахар?».

Вопросы для обсуждения были следующего содержания: Кто взял сахар? Куда делся сахар? Докажи. Как это можно проверить – был ли сахар?

Ответы свидетельствуют о достаточном уровне понимания детьми предложенной проблемной ситуации. Например, Вероника Х.: «В чае растворился, потому что сахар может раствориться. Если его помешать, то он становится незаметным», Саша Г.: «Он растворился, потому что всегда сахар в воде растворяется, как снег». Большинство детей правильно ответили на основной вопрос, предположив, что сахар растворился. В качестве доказательства, использовали следующие способы проверки предположений: «почувствовать на вкус», «посмотреть в стакан», «еще раз положить сахар», «спросить у мамы», «капельку выпить и проверить», «вспомнить или внимательно подумать», «достать и посмотреть» и т.д. Также, были ответы детей с ошибками, Стас Р.: «Он сам его съел», Лера Л.: «У меня тоже такое бывает – съел бутерброд и где он? – В животе! Думаю, что мальчик грыз, грыз сахар, а памяти не застряло».

Таким образом, дошкольники демонстрировали умение строить простые гипотезы, прогнозировать события, делать простейшие выводы. Но, в тоже время, испытывали сложность в объяснении, выражении собственных мыслей, имея достаточно бедный словарный запас, не смогли аргументировать собственные высказывания, слабо пользовались доказательной и объяснительной речью, не владели структурой аргументативного высказывания.

© Филиппова А.Р., 2016

УДК 372.3

ББК 74.1

*Холкина Т.И.,  
заместитель заведующего по ВМР  
ФГКДОУ «Детский сад № 260»  
Россия, г. Екатеринбург*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ АКТИВНОЙ РЕЧЕВОЙ ПРАКТИКИ ДОШКОЛЬНИКА В РАЗНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Аннотация.** В данной статье раскрывается организация речевой практики в разных видах деятельности дошкольника. Рассматривается практический педагогический опыт развития речи дошкольников.

**Ключевые слова:** речевая деятельность; организация речевой деятельности; виды речевой деятельности.

*Kholkina Tatiana  
Deputy Head at BMP  
federal state treasury preschool educational institution  
"Kindergarten № 260" Russia, Ekaterinburg  
E-mail: dgidei@yandex.ru*

## **ORGANIZATION OF ACTIVE VOICE PRACTICE PRESCHOOL THE VARIOUS ACTIVITIES**

**Annotation.** This article deals with the organization of speech practice in different types of preschool activities. We consider the practical teaching experience of preschool speech.

**Keywords:** speech activity; organization of speech activity; types of speech activity.

Современный период развития методики речи дошкольников характеризуется изменением содержания и педагогической технологии работы по речевому развитию детей. В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования возникла необходимость пересмотра и коррекции традиционных подходов к организации педагогического процесса в детском саду.

Содержание образовательной области «Речевое развитие» направлено на овладение конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми.

Принципиально новой является необходимость решения речевых задач только в контексте детской деятельности (игры, детского исследования, экспериментирования, др.), не переводя ее в учебную по форме и методам взаимодействия. Это требует новых технологий коммуникативного и речевого развития дошкольников.

В условиях деятельностного подхода в организации образовательного процесса, современные технологии развития речи должны быть ориентированы на становление субъектных качеств ребенка в общении и речевой деятельности.

Речевая деятельность – это уникальное содержание и средство для самореализации ребенка в его жизнедеятельности, проявления его индивидуальных творческих способностей, субъектных качеств: интересов, инициатив, жизненной активности, самостоятельности и творчества, автономности и умения делать правильный выбор.

Исходя из ориентированности современных технологий на становление субъектных качеств ребенка, целью работы педагога по развитию речи детей дошкольного возраста является становление начальной коммуникативной компетентности ребенка – его умения решать игровые, учебные, бытовые задачи посредством речи.

Коммуникативная компетентность дошкольника предполагает проявление субъектных качеств ребенка в процессе общения и речевой деятельности – интереса к общению, избирательности и наличия предпочтений в выборе партнера по общению, а также проявление инициативности и активности при организации общения, самостоятельности и независимости суждений в процессе разговора, проявление творчества и оригинальности высказываний для поддержания интереса собеседника.

В организации речевой деятельности можно выделить три взаимосвязанных этапа: мотивационно-побудительный, практический, творческо-оформительский этапы.

*Цель мотивационно-побудительного этапа* – стимулирование интереса к деятельности, потребности детей в общении, активности речи.

Непосредственно-побуждающие мотивы – основаны на эмоциональных проявлениях ребенка. Начало совместной деятельности любого вида всегда должно быть направлено на мотивацию активности детей, в том числе и речевой. Для этого могут быть использованы: сюрпризные моменты (необычный, незнакомый предмет, коробка, книга, герой, письмо); помощь герою; путешествие; соревнование; поиск выхода из затруднительной ситуации (Что будем делать? С помощью чего? Чего не хватает? Что надо сделать? Как будем делать?).

*Цель практического этапа* – развитие у детей умения передавать свои мысли в понятных для слушателей и адекватных ситуации речевых формах с использованием формул речевого этикета.

Опыт практического освоения речевых умений ребенок приобретает в следующие виды деятельности: игровая деятельность, ситуации общения, познавательно-исследовательская деятельность, коллекционирование, а также образовательные ситуации по речевому развитию детей.

*Игровая деятельность* детей – важнейшая сфера самовыражения ребенка, развития его «самости». Игра в полной мере продуктивна в течение всего дня, а также утром. В данный период времени в каждой группе проходит обмен новостями, он позволяет тренировать способности, то есть приобретать коммуникативную, социальную компетентности. Ребенку важно рассказать, поделиться важными для него событиями, тайнами, секретами, радостями, огорчениями. При этом ребенок чувствует интерес к нему, отвечает на возникающие вопросы у детей. («Мне подарили котенка. А какой он? Это кошечка, она еще маленькая, но уже бегаёт. А что она ест? Мы кормим ее специальной едой, пахнет она не очень, но ей нравится...»). При рассказе ребенок раскрывается изнутри, ему хочется еще больше донести информации.

В режимные моменты, в самостоятельной деятельности активно используются разнообразные дидактические игры. Дидактическая игра способна решить все задачи речевого развития: закрепление и уточнение словаря, изменение и образование слов, упражнение в составлении связных высказываний, развитие объяснительной речи.

*Ситуации общения.* Наиболее интересными и продуктивными видами игровых ситуаций общения с дошкольниками, как показывает практика, оказались: ситуации-иллюстрации, ситуации-проблемы. В ситуациях-иллюстрациях воспитатели вместе с детьми разыгрывают простые сценки из жизни детей, активизирует навыки эффективного общения: («У мамы скоро день рождения», «Едем в театр», «Со мной никто не играет»). Участвуя в ситуациях-проблемах, каждый ребенок находится в активной действующей позиции: находит выход своим чувствам и переживаниям, учится осознавать и принимать их.

Ситуация-проблема «Что произойдет?...» – учит устанавливать причинно-следственные связи, предлагать различные варианты следствий одного и того же события. Педагог предлагает ряд вопросов, начинающихся со слов «что произойдет, если...». Задача ребенка дать как можно более полные и оригинальные ответы. Например: «Из крана на кухне польется апельсиновый сок?» – «Мы устроим апельсиновую вечеринку», «Будем принимать апельсиновые ванны», «Раздадим всем желающим» и т.п.

Ситуация «Почему это произошло?» – учит придумывать следствия невероятных событий. Педагог предлагает детям назвать как можно больше возможных причин для следующих ситуаций: «Речка вышла из берегов и затопила луга» – «Мы дружно будем отчерпывать ее ведрами»,



«Мы позовем слонов, чтобы они выпили воду», «Можно расстелить большие полотенца, они впитают всю воду» и т.п.

В ситуации «Как приготовить завтрак для великана?» педагог предлагает детям рассказать, чем бы они стали отмерять продукты, если бы хотели приготовить завтрак для великана (мука, молоко, масло, яйца, соль, перец)? Детям необходимо предложить различные способы измерения объема; и т.п.

*Познавательная-исследовательская деятельность* реализуется через создание проблемной ситуации, решение исследовательской задачи, проблемного вопроса («Почему белочка шубку меняет два раза в год, а мех на хвостике только один раз?», «Почему мухи и комары прилипают к паутине паука, а он быстро бегает по липкой паутине и не прилипает?», «У всех птиц есть крылья, чтобы летать высоко и далеко, и у курицы есть крылья; почему она не улетает?», «Почему этот камешек нагрелся сильнее? – «Потому что имеет черный цвет»; «Этот платочек высох быстрее. Почему?» – «Мы его повесили на батарею» и др.

*Коллекционирование* очень эффективно развивает речевую активность, так как расширяет кругозор детей, преодолеваются многие проблемы во взаимоотношениях между детьми.

Предметы коллекций придают своеобразие игровому, речевому и художественному творчеству, активизируют имеющиеся знания. В нашем детском саду существуют самые разнообразные коллекции: индивидуальные – это детские «сокровищницы», в них собраны самые разнообразные вещи, причем каждая из этих вещей имеет огромную ценность и значимость для ребенка: тематические коллекции: «Камни», «Удивительный мир леса» и т.п.

В условиях организации *образовательных ситуаций по речевому развитию детей* активно использовались следующие методы: пересказ литературных произведений, моделирование, рассказывание по схеме, рассказы по плану; совместное рассказывание; коллективное составление рассказа; составление рассказа подгруппами – «командами»; оставление рассказа по частям.

Результативной оказалась работа с картами Проппа, придумывание окончания к рассказу (описательному или повествовательному); придумывание продолжения и окончания к рассказу; сочинение рассказа или сказки по плану или по схеме; сочинение сюжетного рассказа по игрушкам; сочинение рассказа на тему; сочинение рассказа по пословице.

*Цель творческо-оформительского этапа* – оформление продуктов речевой деятельности дошкольников.

Особое значение в развитие речевой практики дошкольников имеет оформление детской речевой деятельности. Каждый ребенок хочет гордиться результатами своей деятельности, показывая свой продукт и рассказывая о нем. Каждому родителю хочется знать о своем ребенке как можно больше, чем занимался, что делал он в детском саду, поэтому возникает необходимость и потребность в презентации мамам и папам продуктов речевой деятельности ребенка.

Оформление может быть представлено в самых разных формах:

- *лингвистические коллекции*: «Вежливые слова» (образовательные ситуации сопровождения общения и речи в режимных моментах); «Осенние слова» (воспитатель слова осени записывает на красивых листьях; слова зимы – на снежинках, снеговиках; на зеленых березовых листьях – весенние слова; на цветочках и бабочках – летние слова.). Данная коллекция пополняемая, поэтому эффективной будет во время проведения экскурсий, тематических прогулок с детьми;

- *сборники рассказов, сказок*. Собственно сочиненные ребенком, детьми, сказки необходимо фиксировать, оформлять в сборники, книги, ведь каждому ребенку приятно увидеть свой труд, свою работу, где он и автор, и художник;

- *оформление детских портфолио*. Ведь портфолио это копилка личных достижений в речевом развитии, его успехов, положительных эмоций, возможность еще раз пережить приятные моменты своей жизни; это признание индивидуальной неповторимости ребенка, которая проявляется в его характере, разнообразии интересов, качестве познавательных процессов.

Совместное оформление разделов портфолио, составление рассказов о себе, о своих друзьях, об увлечениях, продуктивно развивает речь дошкольника старшего возраста;

- *выпуск тематических газет*. В нашем детском саду, традиционно отводятся отдельные страницы с результатами речевой деятельности;

- *оформление стендов для родителей*, демонстрирующих успехи речевых практик детей: представляем сочиненные рассказы, стихи, сказки, интересные мысли, утверждения детей.

В результате мотивируемой интересной и многообразной речевой деятельности, дети приобрели:

- опыт свободного владения языком, формулами речевого этикета;
- умения договариваться, высказываться, спорить, убеждать, приходиться к общему мнению;
- умения творческого рассказывания, сочинительства, речевой импровизации.

Дети научились пользоваться разнообразными средствами выразительности, замечать достоинства и недостатки собственной речи и речи сверстников, доброжелательно оценивать речевые проявления сверстников.

#### Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/news/3447/file/2280/13.06.14-ФГОС-ДО.pdf> (дата обращения 9.03.2016)
2. Примерная основная образовательная программа: [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/ПООП ДО.pdf> (дата обращения 9.03.2016)
3. Гогоберидзе А.Г., Солнцева О.В. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения для бакалавров. Учебник для вузов. – Спб., 2015. – 208 с.

© Холкина Т.И., 2016

УДК 372.3  
ББК 74.1

*Братухина Ю.А.,  
студент Института педагогики и психологии детства  
Шуритенкова В.А.,  
кандидат пед. наук, доцент кафедры русского языка и методики  
его преподавания в начальных классах  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,  
Россия, г. Екатеринбург*

### ОБОБЩЕНИЕ ОПЫТА РАБОТЫ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ПОВЫШЕНИЮ УРОВНЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация.** В статье представлен опыт педагогов-практиков по воспитанию культуры речевого общения детей старшего дошкольного возраста в этикетных ситуациях, описаны приемы работы по данному направлению.

**Ключевые слова:** культура речевого общения, этикет, речевой этикет.

*Bratukhina Julia  
student at the Institute of Pedagogy and Psychology of childhood  
Shuritenkova Vera  
Ph.D, associate professor of Russian language and methods  
its teaching in the primary grades  
Ural State Pedagogical University  
Russia, Ekaterinburg  
E-mail: ymiin@list.ru*

### SUMMARY OF EXPERIENCE OF TEACHERS OF THE PRESCHOOL EDUCATION IMPROVING CULTURE SPEECH COMMUNICATION OLDER PRESCHOOLERS

**Annotation.** The article describes the experience of teachers and practitioners to promote a culture of verbal communication age children in etiquette situations described methods work in this direction.

**Keywords:** culture of speech communication, etiquette, speech etiquette.

Актуальность и значимость работы по воспитанию культуры речевого общения дошкольников в этикетных ситуациях определяется ФГОС дошкольного образования, в котором специально выделяется образовательная область социально-коммуникативного развития детей. Одной из задач, связанных с повышением уровня культуры речевого общения, является формирование общей культуры личности детей на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества [3].

Для того, чтобы показать значимость воспитания культуры речевого общения детей старшего дошкольного возраста в этикетных ситуациях, мы решили обратиться к опыту педагогов-практиков. С этой целью проанализировали статьи из популярных среди педагогов журналов

«Начальная школа плюс: до и после» и «Дошкольное воспитание. На наш взгляд, в них достаточно последовательно освещается работа по данной теме

Культура речевого общения – это такой выбор, такая организация языковых средств, которые в определенной ситуации общения при соблюдении современных языковых норм этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных задач.

Одним из необходимым условий для всестороннего развития культуры речевого общения ребенка является овладение речевым этикетом [5].

Этикет – это порядок поведения, способствующий созданию наилучших условий для общения людей разного происхождения, национальной принадлежности, социального положения, образования, различных взглядов, убеждений, интересов. Суть его – в умении быть приятным для окружающих, настраивать людей на общение с собой, понимать их и видеть их достоинства [3].

Речевой этикет - это правила речевого поведения, определяемые взаимоотношениями говорящих, принятые данным национальным коллективом носителей языка, а также малыми социальными группами, в зависимости от возраста, социальной принадлежности, обстановки общения [5].

Под речевым этикетом мы подразумеваем: ситуации приветствия, прощания, извинение, обращение к сверстникам и взрослым, различного вида просьбы, жалобы, проявление сочувствия, благодарность и др. При ознакомлении детей с правилами речевого этикета, важно объяснить им, что речевой этикет – необходимый компонент культуры речевого общения. Это предполагает знакомство дошкольников со словами «спасибо», «пожалуйста», «здравствуйте», «до свидания» и другими этикетными формулами

Первая работа, которая привлекла наше внимание – статья О.М. Ельцовой «Нетрадиционные формы речевой работы с дошкольниками» в журнале «Начальная школа плюс До и После» [1].

Главной целью речевого развития ребенка автор считает творческое освоение норм и правил речевого общения, умение гибко их применять в конкретных ситуациях, овладение основными коммуникативными способностями.

Также О.М. Ельцова предлагает систему речевой работы, которая способствует последовательному и полноценному овладению культурой речевого общения. Это такие формы речевой работы с детьми как игровые обучающие ситуации. Известно четыре вида таких ситуаций: ситуации-иллюстрации, ситуации-упражнения, ситуации-проблемы, ситуации-оценки.

В ситуациях-иллюстрациях с помощью различных дидактических пособий, игровых материалов педагог разыгрывает простые сцены из жизненного опыта детей, показывая образцы социального поведения (одним из компонентов которого является речевое поведение) и активизирует их навыки эффективного общения.

В игровых ситуациях-упражнениях ребенок уже не наблюдает, а активно действует. В данной ситуации педагог решает задачу регулирования взаимоотношений детей со сверстниками в рамках игрового взаимодействия (т.е. педагог, помимо воспитания культуры речевого общения, учит дошкольников договариваться, что, несомненно, воспитывает у них культуру общения и речевого поведения).

В ситуациях-проблемах воспитатель дает ребенку возможность смоделировать свое поведение в той или иной ситуации общения, что способствует усвоению детьми основных социальных отношений, помогает регулировать его речевое поведение и осознанно использовать в речи этикетные формулы. Участвуя в ситуациях-проблемах, ребёнок учится находить выход своим эмоциям, понимать состояние других детей, бесконфликтно решать проблемы, возникающие при общении. В ситуациях-проблемах каждый ребёнок активно действует, что помогает ему выстраивать свое речевое общение с окружающими.

В игровых ситуациях-оценках педагог помогает детям анализировать, обоснованно принимать и оценивать свои решения. Основой таких игровых обучающих ситуаций является сценарий активизирующего общения, который может в себя включать: разговоры с детьми, игры-путешествия, игры-беседы, игры-драматизации, игры-импровизации. Данные формы предполагают интеграцию образовательных областей (изобразительная деятельность, конструирование), а также рассматривание игрушек, предметов, картин. Именно в этих видах детской деятельности речевое общение выступает во всех своих многообразных функциях, несёт основную нагрузку при решении практических и познавательных задач.

В результате использования игровых обучающих ситуаций педагог обогащает и активизирует словарь ребенка этикетными формулами, формирует у детей старшего дошкольного возраста навыки эффективного (результативного) общения и установления эмоционально-личностных контактов между детьми и окружающими взрослыми на основе соблюдения правил речевого поведения [1].

Вторая статья, которая привлекла наше внимание – «Этикет в формировании личностной успешности ребенка» И.Н. Курочкиной в журнале «Дошкольное воспитание» [2]. В данной работе автор рассуждает о значении этикета в жизни ребенка, о необходимости обучения детей правилам этикета и речевого поведения.

По мнению педагога, воспитание у дошкольников этикетного общения, происходит в процессе режимных моментов (пришли в детский сад – поздоровайтесь, на занятии слушайте воспитателя и друг друга, не перебивая, уходя из детского сада – попрощайтесь и т.п.). Если данные правила ребенком в полной мере не соблюдаются, то И.Н. Курочкина предлагает следующие методы и приемы, способствующие формированию речевого и поведенческого этикета:

1. Беседы, в которых выясняются знания поведенческих правил и следование им (например, педагог задает вопрос «Что ты будешь делать, когда в автобус зайдет пожилая женщина, а мест нет?»);

2. Чтение сказок, повествующих о том, что случилось с главным героем, когда он не захотел сказать вежливые слова (например, сказка Т.А. Шорыгиной «Упрямый утенок») [6];

3. Упражнения по формированию речевого этикета, например, «Доброе слово при встрече»;

4. Игры с группой детей («радостная встреча», «доброе слово “спасибо”» и т.п.).

Автор указывает на то, что в старшем дошкольном возрасте дети усваивают эталоны речевого поведения (вежливость, доброжелательность, общительность, поза, мимика, жесты и т.д.) и закрепляют эти знания собственным поведением. Главное, дети усваивают, что этикет создан для уважения партнеров по взаимодействию. Помимо вышеперечисленных приемов И.Н. Курочкина предлагает создавать жизненные ситуации, которые стимулируют речевое поведение и соблюдение этикета. Это такие ситуации как: праздник в группе, к которому ребенку нужно пригласить гостей, проблемные ситуации, в которых ребенок учится договариваться и т.п.

Наглядные методы сводятся к показу книжных иллюстраций, дидактических картин, фильмов и т.д. Живым примером, помогающим усвоить нормы этикета и поведения, является культура речевого общения воспитателя и младшего воспитателя, их поведение и использование в речи этикетных формул [2].

Общим в выбранных статьях является направленность на формирование культуры речевого общения у детей одной возрастной группы. Применяя данные рекомендации, приемы, методы, мы можем обогатить словарь ребенка этикетными формулами и активизировать его, сформировать у детей старшего дошкольного возраста навыки эффективного (результативного) общения на основе соблюдения правил речевого поведения и этикета, что помогает формированию культуры речевого общения.

#### **Литература**

1. Ельцова О.М. Нетрадиционные формы речевой работы с дошкольниками // Начальная школа плюс До и После. – 2014. – № 05. – С. 9-13.
2. Курочкина И.Н. Этикет в формировании личностной успешности ребенка // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 6. – С. 27-32.
3. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – Спб.: Питер, 2009. – 320 с.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования".
5. Словарь по этике / Под ред. И. С. Кона. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 2001. – 219с.
6. Шорыгина Т.А. Общительные сказки. Беседы с детьми о вежливости и культуре общения – ТЦ Сфера. – 2014. – 198 с.

© Братухина Ю.А., Шуритенкова В.А., 2016

*Кравцова Ю.А.,  
студент Института педагогики и психологии детства  
Шуритенкова В.А.,  
кандидат пед. наук, доцент кафедры русского языка и методики  
его преподавания в начальных классах  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,  
Россия, г. Екатеринбург*

## ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация.** В статье рассматриваются и иллюстрируются диагностическими данными особенности развития речи детей среднего дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** критерии речевого развития, методика диагностики, типичные ошибки в речи дошкольников.

*Kravtsova Julia  
student at the Institute of Pedagogy and Psychology of childhood  
Shuritenkova Vera  
Ph.D, associate professor of Russian language and methods  
its teaching in the primary grades  
Ural State Pedagogical University  
Russia, Ekaterinburg  
E-mail: jsuon@mail.ru*

## FEATURES OF THE SPEECH OF CHILDREN AVERAGE PRESCHOOL

**Annotation.** This article discusses and illustrates the diagnostic features of speech data medium pre-school age children.

**Keywords:** criteria of speech development, diagnostic technique, typical errors in the speech of preschool children.

В современном федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования развитие речи выделено как одно из направлений развития личности в период детства, что требует от воспитателя совершенствования профессиональной компетентности в области речевого развития дошкольников [4].

Полноценное развитие ребенка невозможно без своевременного формирования речи. Речь и речевое общение направлены на развитие коммуникативной компетентности, которая рассматривается как базисная характеристика личности дошкольника, как важнейшая предпосылка благополучия в его социальном и интеллектуальном развитии.

Дошкольный этап в жизни ребенка характеризуется наиболее интенсивным речевым развитием. Наблюдается качественный скачок в расширении словарного запаса. Ребенок начинает активно пользоваться всеми частями речи, постепенно у него формируются навыки словообразования.

Дошкольник пятого года жизни отличается высокой активностью и эмоциональностью, ярко и непосредственно выражает свои чувства. Поэтому ребенок среднего дошкольного возраста нуждается в содержательных контактах со сверстниками. Освоение речи помогает ребенку установить контакт и наладить совместные действия с другими детьми, овладеть разными видами занятий: заучиванием стихов, слушанием, пением, дидактическими играми.

У ребенка пятого года жизни наблюдаются значительные успехи в умственном и речевом развитии. Малыш начинает выделять и называть наиболее существенные признаки и качества предметов, устанавливать простейшие связи и точно отражать их в речи. Речь его становится разнообразней, точнее и богаче по содержанию.

В речи детей этого возраста все чаще появляются прилагательные, которыми они пользуются для обозначения признаков и качеств предметов, отражения временных и пространственных отношений, для обозначения цвета. Все активнее ребенок использует наречия, личные местоимения (последние часто выступают в роли подлежащих), сложные предлоги (из-под,

из-за), появляются существительные с обобщенным родовым значением (посуда, одежда, мебель, овощи, фрукты), однако их ребенок употребляет еще очень редко. Свое высказывание четырехлетний ребенок строит из двух-трех и более простых распространенных предложений.

Увеличивается активный словарь (от 2500 до 3000 слов к концу года), что дает возможность ребенку полнее строить свои высказывания, точнее излагать мысли. Рост словаря, употребление ребенком более сложных в структурном отношении предложений нередко приводит к тому, что дети начинают чаще допускать грамматические ошибки: неправильно изменяют глаголы («хочут» вместо хотят), не согласовывают слова, например, глаголы и существительные числе (*человек поймали оленя, куклы спит, прячутся кошка*), прилагательные и существительные в роде (*белая платье, видишь какая гололед, мой мама водитель*), допускают нарушения в структуре предложений (*гуляла я когда шел снег, платье сшила девочка*).

В этом возрасте дети начинают овладевать монологической речью. В их речи впервые появляются предложения с однородными обстоятельствами. Они усваивают и правильно согласовывают прилагательные с существительными в косвенных падежах [1, 2, 3].

В данной статье представлены результаты изучения уровня развития речи детей среднего дошкольного возраста, полученные на базе филиала МБ ДОУ «Надежда», детский сад комбинированного вида № 461 г. Екатеринбург.

На основе теоретических положений о направлениях речевого развития дошкольников были выделены следующие критерии диагностики: уровень развития словарного запаса, связной речи, грамматического строя речи и звуковой культуры речи.

Исходя из этих критериев, для диагностики уровня речевого развития у детей среднего дошкольного возраста были использованы следующие методики:

- 1) «Основная диагностика развития речи детей среднего дошкольного возраста» (Т.И. Бабаева, А.А. Гогоберидзе);
- 2) «Комплексный тестовый метод диагностики речевого развития детей дошкольного возраста» (Ф.Г. Даскалова);
- 3) Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста (О.А. Безрукова и О.Н. Каленкова).

Проанализируем результаты диагностического исследования речевого развития отдельно по каждой методике.

«Основная диагностика развития речи детей среднего дошкольного возраста» Т.И. Бабаевой и А.А. Гогоберидзе включает в себя четыре части: выявление уровня развития связной речи, словарного запаса детей, грамматически правильной речи и звуковой культуры речи. Каждая часть состоит из несколько диагностических заданий и методики оценки уровня развития речи ребенка по соответствующему критерию.

Проанализируем результаты диагностики уровня развития речи детей среднего дошкольного возраста по методике Т.И. Бабаевой и А.А. Гогоберидзе.

По критерию «словарный запас» дети набрали от 12 до 14 баллов, что соответствует высокому уровню развития. Дошкольники выделяют в предметах их свойства, качества, детали, части и словесно их обозначают, например: *у куртки есть рукавов, воротника, карманов, застежки, у нее есть передняя и задняя часть, она теплая и плотная; у кастрюли есть стенки, дно, ручки, крышки, она железная и нужна, что бы кипятить воду*). Безошибочно пользуются обобщающими словами и понятиями, например: *мебель, посуда, одежда, времена года, млекопитающие*. Правильно называют детенышей животных, допуская иногда незначительные ошибки, например: *котенки, ягненки, жеребенки*; употребляют неизменяемые существительные, например: *кофе, пальто, кино, радио, метро, купе*.

По критерию «грамматический строй речи» пятеро детей набрали от 9 до 11 баллов, что соответствует высокому уровню, и двое – 7 баллов, что соответствует среднему уровню. Дети с высоким уровнем развития грамматического строя речи характеризуются почти безошибочным употреблением предлогов (*над, за, перед, из-за, из-под*) и форм повелительного наклонения глаголов: *лежать – лежи, бежать – беги*. Правильно согласуют слова, не нарушая их порядок в предложении. Дети со средним уровнем допускают ошибки в употреблении предлогов, например: *в улице, берет из стола, вышел на двор*; форм слов, обозначающих детенышей животных, например: *свинья – свиненок, корова – коровенок*; в употреблении несклоняемых существительных, например: *пальты, кины, кенгуры*. Неправильно употребляют глаголы в форме повелительно наклонения (*плакай* (плачь), *едь* (езжай), *бежи* (беги)), а также существительные в форме мн. ч. Р.п. (*кукла – куклов, полотенце – полотенцев*).

По критерию «звуковая культура речи» четверо детей набрали от 8 до 9 баллов, что соответствует высокому уровню и трое – от 5 до 7 баллов, что соответствует среднему уровню. Дети с высоким уровнем легко определяют место звука в слове, быстро находят похожие

по звучанию слова. Могут варьировать темп и интонационный рисунок речи, пересказывая сказки и читая стихи. Дети же со средним уровнем затрудняются определить место звука в слове, зачастую не различают длинные и короткие по звуковому составу слова.

По критерию «связная речь» пятеро детей набрали от 6 до 8 баллов, что соответствует высокому уровню, один ребенок набрал 4 балла, что соответствует среднему уровню и один ребенок набрал 3 балла, что соответствует низкому уровню. Дети с высоким уровнем пересказывают текст подробно, эмоционально, не нарушая порядок слов в предложении. При пересказе самостоятельно воспроизводят все смысловые и языковые компоненты текста без нарушения лексико-грамматических норм. Ребенок, имеющий средний уровень, при пересказе схематично передает сюжет рассказа, не сохраняя авторские средства выразительности. Составляет рассказ по картинкам с длительными паузами, иногда нуждается в помощи педагога. Ребенок с низким уровнем характеризуется низкой речевой активностью, отказывается от пересказа, рассказ по картинкам составляет по вопросам взрослого. Пассивно участвуют в беседе, слушая других и вставляя отдельные слова.

В целом, по данным, полученным с помощью методики «Основная диагностика развития речи детей среднего дошкольного возраста» Т.И. Бабаевой и А.А. Гогоберидзе, высокий уровень развития речи демонстрируют 85% (6 детей), средний уровень – 15% (1ребенок) обследуемых.

«Комплексный тестовый метод диагностики речевого развития детей дошкольного возраста» Ф.Г. Даскаловой предполагает проведение 12 тестовых заданий, направленных на выявление уровня общего речевого развития ребенка и степени форсированности его речевой способности. Данная диагностика предполагает такие задания как подбор свободных ассоциаций по определенному слову; подбор и активное употребление имен существительных (Ребенок толкает ...); подбор и употребление глаголов (Что делает зайчик?), имен прилагательных (Какое яблоко?), составление предложения по двум, трем словам, завершение сложноподчинённых предложений (Он не пошел на прогулку, потому что...).

Анализ эмпирических данных полученных с помощью «Комплексного тестового метода диагностики речевого развития детей дошкольного возраста» Ф.Г. Даскаловой показал, что у всех детей нормальный уровень речевого развития (68-104 балла). Дети без затруднений подбирают словесные ассоциации по определенному слову (*стол – стул, посуда, скатерть, ваза, обед, тумба*), активно употребляют имена существительные, прилагательные и глаголы разных тематических групп. Допускают немногочисленные ошибки в употреблении слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами (*бегемотичек* вм. бегемотик, *окошечко* вм. окошко, *деревыще* вм. деревце) и в форме множественно числа родительного падежа (*ухов* вм. ушей, *полотенцев* вм. полотенец, *перов* вм. перьев, *кисточков* вм. кисточек). С небольшими затруднениями составляют простые предложения по одному, двум и трем предложенным словам. Наиболее затруднительным для детей являлось составление предложения по трем словам, так как дети не могли связать эти слова в одно простое предложение и распространить его.

Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста О.А. Безруковой и О.Н. Каленковой позволяет обследовать состояние лексикона, грамматическую и фонологическую компетенцию детей дошкольного возраста. Анализ результатов данной диагностики показал, что по критерию «состояние лексикона» все дети, принимавшие участие в диагностическом исследовании, имеют высокий уровень. Они называют окружающие их предметы, людей, животных, распределяют их в тематические группы, называют их обобщающим словом (*пчела, муха, комар – насекомые; капуста, баклажан, помидор – овощи; кровать, стол, шкаф, тумба – мебель*). Дети легко находят предмет по описанию его формы, цвета, предназначения. Легко определяют значения предлогов, подбирают к словам основных частей речи синонимы (*дождь идет – льет, моросит; смелый – храбрый; плакать – реветь*).

По критерию «грамматическая компетенция» также все дети получили высокий уровень, который характеризуется безошибочным использованием имен существительных в формах множественно числа родительного падежа (*поленец, кукол, карандашей, кастрюль*). Дети верно образуют прилагательные от существительных (*мороз – морозный, бумага – бумажный, стекло – стеклянный*), устанавливают смысловую связь между однокоренными существительными (*хлеб – хлебница, двор – дворник*).

По критерию «фонологическая компетенция» один ребенок имеет высокий уровень, пятеро – средний. Ребенок с высоким уровнем фонологической компетенции четко произносит все звуки, легко выделяет нужный звук в слове, находит местно звука в слове. Все дети могут произносить предложения с разной интонацией (спросить, приказать, с грустью и т.п.), правильно ставят логические ударения в предложениях. Дети со средним уровнем допускают ошибки при выделении звука в слове (Ребенку предлагают послушать и сказать в каких словах есть звук [Ш], и он называет: *шуба, санки, подушка, шкаф, бусы*).

В целом по данным, полученным с применением методики определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста О.А. Безруковой и О.Н. Каленковой было выявлено, что все дети имеют средний уровень развития речи.

Суммарное обобщение результатов по трем диагностикам, позволяет заключить, что все дети имеют средний уровень развития речи, что соответствует возрастной норме. В процессе диагностики было выявлено, что в обследуемой группе дети допускают типичные грамматические ошибки.

Самая распространённая ошибка у детей данного возраста – это неправильное образование падежных форм имен существительных, а именно: унификация окончаний родительного падежа множественного числа существительных, сведение всего их многообразия к окончанию -ов(-ев) по типу *столов (карандашов, дверёв, ежов, этажов, кулков, девочек, руков, дверей, лошадев)*. Некоторые дети неверно образуют формы винительного падежа одушевленных существительных: *видели поросенок, поймали олень*; допускают ошибки при образовании форм множественного числа существительных, обозначающих детенышей животных: *ягнёнки, котёнки, жеребёнки, свинёнки*. Дети ошибаются в образовании форм повелительного наклонения некоторых глаголов: *искай (ищи), ехай (езжай), спей (спой), сложи (сложи)*; *скакай (скакни)*, падежных форм числительных: *с двумя, идите по двоим*, собака с пять щенят. При построении предложения дети часто на первое место ставят слово, имеющее для ребенка наиболее важное значение (*Игрушку мама принесла. В цирк сегодня мы пойдём.*).

Дети, имеющие средний уровень развития допускают ошибки при выделении интонацией слогов после демонстрации произношения взрослым (*та-та-та – та-та-та*), зачастую неверно воспроизводят интонацию предложения, показанную взрослым (*Катя сегодня пришла? – Катя сегодня пришла!*). Не всегда могут определить место звука в слове. Иногда не могут повторить длинные слова со сложным произношением (*бульдозер, аквариум, мотоциклист, чертежник*).

Развитие речи у детей дошкольного возраста возможно только в условиях целенаправленного обучения, поэтому работа по воспитанию у детей правильной речи предусмотрена программой детского сада. Однако одной проводимой работы в детском саду недостаточно. Она обязательно должна быть дополнена занятиями с ребенком в домашней обстановке. Домашняя работа по развитию речи обязательно должна включать беседы с ребенком с использованием хорошо иллюстрированных детских книг, речь взрослого должна быть выразительной, сопровождаться мимикой, жестами. Чтение рассказов или сказок может сопровождаться рассматриванием иллюстраций, беседой о прочитанном (Почему это случилось? Кто в этом виноват? Правильно ли поступил герой? и т.д.) О понимании смысла рассказа свидетельствует также умение пересказать его своими словами. Необходимо учить ребенка участвовать в беседе, так как именно в беседе обогащается словарный запас, формируется грамматический строй речи.

#### Литература

1. Бабаева Т.И., Гогоберидзе А.А. Мониторинг в детском саду. Научно-методическое пособие. – СПб.: Детство – Пресс, 2010. – 234 с.
2. Безрукова О.А., Каленкова О.Н. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста. – М.: Каисса, 2008. – 128 с.
3. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – СПб: Детство – Пресс, 2007. – 197 с.
4. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. – Воронеж: Изд. НПО «Модекс», 2002. – 224 с.
5. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 256 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – [Электронный ресурс] Режим доступа: [минобрнауки.рф](http://минобрнауки.рф).

© Кравцова Ю.А., Шуритенкова В.А., 2016



*Шуритенкова В.А.,  
кандидат пед. наук, доцент кафедры русского языка и методики  
его преподавания в начальных классах  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,  
Россия, г. Екатеринбург*

## ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО КУЛЬТУРЕ РЕЧИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГРАММАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Аннотация.** В статье рассматриваются аспекты работы по совершенствованию грамматического строя речи младших школьников, обеспечивающие соблюдение требований культуры речи.

**Ключевые слова:** культура речи, грамматический строй речи, речевые упражнения.

*Shuritenkova Vera  
Ph.D., associate professor of Russian language and methods  
its teaching in the primary grades  
Ural State Pedagogical University  
Russia, Ekaterinburg  
E-mail: vash-52@mail.ru*

## ORGANIZATION OF THE CULTURE OF SPEECH IN GRAMMAR IN ELEMENTARY SCHOOL

**Annotation.** This article discusses aspects of the work to improve the grammatical structure of speech of younger schoolboys to ensure compliance with the requirements of speech.

**Keywords:** culture of speech, grammatical structure of speech, speech exercises.

Культура речи как область языкознания ведет свое начало от работ М.В. Ломоносова, А.Х. Востокова, Я.К. Грота, В.В. Виноградова. В современной лингвистике данное направление развивается в исследованиях Б.Н. Головина, Л.В. Введенской, О.Б. Сиротининой, И.А. Стернина, Е.Н. Ширяева.

Культура речи определяет комплекс требований, которым должна соответствовать речь. Выполнение этих требований позволяет сделать речь и правильной, и хорошей, то есть богатой, точной, чистой, выразительной, логичной, уместной. Одна из задач по развитию речи – совершенствование всех качеств речи учащихся. Вопросы повышения культуры речи школьников нашли отражение в трудах В.И. Капинос, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, С.Н. Цейтлин, где определяются задачи и содержание обучения правильной и хорошей речи, предлагается типология упражнений, направленных на повышение культуры речи учащихся, анализируются типичные речевые и грамматические ошибки в речи детей и их причины, определяются направления работы по совершенствованию качеств речи школьников. Одним из таких направлений является совершенствование грамматического строя речи.

Совершенствование грамматического строя речи детей преимущественно связано с работой над правильностью речи учащихся. Безошибочное употребление единиц языка в речи способствует полноценному общению, позволяет преодолеть коммуникативные барьеры, которые возникают в результате негативной реакции на ошибку, отвлечения от содержания чужого высказывания или неточного его понимания.

Организуя работу по данному направлению педагог решает следующие задачи:

- предупреждение словообразовательных ошибок, устранение из речи детей слов, построенных по существующим в языке моделям, но отсутствующих в системе языка;
- предупреждение неправильного формообразования слов разных частей речи, изучаемых в начальной школе, замена нелитературных форм слов литературными;
- предупреждение и исправление ошибок, связанных с нарушением норм согласования и управления;
- предупреждение ошибок при формулировании мысли, обогащение речи детей различными по структуре предложениями.

При планировании работы по культуре речи в процессе формирования языковых понятий необходимо учитывать, типичные нарушения в речи детей и использовать возможности изучаемого грамматического материала для их предупреждения и исправления [1, 3].

Работа над грамматическим строем речи ведется в практическом плане, преимущественно применяются конструктивные упражнения, редактирование и трансформация. Конструирование и трансформация при изучении темы «Части слова» тесно связаны с лексико-семантической работой и направлены на формирование умения правильно употреблять в речи слова с разными приставками и суффиксами с учетом их значения. Учащиеся собирают «рассыпанные» слова и объясняют их значение; образуют от данного корня слова при помощи приставок и суффиксов, объясняя выбор того или иного аффикса; заменяют приставку (суффикс) другой приставкой (суффиксом) с определенным значением; находят в группе слов лишнее по какому-либо признаку (*чистильщик, наблюдальщик, каменщик*) и др.

Планируя работу по культуре речи при изучении грамматических категорий имени существительного, например, необходимо предусмотреть составление словосочетаний с существительными, распознавание рода которых вызывает у школьников затруднения (*карамель, шампунь, повидло*), это упражнение помогает предупредить нарушение норм согласования; подбирать слова к существительным, не имеющим соотносительных форм числа (*стужа, качели*), находить в примерах, подобранных учителем или взятых из работ детей нелитературные формы подобных существительных. В связи с изучением имени прилагательного следует обратить внимание на употребление в речи детей форм сравнительной степени и краткой формы в роли сказуемого (дети часто употребляют полную форму: *виноватая* вместо *виновата*). Организуя работу по культуре речи в связи с изучением местоимения, необходимо включать в урок конструктивные упражнения, упражнения на трансформацию языковых единиц, редактирование. Назначение этих упражнений – помочь учащимся освоить словоизменение местоимений 3-его лица с предлогом, избавиться от просторечных форм (*ихний, евойный*), научить правильно употреблять личные местоимения как средство связи частей предложений, предложений в тексте. При изучении глагола школьники учатся правильно употреблять в речи различные формы глагола. В дидактический материал для упражнений целесообразно включить трудные для младших школьников случаи образования форм глагола. Например, при изучении спряжения необходимо воспитывать привычку правильно употреблять в речи личные формы разноспрягаемых глаголов (*хотеть – хочу, хотят; бежать – бежишь, бегут*), глаголов с неполной парадигмой форм, у которых не образуется форма 1 лица настоящего времени (*нылесосить, побеждать*), устранять из речи школьников просторечные формы (*махают, рыскают*); при изучении времени помочь освоить образование форм прошедшего и настоящего времени некоторых глаголов (*мерзнуть – мерзла, а не мерзнула; сыпать – сыплю, а не сыпаю*).

Работа по развитию речи в связи с изучением элементов синтаксиса направлена на совершенствование грамматической правильности построения словосочетаний и предложений; обогащение синтаксических моделей, употребляемых учащимися в речи; формирование умения использовать синтаксические средства языка в соответствии с речевой ситуацией, содержанием высказывания и его стилистическим своеобразием. С этой целью применяют упражнения на основе образца: анализ значения и формы словосочетаний и предложений, составление словосочетаний заданного типа по образцу и без опоры на образец, составление предложений по вопросам, предложений, аналогичных данному; конструктивные упражнения: составление словосочетаний с подбором подчиненных слов по ассоциации, восстановление деформированного предложения, деление непунктированного текста на предложения, распространение нераспространенного предложения и др.; творческие упражнения: составление словосочетаний, предложений, текста, групп опорных слов на заданную тему.

Речевые упражнения при изучении грамматики проводятся ежеурочно наряду с другими видами деятельности учащихся. Для обучения детей правильному употреблению в речи единиц языка разных уровней (морфемного, морфологического, синтаксического) применяются различные упражнения, представленные в работах М.С. Соловейчик [2]. Рассмотрим, как эти упражнения могут применяться на уроках грамматики.

**1. Наблюдение за употреблением форм слов и предложений различных типов в образцовом тексте.** В качестве дидактического материала для подобных наблюдений используются фрагменты художественных, публицистических текстов, пейзажные зарисовки, так как в них форма слова выполняет определенную стилистическую функцию. Например, наблюдается синонимия форм времени у глагола: *Когда в солнечное утро, летом, пойдешь в лес, то на полях, в траве, видны алмазы. Все алмазы эти блестят и переливаются на солнце разными цветами – и желтым, и красным, и синим. Когда подойдешь ближе и разглядишь, что это такое, то увидишь, что это капли росы собрались в треугольных листьях травы и блестят на солнце.* В данном тексте

форма будущего времени употреблена вместо формы настоящего времени, так как автор хочет сказать, что так бывает всегда летним солнечным утром. Интересно в тексте и употребление формы 2-ого лица, хотя автор делится своими впечатлениями. Этот прием позволяет «вовлечь» читателя в текст, создать иллюзию присутствия. Организуя наблюдение, учитель сначала предлагает школьникам подчеркнуть в этом фрагменте глаголы, определить, в каком времени они употреблены, затем беседует с учениками. – Вы правильно определили время глаголов. Значит, автор пишет о том, что будет происходить? – Зачем автор употребляет форму будущего времени? – Автор говорит о своих впечатлениях. Почему же он употребляет глаголы в форме 2-ого лица? Дети, которые много читают, интуитивно и не всегда удачно используют эти приемы в своих рассказах и сочинениях, поэтому целесообразно такие наблюдения проводить на этапе предварительной подготовки к сочинению или изложению, если в тексте наблюдается синонимия времен. Подобные наблюдения будут уместны и на уроках литературного чтения, они помогут глубже понять художественный текст, осознать, что в художественном произведении значимо не только слово, но и его форма.

Наблюдение за изменением значения предложения при изменении в нем порядка слов побуждает учащихся соотносить структуру предложения с формулируемой в нем мыслью: *Солнечные лучи разбудили холодную землю.* □ *Холодную землю разбудили солнечные лучи.* □ *Разбудили холодную землю солнечные лучи.* – Прочитайте предложения. Чем они похожи? Чем различаются? При выполнении этого упражнения ведется работа над точностью речи.

**2. Редактирование** предполагает обнаружение и исправление словообразовательных, морфологических ошибок, ошибок в построении предложения. Материалом для таких упражнений могут послужить фрагменты из детских творческих работ, специально подготовленные учителем тексты, предложения, в которые включены типичные ошибки детей. Например, для предупреждения словообразовательных ошибок, развития языкового чутья можно предложить такое упражнение: прочитайте предложения, услышанные мной от близнецов, живущих в соседней квартире. – Какие неправильные слова они употребляют? Как сказать правильно? *Нас мама всегда по-одинаковому одевает. Мы с Ирой сегодня немножко раздружились.*

Для закрепления умения правильно определять границы предложения можно использовать следующее упражнение: В детский журнал пришло письмо. Прочитайте его. Легко ли понять, о чем пишет автор? Почему? Представьте себя сотрудником отдела писем и подготовьте это письмо к публикации. *Я люблю зиму. Потому что много снега. И можно кататься на лыжах, сноуборде. На коньках. Мы с друзьями ходим на каток. Играем в снежки. Лепим снеговиков. Интересно и весело проводим время.*

Для предупреждения ошибок, связанных с нарушением связи между подлежащим и сказуемым можно предложить найти и исправить ошибки в группе предложений: *Морковь с укропом росли на одной грядке. Я с Ильей поехали на тренировку. Солнце села за горизонт.* Учитель говорит, что в последнем сочинении несколькими учениками допущены похожие ошибки, предлагает детям их исправить. Деятельность учащихся направляет следующим образом: – Найдите в каждом предложении подлежащее и сказуемое, подчеркните, определите, какой частью речи они являются, в какой форме употреблены в предложении. Сравните грамматические значения слова, которое является подлежащим, с грамматическими значениями слова, которое является сказуемым. Объясните причину ошибок, исправьте их. Могут ли быть варианты исправления? Это упражнение способствует повышению правильности речи и обогащает речь учащихся синонимическими конструкциями, что дает возможность разными способами выражать одну и ту же мысль.

**3. Конструирование** при изучении морфемики применяется для предупреждения словообразовательных ошибок, встречающихся в речи учащихся данного класса, приучает детей комбинировать морфемы в слове с учетом языковой нормы. Используется популярное при изучении частей слова упражнение – собрать «рассыпанные» слова. На карточках написаны, например, такие части слова: ВЫ, СЯ, СПАТЬ, ПРО, ОТО. Какие слова можно собрать из этих частей? Почему нельзя составить слово с приставкой ОТО? В данном случае предупреждается употребление просторечия *отоспаться*, идет работа над чистотой речи.

Закрепляя умение составлять словосочетания, соблюдать нормы согласования и управления можно предложить учащимся подобрать к именам существительным подходящие по смыслу прилагательные, записать получившиеся словосочетания. Материал для этого упражнения отбирается с учетом типичных затруднений в определении рода некоторых существительных: заимствованных, особенно несклоняемых (*кофе, какао*), существительных с нулевым окончанием и основой на мягкий согласный (*тюль, шампунь, роаль*). Так же проводится конструирование словосочетаний с приглагольным управлением (с предлогом и без предлога). Например, на доске записаны глагол, предлоги, имя существительное в начальной форме: *беспокоиться (о, за) брат,*

*скучать (о, за, по) подруга, предостеречь (об, от) опасность.* Предлагается задание: Составьте словосочетания, для этого выберите нужный предлог и поставьте существительное в нужную форму. При выполнении упражнения предупреждаются ошибки в глагольном управлении.

4. **Трансформация** как вид грамматического упражнения предполагает преобразование формы слова, структуры словосочетания, предложения в соответствии с поставленной задачей. Учителем подбирается языковой материал, оперирование которым позволит устранить из речи школьников типичные ошибки. Например, даются словосочетания с существительными, при определении рода которых дети испытывают затруднения: *сношенные тапки, длинные щупальца, маленькие туфли* – предлагается записать их, заменяя форму множественного числа существительного формой единственного числа. Это упражнение направлено на предупреждение нарушения норм согласования. Для устранения из речи детей ошибок в образовании форм сравнительной степени имени прилагательного можно предложить учащимся изменить прилагательное так, чтобы оно обозначало признак, проявляющийся сильнее: *Сегодня морс получился (сладкий). У Дины прическа (красивая), чем у Лены.* Для обогащения речи детей экспрессивными средствами можно предложить перестроить данное учителем предложение так, чтобы оно не только выражало мысль, но и подсказывало, как говорящий (пишущий) относится к тому, о чем говорит: *Русские леса красивы.* – Какую задачу ставил автор, формулируя это предложение? Перестройте предложение так, чтобы оно помимо сообщения выражало чувство восхищения, гордости, которые испытывает автор. – *Красивы русские леса!* Подобные упражнения помогают учащимся осознать, что порядок слов в предложении обусловлен коммуникативными задачами говорящего (пишущего).

5. **Подбор слов, составление словосочетаний и предложений с заданным предметом речи** требуют от ребенка самостоятельности и проявления творческого начала. Например, 1-ому варианту подобрать слова для сочинения на тему «Парк осенью», 2-ому варианту на тему «В лес за грибами». При выполнении упражнения уточняется функция слов разных частей речи, совершенствуется умение отбирать языковой материал в соответствии с темой, типом текста.

Представленные упражнения формируют представление младших школьников о языковой норме, помогают активизировать правильное, точное употребление единиц языка в речи, обогащают речь детей новыми конструкциями, что делает ее богаче.

#### Литература

1. Капинос В.И. Ошибки и недочеты в речи учащихся // Методика развития речи на уроках русского языка / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М., 1991. – 263 с.
2. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения / Под ред. М.С. Соловейчик. – М., 1997. – 307 с.
3. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. – М., 1997. – 263 с.

© Шуритенкова В.А., 2016

УДК 372.3  
ББК 74.1

**Багичева Н.В.,**  
кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и  
методики его преподавания в начальных классах,  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,  
Россия, г. Екатеринбург  
**Шкурова А.А.,**  
магистр педагогики,  
МБОУ «СОШ № 3» Россия, п. Арамиль, Сысертского района, Свердловской области

**ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ  
ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ  
ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ**

**Аннотация.** Определены универсальные учебные действия применительно к уроку английского языка в начальной школе. Описана опытно-поисковая работа по формированию УУД на материале учебного предмета «Английский язык». Раскрыты цели, задачи и содержание рабочей программы дополнительного образования по английскому языку для 2 класса «Забавный английский: шаг за шагом».

**Ключевые слова:** внеурочная работа; английский язык в начальной школе; универсальные учебные действия; дополнительное образование; рабочая программа.

**Bagicheva Nadine**  
candidate of Philology, associate professor of Russian language and  
methods of its teaching in the primary grades  
Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg  
**Shкурова Anastasia**  
Master of pedagogy,  
MBOU "school № 3" Russia, p. Aramil, Sysert District, Sverdlovsk Region  
E-mail: sti83@inbox.ru

**ORGANIZATION OF WORK AT EXTRACURRICULAR TEACHING ENGLISH IN  
PRIMARY SCHOOLS AS A CONDITION OF FORMATION OF COGNITIVE UNIVERSAL  
EDUCATION ACTION**

**Annotation.** Identified universal educational actions with regard to the English lessons in primary school. Described experimental research work on the formation of the subject material in the ACU "English". Disclosed goals, objectives and content of the work program of supplementary education in English for Grade 2 "Funny English: Step by Step."

**Keywords:** after-hour work; English in primary school; universal learning activities; further education; working programm.

В связи с внедрением федерального государственного образовательного стандарта в России уже произошло и до сих происходит большое количество изменений, связанных с организацией учебного процесса. На сегодняшний день мы больше не говорим о формировании знаний, умений и навыков, но мы говорим о формировании универсальных учебных действий. Что же такое универсальные учебные действия (УУД)? Опираясь на точку зрения А.Г. Асмолова (автора данного термина), мы понимаем под ним «умение учиться, то есть способность человека к самосовершенствованию через усвоение нового социального опыта».

Современная жизнь – это круговорот событий, которые сменяют друг друга в таком темпе, что за ними уследить порой бывает очень сложно. То же самое можно сказать и об информационном потоке. Так как современный человек погружён в эту информационную атмосферу, то ему необходимо не только владеть полученной информацией, но и уметь ее грамотно использовать. Отсюда вытекает ряд проблем, связанных с информационной компетентностью человека, ученика.

Под информационной компетентностью мы понимаем готовность и способность к поиску, получению, обработке и оценке информации, основанные на знаниях различных источников информации и способов работы с ними, а также на приобретаемом опыте их использования.

Универсальные учебные действия группируются в четыре основных блока:

- 1) личностные;
- 2) регулятивные;
- 3) коммуникативные действия;
- 4) познавательные.

Для формирования познавательных УУД отбираются упражнения таким образом, чтобы верный результат их выполнения нельзя было найти в книге в готовом виде. Однако в текстах и рисунках к этим упражнениям есть подсказки, которые позволяют их выполнить.

Познавательные универсальные учебные действия включают: общеучебные действия, логические действия и действия постановки и решения проблем. Формируемые УУД обеспечивают способность к познанию окружающего мира: готовность совершать целенаправленный поиск, обработку и использование информации.

Таким образом, чтобы «получить» на выпуске информационно компетентных, информационно грамотных учеников, нам, прежде всего, необходимо и предстоит формировать познавательные УУД, которые для успешного обучения как в школе, так и в других образовательных учреждениях, должны быть сформированы уже в начальной школе.

К познавательным УУД относятся умения: осознавать познавательную задачу; читать и слушать, извлекая нужную информацию, а также самостоятельно находить ее в материалах учебников, рабочих тетрадей, другой дополнительной литературе; осуществлять для решения учебных задач операции анализа, синтеза, сравнения, классификации, устанавливать причинно-следственные связи, делать обобщения, выводы; выполнять учебно-познавательные действия в материализованной и умственной форме; понимать информацию, представленную в изобразительной, схематичной, модельной форме, использовать знаково-символические средства для решения различных учебных задач.

Иностранный язык – один из важных и относительно новых предметов в системе подготовки современного младшего школьника. Когда ребята изучают предмет, у них формируется представление об иностранном языке как средстве общения; развиваются личностные качества, внимание, мышление, память.

Однако в последнее время упор делается не на коммуникативную, а на познавательную функцию языка [1]. Дело в том, что даже если ребёнок к 8-9 годам научился элементарному общению на иностранном языке, у него возникает проблема реального использования этого умения в данном возрасте.

В данном случае не спасает ни яркий и интересный сюжет занятия, ни фольклорные произведения, ни даже факты иностранной детской субкультуры. Следовательно, в современном мире при обучении иностранному языку мы говорим уже не только и не столько о его коммуникативной функции, но и об обучении языку как средстве формирования познавательных универсальных учебных действий.

Анализ различных источников показал, что существует ряд проблем, касающихся вопроса формирования познавательных универсальных учебных действий при обучении английскому языку в начальной школе. Несмотря на то что психологией и педагогикой накоплено немало материала по изучению проблем формирования познавательных УУД, можно говорить о том, что научная проблематика внутри этой сложной проблемы изучена не до конца.

Одна из первых проблем заключается в противоречии между необходимостью и важностью формирования познавательных УУД у детей младшего школьного возраста и неготовностью учителей-«стажистов» к переменам в образовательной деятельности. Очень часто от учителей, проработавших в школе не один десяток лет, можно услышать фразу: «Я так учил, учу и буду учить!». Конечно, они учили в соответствии с лучшими традициями и учили хорошо, но не все из них готовы к переменам. Учитель, который привык работать по определённому алгоритму, не в состоянии быстро перестроиться. Некоторые, конечно, не столько не могут, сколько не хотят, но такие есть, и убедить их в том, что это необходимость и требование времени, очень сложно, а порой и вовсе невозможно.

Более того, довольно часто можно увидеть растерянность в глазах педагогов (особенно начинающих), когда речь заходит о составлении рабочих программ по какому-либо предмету. Данная проблема не обошла стороной и учителей английского языка, которые решили организовать внеурочную деятельность по своему предмету и коснулись составления подобных документов. Нет единых требований, предъявляемых к составлению рабочих программ по дополнительному образованию, отсюда и растерянность, и незнание и непонимание того, как составить свою

программу грамотно, с учётом всех нюансов, не упустить ничего важного и не включить лишнего, ненужного материала.

Добавим также, что, несмотря на наличие научных и практических наработок по данной проблеме, наблюдается недостаточно активное использование имеющегося материала для формирования познавательных УУД. Это объясняется тем, что упомянутый материал не всегда имеется под рукой. Не все учебно-методические комплекты, помеченные грифом «соответствует ФГОС», претерпели какие-либо изменения в содержании. В данных пособиях как не было, так и нет заданий, направленных на формирование познавательных УУД, либо они представлены в таком малом количестве, что использование их меняет ситуацию незначительно.

Одним из путей исправления ситуации может выступить организация внеурочной деятельности, позволяющей выйти за рамки обычного урока и подобрать материал и формы организации занятий таким образом, чтобы компенсировать недостаточное количество заданий на формирование познавательных УУД в том или ином УМК по английскому языку. Например, можно организовать занятия таким образом, чтобы «несущей конструкцией» [1] каждого из них были познавательные речемыслительные задачи. На занятиях английским языком во внеурочное время есть возможность эффективно организовать работу по формированию и развитию познавательных универсальных учебных действий.

Внеурочная (внеклассная) работа понимается сегодня преимущественно как деятельность, организуемая с классом, группой обучающихся во внеурочное время для удовлетворения потребностей школьников в содержательном досуге (праздники, вечера, походы), их участия в самоуправлении и общественно полезной деятельности, детских общественных объединениях и организациях. Эта работа позволяет педагогам выявить у своих подопечных потенциальные возможности и интересы, помочь им их реализовать.

Внеурочная работа ориентирована на создание условий для неформального общения ребят одного класса или учебной параллели, имеет выраженную воспитательную и социально-педагогическую направленность.

Внеурочная познавательная деятельность школьников может быть организована в форме факультативов, кружков познавательной направленности, научного общества учащихся, интеллектуальных клубов, библиотечных вечеров, дидактических театров, познавательных экскурсий, олимпиад, викторин и т. п.

Необходимо, чтобы дети не только знакомились с каким-либо фактом культуры, но и эмоционально переживали его [1]. Занятия следует строить таким образом, чтобы факт чужой культуры включался в систему знаний, уже имеющихся у ребёнка, использовался им в различных ситуациях общения. Таким образом, ученик оказывается в таких ситуациях, которые побуждают его действовать, используя новые знания, переживая факт чужой культуры как факт личной жизни [1].

Экспериментальную работу по формированию познавательных универсальных учебных действий мы разделили на три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

1. Констатирующий этап был связан с диагностикой первоначального уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий младших школьников. Уровень сформированности универсальных учебных действий учащихся (высокий, средний, низкий) в нашем исследовании был избран в качестве интегрального критерия. Результаты констатирующего эксперимента позволяют нам с достаточной степенью уверенности утверждать о преобладании во всех исследуемых группах низкого и среднего уровней.

2. Формирующий этап направлен на формирование познавательных универсальных учебных действий при обучении английскому языку во внеурочное время во 2 классе. Методика формирования универсальных учебных действий младших школьников предполагает соблюдение определённых условий для формирования познавательных универсальных учебных действий.

3. Контрольный этап был посвящён оценке достигнутого уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий учащихся. Результатом формирования метапредметных действий младших школьников выступает их готовность к самостоятельному добыванию и усвоению новых знаний и умений, сознательному и активному присвоению нового социального опыта; способность учеников к полноценной самореализации и эффективному осуществлению различного рода деятельности; стремление к саморазвитию и самосовершенствованию.

Проведенная нами опытно-поисковая работа показала, что уровень сформированности познавательных универсальных учебных действий у учащихся находится на среднем и низком уровне 38%. Поэтому возникла необходимость создания условий для повышения эффективности формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников диагностируемого класса. Добиться этого возможно, по нашему убеждению, с помощью занятий английским языком во внеурочное время. Получить положительный результат возможно,

проанализировав содержание, формы и методику работы по формированию познавательных УУД у младших школьников при обучении их английскому языку во внеурочное время и выбрав оптимальные из них.

В ходе занятий английским языком мы формировали познавательные УУД. Это заключалось в обучении учащихся ставить познавательную цель урока, осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной форме.

В процессе занятий также происходило формирование регулятивных УУД. Это проявлялось в умении саморегуляции учащихся, проявления способности к волевому усилию.

Формирование коммуникативных УУД в это время у всех детей происходило по-разному. Одни испытывали потребность в общении с учителем, выкрикивая ответы с места, просились поработать у доски. Другие учащиеся внимательно слушали и вступали в диалог только после того, как учитель задавал вопрос или приглашал поработать у доски.

Формирование личностных УУД почти у всех детей происходило одинаково. Некоторые учащиеся не стремились получить знания, на уроке работали без особого интереса, но абсолютное большинство ребят всё-таки проявляли неподдельный интерес и большое желание узнать что-то новое (это обусловлено тем, что дети объединены общим интересом к английскому языку и посещают занятия добровольно).

Во внеклассной работе по английскому языку на первый план выступает использование английского языка как средства получения и обмена информацией в устной и письменной форме в познавательных и воспитательных целях. При организации внеурочных мероприятий на иностранном языке следует избегать того, чтобы они чем-либо походили на уроки или своим содержанием дублировали их. Здесь важна их несхожесть с уроком, их интересная, занимательная и яркая форма, отличная от обычной процедуры урока.

При подведении итогов проходило оценивание результатов своей работы и работы своих одноклассников. Процесс оценивания учащимся очень нравился, они старались объективно оценить себя и своих товарищей. Некоторые учащиеся, конечно, не соглашались с оценкой их работы и высказывали своё мнение.

Как уже неоднократно говорилось, в узком (психологическом) значении термин «универсальные учебные действия» можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса [2].

Один из способов решения этой проблемы – использование проектной деятельности учащихся на уроках ИЯ и во внеурочной деятельности. Метод проектов формирует активную, самостоятельную и инициативную позицию учащегося в учении, развивает общеучебные (метапредметные) умения и навыки: исследовательские, рефлексивные, самооценочные, непосредственно связанные с опытом их применения в практической деятельности, направленной на развитие познавательного интереса учащихся. Именно этот метод был учтён и, можно сказать, взят за основу при составлении рабочей программы дополнительного образования по английскому языку для 2 класса.

Особенностью данной программы является постепенное движение от простого к сложному: от звука – к букве, от буквы – к слову, от слова – к предложению и от предложения – к тексту. Более того, используется большое количество игр для обучения иностранному языку. Каждое занятие строится как занятие, максимально приближенное к естественному общению, чтобы дети как можно раньше почувствовали результат своих усилий.

Новизна данной программы заключается в том, что она рассматривается как система использования английского языка в развитии индивидуальности школьника.

Актуальность программы, рассчитанной на детей 7-8 лет, обусловлена целью современного образования, включающего в себя воспитание у школьников положительного отношения к иностранному языку, знания об истории, реалиях и традициях страны, знакомство с достижениями национальных культур. Актуальность изучения английского языка в начальной школе продиктована потребностями современного мира.

Программа направлена на формирование познавательных универсальных учебных действий, углубление знаний по предмету, развитие речевых навыков детей, расширение их лексического запаса, получение страноведческой информации.

Этапы занятий представляют собой те виды активности, которыми ребёнок сталкивается в своей повседневной жизни (игры, чтение, пение, просмотр телепередач, мультфильмов, фильмов, рисование). Иными словами, ведение занятия становится ориентированным на воссоздание привычной для ребёнка атмосферы, но на иноязычной почве. Только так можно сделать чужой язык своим родным.



Дети данного возраста любят слушать рассказы взрослых и задавать множество вопросов. Мышление делает качественный скачок: ребёнок выходит за пределы статичного бытия и начинает жить в протяжённом во времени мире. Это позволяет перейти к поиску закономерностей, лежащих в основе устройства мира. В связи с этим в обучение необходимо включать элементы закономерностей языкового строя. При этом не отходить ни на йоту от основного принципа наглядности и образности. Дети достаточно активно используют бытовую лексику, точное и правильное называние предметов является хорошей базой для введения, активизации и закрепления ее в английском языке. Дети знакомятся с основными звуками фонетического строя языка и идёт дальнейшее развитие речевого аппарата ребёнка. У учащихся формируются умения понимать несложные команды учителя и реагировать на ряд элементарных вопросов – в этом заключается педагогическая целесообразность программы.

Рабочая программа курса внеурочной деятельности «Забавный английский: шаг за шагом» имеет общеинтеллектуальную направленность, составлена с учётом требований федеральных государственных стандартов второго поколения и соответствует возрастным особенностям младшего школьника.

Разработанная программа состоит из шести разделов. При изучении каждого из них используются детские загадки, стихи, песни, рифмовки, кроссворды. При выборе тематики, лексико-грамматических конструкций учитываются уровень развития детей, их мотивация и интересы, а также соотнесённость с учебными планами по развитию познавательных способностей и речи на русском языке. Исходя из опыта обучения английскому языку детей данного возраста, представляется целесообразным ввести следующие темы:

1. В мире английских звуков (8 часов). Приветствие. Моя визитная карточка (имя, фамилия, возраст, страна). Счет до 10. Алфавит. Разучивание песен «Hello!», «What is your name?».

2. В мире английских букв (8 часов). Названия животных. Любимое животное. Места обитания. Алфавит.

3. В мире английских праздников и традиций (8 часов).

Знакомство с праздником «Рождество», с традициями празднования Рождества в Великобритании. Изучение лексических единиц, связанных с Рождеством. Разучивание песни «We Wish You a Merry Christmas». Традиция проведения праздников Рождество и Новый год в странах Европы и России. Главные действующие лица праздника: Дед Мороз, Снегурочка, снеговик и Санта Клаус, эльфы и олени; песни и стихотворения о рождестве на английском и русском языках; 6 января – день трёх королей в Америке; зимние фестивали и праздники: святки, колядки, крещение, Старый Новый год в России.

4. В мире английских слов (14 часов). Лексика по темам «Игрушки», «Предлоги места», «Еда», «Профессии», «Посуда».

5. В мире английских правил чтения (6 часов).

Знакомство с понятиями «открытый» и «закрытый» слог. Правила чтения гласных букв в открытом и закрытом слоге. Разучивание песни «Happy Mother's Day».

6. В мире английских сказок (8 часов)

Знакомство с английской сказкой «Aline-Caterpillar and Her Friends». Введение лексических единиц для достижения полного понимания текста сказки. Распределение и разучивание ролей.

Таким образом, можно выделить несколько позиций обобщающего характера, сделать главные выводы об организации внеучебной деятельности, взаимосвязи и эволюции образовательных форм и воспитательных результатов:

1. Организация занятий по направлениям внеучебной деятельности является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе.

2. Для качественного осуществления внеучебной деятельности учитель должен:

а) иметь чёткое представление о воспитательных результатах,

б) знать, что каждому уровню результатов внеучебной деятельности соответствует своя образовательная форма,

в) уметь выбирать формы внеучебной деятельности, которые гарантируют достижение результата определённого уровня,

г) осуществлять совместное с учащимися продвижение от воспитательных результатов первого к результатам второго и третьего уровня, что обеспечит появление глубоких воспитательных эффектов,

д) выстраивать логику перехода от результатов одного уровня к другому.

## Литература

1. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с. – (Стандарты второго поколения). – С. 21-22.
  2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – С. 27.
- © Багичева Н.В., Шкурова А.А., 2016

УДК 372.3  
ББК 74.1

*Балеевских Т.Н.,  
учитель МБОУ гимназия № 5, Россия, г. Екатеринбург*

### ЯЗЫКОВОЙ ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы речевого развития первоклассника, пути их преодоления. На основе наблюдений за развитием речевых умений составлен языковой портрет выпускника начальной школы.

**Ключевые слова:** речевое развитие младшего школьника; языковой портрет выпускника начальной школы; требования ФГОС НОО.

*Baleevskih Tatiana  
teacher  
Gymnasium № 5, Russia, Ekaterinburg  
E-mail: baleevskih5@mail.ru*

### SCHOOLBOY PORTRAIT OF MODERN LANGUAGE

**Annotation.** The article deals with the problems of speech development of the first-grader, ways of overcoming them. Based on observations of the development of speech abilities compiled language portrait of an elementary school graduate.

**Keywords:** speech development of younger schoolboys; linguistic portrait of an elementary school graduate; GEF the DOE requirements.

В работе учителя начальных классов основным документом является Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Он направлен на обеспечение самых разнообразных образовательных потребностей обучающихся начальной школы, в том числе и на получение филологического образования.

ФГОС НОО определяет основные задачи реализации содержания филологического образования. Это формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания. По-прежнему важными задачами являются развитие диалогической и монологической устной речи, коммуникативных умений, нравственных и эстетических чувств, способностей к творческой деятельности, овладение учебными действиями с языковыми единицами [3].

Итак, ФГОС НОО обозначил требования к результатам филологического образования. Приступая к их реализации, хотелось бы понимать, с кем же мы имеем дело? Каков современный первоклассник?

Набирая первый класс, мы каждый раз волнуемся, какие ученики придут на этот раз. Насколько они готовы учиться? Сможем ли мы стать единомышленниками? Будут ли они интересными собеседниками? Как найти ответы на эти вопросы быстро и начать работать, не теряя ни дня?

Особое значение в жизни первоклассника имеют первые недели ребенка в школе. По многим причинам в 2012 году нами был выбран учебно-методический комплекс «Перспектива». Авторы курса «Обучение грамоте» Л.Ф. Климанова и С.Г. Макеева первый раздел называют «Давайте познакомимся». Первые недели раздела посвящены формированию коммуникативных умений малышей. Авторами разработаны коммуникативно-речевые ситуации, которые мотивируют ребенка правильно выражать свою мысль, воздействовать на слушателя, развивают у учащихся умение внимательно слушать собеседника, высказывать свое мнение [2].

Раздел «Давайте познакомимся!» весьма своевременно помогает учителю с одной стороны выявить, как бывшие дошкольники овладели речевой деятельностью, и с другой – формировать у обучающихся представления о правилах школьного поведения и нормах общения.

Речь – уникальный дар и, как известно, является деятельностью, включающей в себя слушание и говорение, чтение и письмо. Наши первоклассники имеют семилетний опыт слушания, пятилетний – говорения, в лучшем случае, двухлетний – чтения и совсем не имеют опыта письма.

В подготовке детей к школе, родители, как правило, стремятся опередить друг друга, кто быстрее научит ребенка читать. С разным успехом, но родительские амбиции бывают удовлетворены к началу первого класса.

А вот умеет ли их ребенок слушать и говорить, задумывается далеко не каждый родитель. Вот тут-то и начинаются школьные трудности благополучных детей. С неумением слушать и слышать приходилось сталкиваться регулярно, но особенно ярко эта проблема обнаружила себя у первоклассников последнего набора в 2012 году.

Какие они были, эти дети? Перед нами поколение активных пользователей всевозможных «фонов» и планшетных компьютеров с самого юного возраста. Это потребители современной игровой и мультипликационной индустрии. Продукт потребления таков, что не способствует развитию произвольности познавательных способностей и волевой сферы. А самое главное, у детей плохо формируется потребность слушания. Во время игры ребенок настолько погружается в виртуальный мир, что внешние контакты ему не нужны и даже раздражают его.

Имея нормальный слух, в большинстве своем, первоклассники не слышали задание, не могли его выполнить, не в состоянии были сосредоточиться на речи других детей и учителя. Складывалось впечатление, что они вообще не способны понимать речь говорящего, если она не была обращена к каждому конкретно. Понимание ценности слова не было сформировано у многих учащихся.

Неужели проблема заключается в раннем приобщении к электронным приспособлениям? Еще десять лет назад первоклассники не имели такого разнообразия «гаджетов», и родители развлекали малышей чтением книг, слушанием аудиокассет. В немногих семьях тех младших школьников имелась видеотехника, потому и бесконтрольный просмотр мультфильмов наблюдался в редких случаях. Отсюда, неразвитое умение слушать встречалось не так часто, как теперь. Не стоит, наверное, умалять роль родителей в формировании потребности слушать. Вечно занятые, спешащие, уставшие взрослые часто не имеют сил на общение с детьми. С кого же им брать пример слушания и говорения?

Наблюдая за словарным запасом своих учеников, мы смогли обозначить некоторые условные «уровни» развития навыка говорения. Пятеро первоклассников (16%) демонстрировали умение включать в свою речь пословицы, фразеологизмы, легко составляли предложения на заданную тему, не испытывали трудностей в диалоге, монологическая речь присутствовала. Они имели свое мнение и могли возражать или соглашаться с собеседником. Это, на наш взгляд, высокий уровень развития речевых умений.

Таких детей в классе оказалось немного. Немногие первоклассники (13%) показали и очень низкий уровень развития навыка говорения. Какие-то, очень эмоциональные, учебные задачи вызывали у них потребность высказаться. Но речь этих малышей была бедна, незамысловата, односложна, предложения составлялись весьма примитивные, без использования прилагательных, не говоря уже о крылатых выражениях и других средствах художественной выразительности. В иных коммуникативных ситуациях эти дети были безучастны и равнодушны. Возможно, им нечего было сказать, так как их кругозор тоже не был широким. Данная группа первоклассников с большим трудом включалась в диалог, монологическая речь у них отсутствовала совсем.

Остальных учащихся мы отнесли к среднему уровню сформированности речевых умений. 70% учащихся вполне успешно справлялись с речевыми задачами, однако их речь все же не была так разнообразна и красива, как у детей с высоким словарным запасом. Они тратили больше усилий на осмысление речевой задачи и ее решение.

Таким образом, мы обнаружили очень серьезную проблему неумения слушать, слышать, понимать услышанное и неплохое развитие умения говорить у большинства учащихся конкретного первого класса.

Понимание этой проблемы продиктовало смещение акцентов так называемого «развития речи». Как показала практика, учителю начальных классов развитие речи необходимо было начинать с развития умения слушать и понимать услышанное, несмотря на то, что это раздел дошкольного образования.

В связи с этим, раздел «Азбуки» Л.Ф. Климановой и С.Г. Макеевой «Давайте познакомимся!» как нельзя кстати предоставил нам замечательную возможность сосредоточиться на приучении первоклассников слушать и слышать. Без этих умений невозможно было решить ни одну образовательную, воспитательную или развивающую задачу.

Нами была продумана система заданий, помогающих развивать процесс слушания и говорения. В течение четырех недель на каждом уроке мы включали такие задания как словесное рисование по картине, слушание отрывков из сказок и их пересказ, игры «Глухой телефончик», «Эхо», танцевальные физминутки, когда надо выполнять движения песенки («Зайцы вышли на зарядку», «Зайка, поиграй» и другие). Затем задания на слушание включались реже, так как на первый план вышла задача развития навыка письма и вдумчивого чтения.

Отличительной особенностью курса русского языка авторов Л.Ф. Климановой и Т.В. Бабушкиной является новый подход к его изучению, раскрывающий в доступной детям форме специфику языка как средства общения и познания. В учебниках «Русский язык» авторов Л.Ф. Климановой и Т.В. Бабушкиной ключевым понятием является «общение». Основная цель авторов – научить ребенка верно использовать язык в речи, для чего необходимо овладеть теоретическими представлениями об устройстве языка.

Очень мощным стимулом в изучении языка становится цитата К. Паустовского: «Нам дан во владение самый богатый, меткий, могучий и поистине волшебный русский язык» [1]. Эти слова стали нашей путеводной звездой: нам дан во владение прекраснейший язык предков, и мы должны его сохранить для наших потомков таким же прекрасным! Каждый урок русского языка делает нас ближе к осуществлению этой важной цели.

На протяжении всей начальной школы перед нами также остро стояла задача развития не только устной, но и письменной речи обучающихся. Развитие письменной речи мы начали с изложений. Не смотря на то, что данное упражнение вызывает ряд нареканий со стороны известных методистов, мы весьма успешно с помощью него формировали понятия «текст» и «границы предложения». Следующим этапом стало написание сочинений по картине и на заданную тему.

Кроме того, развитию речи способствовали уроки окружающего мира и литературного чтения. Систематическое наблюдение за образцами русской и зарубежной детской классики, доступный младшему школьнику анализ средств художественной выразительности, лексики и фонетики поэтического текста способствовали формированию потребности в собственном литературном творчестве.

Безусловно, старт, заданный в дошкольном детстве, во многом определяет успешность речевого развития выпускника начальной школы. Тем не менее, мы отмечаем, что в результате нашей работы произошли качественные изменения в развитии речи всех обучающихся.

Так, ученик с прекрасно развитой устной речью, Петр М., вдохновленный поэзией классиков, порадовал осенней зарисовкой:

*Какой прекрасный день! И вечер.*

*Вот кружится листва.*

*Заходит солнце, дует ветер,*

*Гуляют облака.*

*Затем темнеет...*

*Тише ветер, не видно облаков.*

*– Уже закончен этот вечер*

*И ночи уступить готов.*

У еще одной ученицы, Алены С., раскрылся литературный талант в работе над сочинениями по картине. В последней работе ей удалось найти очень точные слова, чтобы передать весеннее настроение: «С каждым днем становится все теплее, и звенит, будто смеясь, первая веселая капля. Все радуются весне, и ветер уже не холодный и резкий, а нежный и приятный, несущий теплый запах весны».

Самое ценное, что мы можем отметить в языковом портрете каждого выпускника начальной школы, – это уважительное отношение к слову! Василиса Т. в первом классе с большим трудом составляла распространенные предложения. В течение трех лет она негативно относилась к заданиям, требующим от нее речевых усилий. Тем не менее, обладая довольно хорошими когнитивными способностями и эмпатией, эта девочка сумела почувствовать красоту русского языка. У Василисы появилась потребность говорить образно, использовать в своей речи средства художественной выразительности: «Все мы испытываем чувство радости при приближении весны! Весело бегут звенящие ручейки. Ребята придумывают мечты и пускают бумажные кораблики. Один отважный жучок стал капитаном кораблика и умчался вдаль к мечте».

Еще одним таким примером может служить работа Инги Л.: *«Все мы испытываем чувство радости при приближении весны! Я очень люблю это чувство, когда сердце рвется на волю, а душа ликует! Именно это я испытываю при появлении первого весеннего солнышка»*.

Дети, чьи речевые умения в первом классе были на самом низком уровне, пока составляют небольшие, но стройные тексты. В построении предложений они используют однообразные конструкции, мало используют определения и обстоятельства. Не могут пока избавиться от «сорных» слов. Нередко могут отвлечься от плана, от темы текста. Легче эти дети справляются с изложениями, труднее им даются сочинения. Особую сложность вызывают задания, требующие от ребенка высказать собственную точку зрения, например, порассуждать о прочитанном произведении или написать сочинение на заданную тему.

Однако, не только разнообразие видов речевой деятельности, но и комфортная обстановка в классе, широта кругозора учащихся, вера в себя, трудолюбие оказывают благоприятное влияние на развитие речи ребенка. Следовательно, работая над развитием связной речи, нам нельзя забывать об устранении вышеназванных проблем.

В результате системной работы на выпуске мы получаем ученика, умеющего последовательно раскрыть тему и основную мысль высказывания по самостоятельно составленному плану. У выпускников 2016 года сформирована потребность излагать содержание с использованием богатства языковых средств: сравнений, эпитетов, олицетворений. К сожалению, узость кругозора отдельных учащихся не позволяет им свободно отбирать языковой материал, но они вполне успешно справляются с письменными работами, используя предложенные товарищами опорные слова, и когда-нибудь обязательно справятся с данным видом работы самостоятельно.

Таким образом, современный младший школьник – это интересный собеседник, мечтающий сохранить красоту русского языка для своих потомков.

#### Литература

1. Климанова Л. Ф. Русский язык. 4 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч.1 / Л.Ф. Климанова, Т.В. Бабушкина. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 2015. – 127 с.
2. «Перспектива» Сборник рабочих программ Система учебников «Перспектива» 1-4 классы. – М.: «Просвещение», 2011. – 368с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М., 2011. – 33с.

© Балеевских Т.Н., 2016

УДК 372.3

ББК 74.1

**Казакова Е.В.,**

*учитель русского языка и литературы 1 кв. категории  
МАОУ гимназия №116, Россия, г. Екатеринбург*

### ЯЗЫКОВОЙ ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА

**Аннотация.** Проблема формирования языковой личности подростка актуальна как никогда. Засоренность, скудность, однообразие речи – темы, которые волнуют лингвистов, педагогов и всех людей, неравнодушных к культуре родного языка. Какой он – язык современного подростка?

**Ключевые понятия:** языковой портрет личности; речевая культура подростка; сленг; мобильная языковая личность.

**Kazakova Elena**

*teacher of Russian language and literature  
Gymnasium №116, Russia, Ekaterinburg*

*E-mail: kev167@mail.ru*

### LANGUAGE PORTRAIT OF MODERN TEENAGER

**Annotation.** The problem of formation of the language person of the teenager more relevant than ever. Infestation, poverty, the monotony of speech - topics that concern linguists, teachers and all people who are not indifferent to the culture of their native language. What is it - the language of the modern teenager?

**Keywords:** linguistic portrait of the person; speech culture teenager; slang; mobile language personality.

В современном мире большое внимание уделяется понятию «языковой портрет личности». Как он характеризует современного подростка и почему этот вопрос стал таким широко изучаемым?

Приоритет в разработке теории языковой личности в российском языкознании принадлежит Ю.Н. Караулову. Впоследствии это понятие превращается в научный концепт. Об этом свидетельствуют исследования А.Г. Баранова, С.Г. Воркачёва, О.Л. Каменской, В.И. Карасика, Т.В. Кочетковой, В.В. Красных, М.В. Ляпон, В.П. Нерознака, О.Б. Сиротининой, И.И. Халеевой, А.М. Шахнаровича и других деятелей. По мнению Г.В. Ейгера, «введение понятия личность в лингвистику означает возможность говорить о том, что язык принадлежит, прежде всего, личности, осознающей себя и свое место в мире, свою роль в практической деятельности и языковом общении, свое отношение к принятым принципам и конвенциям ведения дискуссии, творчески используя их в своих предметных и речевых действиях» [1].

Итак, что из себя представляет языковой портрет личности? Концепция языковой личности в российском языкознании в свое время разрабатывалась акад. В.В. Виноградовым. Под этим понятием в данной концепции понимается «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, целевой направленностью», – пишет Караулов. [2].

В лингвистике под «языковой личностью» понимается «личность речевая – человек как носитель языка, его способности к речевой деятельности, т.е. комплекс психофизиологических свойств индивида», – утверждает в своей диссертации Г.И. Богин [3].

Оба эти мнения, сходятся на том, что языковая личность складывается из способностей человека осуществлять различные виды речемыслительной деятельности и использовать различного рода коммуникации для общения друг с другом и с окружающим миром.

Выделяют 3 уровня рассмотрения языковой личности:

1. вербально-семантический;
2. когнитивный;
3. мотивационный.

На вербально-семантическом уровне языковой личности рассматриваются слова и их значения. На когнитивном уровне – концепты. Высшим уровнем является мотивационный, так как отвечает на вопрос, с какой целью человек использует в своей речи именно эти слова и когниции, какую мысль он хочет выразить и передать.

В научных изданиях, СМИ и учебных заведениях все чаще обсуждаются проблемы языковой культуры личности, и в частности культурного облика современных подростков. Сегодня очевидным является тот факт, что русский язык претерпевает массовое влияние других форм языка, нарушение литературных норм, частое употребление просторечий и бранной лексики негативно сказывается на культуре речи детей. [5]

К проблемам языковой культуры в современном мире интерес невероятно возрос. Организуется много курсов по обучению языку, риторике, красоте и правильности речи, проблемам языковой культуры посвящены статьи в периодических изданиях, выходит много справочной литературы, учебных пособий, появляются передачи на радио и телевидении.

Языковая культура современного подростка – это пластичная речевая среда, которая быстро реагирует на появление нового в обществе, и эти изменения находят свое выражение в структуре общения. Состав языковой культуры детей обуславливают многочисленные факторы: заимствование иностранных слов, лексика молодежных субкультур, развитие денежных отношений и информационных технологий, кардинальные изменения нравственных ценностей в современном обществе, влияние и распространение в повседневной жизни профессиональной речевой коммуникации. При анализе сложности и многогранности речевой культуры молодого поколения необходимо учесть тот факт, что этот процесс связан с особенностями того социума, в котором мы живём. Наше общество, в сравнении с предыдущими поколениями, отличается интернационализацией, глобализацией, неологизацией, демократизацией, жаргонизацией, американизацией и экспрессизацией.

Многие сферы деятельности современных детей связаны с эффективной коммуникацией, с активным воздействием на человека. Успешная коммуникация современного подростка не может быть реализована без опоры на речь, являющейся средством гармонизации общения. Речевой портрет — это важная характеристика индивидуальных и профессиональных качеств личности. Недостаточная речевая культура как письменная, так и устная, снижает уровень социальной коммуникации подростка, чья деятельность связана с речевым общением. Поэтому вызывает огорчение такое явление, как оскудение речи – на лексическом уровне, усечённость – на уровне построения высказываний, небрежность – на фонетическом и морфологическом уровнях.

Происходит явное снижение общего уровня речевой культуры в средствах массовой информации, в бытовом общении, что является неотъемлемой и постоянной частью ежедневной деятельности современных подростков [6].

Подростки впитывают информацию из окружающего нас мира, а затем транслируют в своей среде, вследствие чего продолжают общаться на «упрощенном», зачастую даже засоренном, языке.

Современные подростки являются мобильными языковыми личностями. Они очень быстро переключаются от своих занятий на общение, однако также быстро и отвлекаются. Для них характерен быстрый темп речи, а смысл, зачастую, важнее слов.

Для чего подростку нужен сленг? Он делает речь выразительной и краткой, служит опознавательным знаком принадлежности ребёнка к данной группе. Школьный сленг можно считать разновидностью речи, не совпадающей с нормой литературного языка, используемой узким кругом людей, объединённых общностью интересов, занятий. Подростковый сленг выполняет функции «шифровки» ради сохранения своей автономии от «чужаков», особенно от старших.

Большинство нынешних школьников – это экстраверты. Их отличает стремление к общению всегда и везде. Причем, они редко «видят» ситуации общения: на уроке могут говорить, используя сленговые слова. Одними из любимых занятий, которые называли школьники, являются разговор по телефону и «тусоваться».

Молодежный сленг подобен его носителям: он грубый, резкий, дерзкий, делает речь краткой, громкой. Подростку необходимо обладать сильным стержнем, изрядной эмоциональной устойчивостью. Свой сленг есть у рэперов, панков, рокеров, хиппи. Наиболее показательным для массового подросткового менталитета является распространение малозначимых «вводных» словечек – короче, типа, прикинь, не тормози и т.д.

Из наиболее употребляемых современных сленговых слов можно выделить такие, как:

Траблы – проблемы

Пожар полный – большие проблемы

Деген, чигирь – глупый человек

Чекать – проверять

Топим – бодем за кого-то

Сечёшь – понимаешь что-либо

Изи – легко

Чекиниться – отметить своё местоположение в соц.сети

Пикча – смешные фотографии

Хэд – голова

Батл – соревнование, поединок

Го – пойдём

Имбицил – человек, который что-то испортил

Лакер – человек, которому всегда везёт

Агро – злой

Сейв – сохранять что-то

Часто употребляемыми стали и аббревиатуры, образованные от иностранных сокращений: лол, кек, азаа, ппц. Они не несут никакой смысловой нагрузки, а лишь являются своеобразной заменой русским междометиям, способным выразить эмоции подростка.

С появлением и повсеместным распространением интернета в жизнь подростков вошел и компьютерный сленг. Это уже синтез групп сленгов, так как объединяет молодых людей неоднородных по роду занятий, увлечений, уровню образования.

Язык любителя компьютерных игр, или геймера, представляет собой совершенно особый язык, понятный только посвященным.

Донат – вкладывание денег в игру

Буст – «прокачка» звания в игре

Ваншет – убить с одного патрона

Катка – раунд, игра, матч

Зафризить – заморозить

Афк – не на месте, отошёл на время

Шорт – пробежать коротким путём

Баг – ошибка в игре, недоработка

Билд – какое-то действие, привязанное к одной кнопке

Крыса – игрок, который постоянно находится на одном месте и убивает противников из укрытия

Итем – предмет

Кемпер – снайпер

Лвл – уровень

Ливнуть – выйти из игры, не закончив её.

В результате проведенного социологического опроса среди подростков 12-17 лет выяснилось, что 100% детей в своей речи так или иначе употребляют сленговые слова. У одних это проявляется чаще, у других – реже. Всё зависит от уровня общения в семье, а также от того, насколько ребёнок хочет быть «своим» в подростковой среде. Гендерные различия так же влияют на частотность употребления сленга. Среди ответов на вопрос «Как часто вы используете сленговые слова в своей речи?» 83% молодых людей сказали, что используют его постоянно; 62% – употребляют в общении со взрослыми людьми. Среди девушек ответы распределились следующим образом: 75% постоянно говорят языком сленга, с людьми старшего возраста используют этот язык 51%.

Таким образом, можно сделать вывод, что языковой портрет современного подростка складывается из нескольких факторов:

1. Общего уровня образования и культуры ребёнка;
2. Уровня владения тем языком, на котором рассматривается письменный или устный фрагмент речи;
3. Половой принадлежности подростка;
4. Уровня воспитания и общения в семье.

Сленг нельзя ни запретить, ни отменить. Однозначно относиться к этому явлению нельзя. Язык меняется с течением времени, одни слова умирают, другие – появляются, точно так же, как и в любом другом языке. Подросткам необходимо правильно выбирать языковые средства, подходящие к конкретной ситуации общения, учитывать при этом, кому предназначена речь. Для этого необходимо не только знать нормы литературного языка, но и анализировать живую речь. Именно поэтому уроки литературы, русского языка, стилистики, ораторского искусства, стратегий смыслового чтения призваны развить речь современного подростка, обучить его красивому выражению своих мыслей, пополнению словарного запаса для того, чтобы в дальнейшем подросток стал яркой языковой личностью и полноценным членом современного общества.

#### Литература

1. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: дис. докт. филол. наук: 10.02.20. – СПб., 1984. – 200с.
2. Ейгер Г.В. Механизм контроля языковой правильности высказывания. Автореф. док.дис. – М., 1989. – 50 с.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность: Учебное пособие. – М.: Наука, 2004. – 264 с.
4. Мамаева С.В. Речевой портрет коллективной языковой личности школьников 5-7 классов: дис. ... канд.филол. наук: 10.02.01. – Лесосибирск, 2007.– 202 с.
5. Русский язык и культура речи / под ред. В.И. Максимова. – М., 2001. – 413 с.
6. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.– 240 с.
7. Ширяев Е.Н. Что такое культура речи // Русская речь. – 1991. – № 4. – С.23-25.

© Казакова Е.В., 2016

УДК 372.3

ББК 74.1

**Краева А.А.,**

*кандидат пед.наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах*

*ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,  
Россия, г. Екатеринбург*

#### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРУППОВОЙ ФОРМЫ РАБОТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДЕТЬМИ-МИГРАНТАМИ РУССКОГО ЯЗЫКА

**Аннотация.** В данной статье описывается возможность использования групповой формы работы при обучении русскому языку детей-мигрантов, перечисляются условия возникновения группового учебного сотрудничества, дается характеристика возможным типам групп учащихся, в том числе и учащихся-мигрантов.

**Ключевые слова:** полиэтничность; миграция; обучение русскому языку; учащиеся-мигранты; групповая форма работы.



## USING FORM GROUP WORK IN THE STUDY OF CHILD WORKERS RUSSIAN LANGUAGE

**Annotation.** This article describes the use of the group forms of work at training to Russian migrant children, lists the conditions of occurrence of group of educational cooperation, describes the possible types of groups of students, including students and workers.

**Keywords:** multi-ethnicity; migration; learning the russian language; migrant students; group form of work.

В настоящее время в общеобразовательных школах стало все больше иноязычных детей. При этом первоочередной задачей для системы образования становится интеграция детей мигрантов в российскую культуру, в общество. Решая поставленную задачу, учитель сталкивается с тем, что дети-мигранты, как правило, плохо знают язык, на котором им предстоит учиться и общаться много лет. Они не все понимают, не всегда могут высказать свою мысль. Кроме того, низкий уровень навыков общения почти у всех младших школьников (и иноязычных, и русскоговорящих) мешает наладить полноценную школьную жизнь. Часто в школу приходят дети, не посещавшие дошкольного учреждения, имеющие очень небольшой опыт взаимодействия со сверстниками. Таким образом, перед учителем возникает две проблемы: во-первых, дети-мигранты не владеют или плохо владеют языком и, во-вторых, ограниченный опыт общения не позволяет иноязычному ребенку быть успешным в школе и в обществе.

На наш взгляд, эти проблемы можно решать через использование групповой формы работы в процессе обучения детей-мигрантов.

Групповая форма обучения получила свое развитие сравнительно недавно. В начале XX века У. Сандерсон предпринял первые попытки внедрения этой формы работы. Во Франции эту форму распространил Р. Косин. А.С. Макаренко выдвинул принцип коллективного воспитания, где группа (коллектив) играет решающую роль.

Исследуя групповую работу учащихся, некоторые из ученых рекомендовали ее как единственную форму организации обучения. Эта позиция объяснялась тем, что дети испытывают естественную потребность в общении и для этого чаще всего объединяются в группы. Сторонники данной точки зрения (например, Я. Бартецкий и другие) считали групповое обучение естественным, не противоречащим детской психологии процессом.

Но все-таки такую позицию нельзя считать окончательно правильной, так как человек в своей жизни оказывается в различных ситуациях, где необходимо уметь взаимодействовать в коллективе и работать индивидуально. Поэтому при обучении детей-мигрантов необходимо сочетать все эти формы работы. Групповая же форма организации может стать неким трамплином к возникновению и развитию индивидуальных и коллективных умений, овладению русским языком.

Групповая работа часто подразумевает под собой совершенно разные явления. Х.Й. Лийметс отмечает, что иногда в целях индивидуализации обучения учащиеся получают задания различного объема и различного уровня трудности. В результате в классе возникает несколько групп учащихся. Но это, по сути, внутриклассовая дифференциация, так как между детьми не возникает полного взаимодействия. Групповую же работу, по мнению ученого, характеризует непосредственное взаимодействие между учащимися, их совместная согласованная деятельность [2]. Только при таком подходе может возникнуть учебное сотрудничество, которое позволяет детям:

- отмечать успехи друг друга;
- поддерживать друг друга в стремлении завершить предложенную работу;
- обсуждать изучаемый совместно материал;
- помогать анализировать задачи и определять их виды, преобразовывать информацию в другие формы – свои слова, рисунок, диаграмму, отыскивать связь изучаемого материала с материалом, изученным ранее;
- стимулироваться доставляющим радость опытом совместной работы;
- учиться сотрудничать, невзирая на индивидуальные различия [2].

Групповая работа предполагает деление класса на несколько групп, которые могут быть относительно постоянными и сменными. Оптимальной величиной группы является 5-7 человек. Исследования подтверждают, что такое количество участников группы позволяет активно участвовать в обсуждении каждому члену группы и с наибольшей эффективностью прорабатывать, анализировать учебную и языковую информацию. Педагогу необходимо для достижения развития каждого ученика создавать учебные группы, не забывая при этом личных склонностей, симпатий.

В научных исследованиях существует несколько критериев, которые могут быть положены в основу групп.

Х.И. Лийметс выделяет следующие критерии [2]:

1. Для совместной работы необходим примерно одинаковый темп работы.
2. Наряду с темпом работы важно учитывать уровень успеваемости.

Учитель имеет представление об уровне знаний учащихся. Определенное представление о знаниях и умениях соучеников имеют и сами учащиеся. При этом сами дети предпочитают группы с более или менее одинаковой подготовкой. Учитель же должен следить, чтобы не возникало только слабых учеников и только сильных. Важно, чтобы в группе дети могли бы учить друг друга и учиться у себя самих. Важно помнить и об индивидуальных особенностях учеников. Г.А. Цукерман отмечает, самому слабому ученику нужен не столько «сильный», сколько терпеливый и доброжелательный партнер. Но и самых развитых детей не стоит надолго прикреплять к «слабеньким» [3].

3. При составлении групп нужно принимать во внимание и разную внеучебную информированность отдельных учащихся по данному предмету.

Этот критерий противоположен предыдущему. Если на основе успеваемости подбираются более или менее однородные группы, то на основе внеучебной информированности целесообразно объединение учеников с разным уровнем. Разнородность группы позволяет учащимся дополнять друг друга и, тем самым, оказывать положительное влияние на взаимоотношения школьников.

Таким образом, при формировании групп следует учитывать несколько критериев. При этом желательно, чтобы учащиеся сами решали, с кем сегодня они будут работать, доказывая свое намерение.

В.В. Гузеев, чтобы сформулировать некоторые постулаты управления групповой деятельностью обучаемых, рассматривает типологию групп и их взаимодействие [1]. Для этого он обращается к уровням планируемых результатов обучения. Ученый выделяет четыре типа учеников, которые могут одновременно присутствовать в классе:

Н – ученики некомпетентные, не достигшие еще минимального уровня, не умеющие пока решать даже шаблонные задачи;

М – ученики, достигшие минимального уровня;

О – ученики, достигшие общего уровня;

П – ученики, вышедшие на продвинутый уровень и совершенствующиеся в нем.

В.В. Гузеев отмечает, что учебный процесс должен дать каждому ученику, в том числе и мигранту, возможность пройти, насколько он может и (или) хочет, всю схему усвоения материала: Н – М – О – П.

Для выстраивания типологии групп на системной основе ученый использует чисто математические сведения для всевозможной комбинации букв. В результате возникают 13 групп, объединенных в три блока [1].

Комбинации типов учеников:

1. Комбинация с буквой «Н»: НМ, НМО, НМОП, НОП, НО, НП.

2. Комбинация из одной букв: М, О, П.

3. Остальные комбинации: МО, ОП, МОП, МП.

Каждая комбинация при этом называется типом. В.В. Гузеев описывает особенности каждого типа.

В группах первого типа присутствуют некомпетентные ученики. Поэтому такие группы создаются ради них. Назначение таких составов групп состоит в том, чтобы «подтянуть» некомпетентных учеников на минимальный уровень, обеспечить достижение ими образовательного стандарта. Такие группы ученый называет «группами выравнивания». Нормальной, с точки зрения теории, является группа НМ, которая основана на зоне ближайшего развития. Остальные разновидности групп возможны на психологической или управленческой основе.

Группы второго типа являются однородными. Отсутствие группы Н объясняется тем, что группы такого состава не имеют смысла (из теории Л.С. Выготского). Некомпетентные ученики должны научиться решать задачи минимального уровня. Но сами они этого сделать не смогут. Им необходимо помогать. Если помогает учитель, то группа теряет свою самобытность, превращаясь в фронтальную форму обучения. Если помогают ученики, то возникают группы первого типа.

В.В. Гузеев отмечает, что такое рассуждение неправомерно для групп М, О, П. Зоной ближайшего развития таких учеников может быть не только более высокий уровень, но и более трудные задачи этого же уровня. Это позволяет учащимся закреплять достигнутые результаты. Поэтому этот тип имеет название «групп поддержки».

Группы третьего типа больше всего соответствуют теории о зоне ближайшего развития учеников. Поэтому В.В. Гузеев называет их «группами развития». Среди них он выделяет нормальные, состоящие из учащихся соседних уровней МО, ОП, и ускоренные, в которых наблюдается перескок через уровень МОП, МП.

Типологию групп можно представить в следующем виде [1]:

1. Группы «выравнивания»: НМ, НМО, НМОП, НМП, НО, НОП, НП,
2. Группы «поддержки»: МОП,
3. Группы «развития»: нормальные – МО, ОП, и ускоренные – МОП, МП.

Главнее всего в групповом обучении, в том числе и детей-мигрантов, – взаимодействие учащихся. Поэтому, если правильно выстраивать данную форму организации, то и уровень владения русским языком у иноязычных учащихся будет повышаться. При работе дети не только нацелены на решение поставленной учебной задачи, на нахождение правильного результата, но и на правильное деловое общение между членами группы. Учащиеся высказывают свое мнение, спорят, делают выводы, анализируют, соглашаются или не соглашаются с доводами товарищей. Все это невозможно без достаточного знания русского языка, навыков общения, коммуникативных умений.

#### Литература

1. Гузеев В.В. Методы и организационные формы обучения. – М.: Народное образование, 2001. – 128с.
2. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке. – М.: Знание, 1975. – 187 с.
3. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск: ПЕЛЕНГ, 1993. – 270с.

© Краева А.А., 2016

УДК 372.3

ББК 74.1

*Привалова С.Е.,*

*кандидат пед. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах.*

*Мухлынина Д.А.,*

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

#### ПРОБЛЕМЫ УСВОЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

**Аннотация.** В статье вскрывается содержание работы по обогащению речи младших школьников фразеологизмами на уроках литературного чтения. Анализируется речь младших школьников на предмет наличия в ней фразеологических единиц. Рассматривается вопрос, связанный с ошибочным употреблением и понимание фразеологических единиц в речи младших школьников.

**Ключевые слова:** младший школьный возраст, развитие речи, обогащение речи, речевые недочеты, фразеологические единицы, методы и приемы работы.

*Privalova Svetlana*  
*Ph. D., associate professor of Russian language and methods of its teaching in a primary class*  
*Muhlynina Darya*  
*student at the Institute of Pedagogy and Psychology of childhood.*  
*Ural State Pedagogical University*  
*Russia, Ekaterinburg*  
*E-mail: privalov.vasilii@mail.ru*

## PROBLEMS ASSIMILATION PHRASEOLOGICAL UNITS YOUNGER SCHOOLBOYS

**Annotation.** The article revealed the content of the work on the enrichment of speech of younger schoolboys at lessons phraseology of literary reading. We analyze the speech of younger schoolboys on the presence in it of phraseological units. The question related to the erroneous use and understanding of phraseological units in the speech of younger schoolboys.

**Keywords:** primary school age, speech development, speech, concentration, speech defects, phraseological units, methods and techniques.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта, метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования должны отражать «активное использование речевых средств для решения коммуникативных и познавательных задач; <...> овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах» [1].

В начальной школе соответствующая работа должна быть направлена не только на усвоение определённых знаний, но и на развитие языкового чувства детей, языковой интуиции, на накопление ими положительного речевого опыта. Достижению этих целей и будет способствовать, в частности, работа с фразеологическими оборотами, введение их в словарный запас ребёнка. Правильное и уместное использование фразеологизмов придает речи неповторимое своеобразие, особую выразительность, меткость, образность. Исследователи видят во фразеологии «наиболее живой, подвижный и разнообразный отряд языковых явлений» [2].

Правильное, коммуникативно-целостное употребление фразеологизмов напрямую связано с тем, насколько точно, полно осознаётся младшими школьниками его значение. Исходя из процессуального характера развития значения языкового знака в онтогенезе, овладение значением фразеологизма не совершается одновременно. Понимание значения углубляется, дополняется по мере приобретения знаний, социального, нравственного и эмоционального опыта [3].

Нами было проведено исследование с целью определения уровня владения русской фразеологией детьми младшего школьного возраста. Диагностировались учащиеся 2 класса в количестве 23 человек. Все дети в данном классе свободно говорят на русском языке.

Задачи исследования:

- определить примерный объём фразеологического словаря детей младшего школьного возраста;
- выявить понимание семантики фразеологизмов;
- изучить особенностей употребления фразеологических единиц в детской речи.

Нами была использована методика изучения фразеологической лексики, разработанная в исследованиях И.Н. Митькиной.

Первая серия заданий направлена на определение объёма фразеологического словаря младших школьников. Она включала в себя следующие методы:

- 1) наблюдения за детской речью в различных видах деятельности с целью выяснения наличия у детей фразеологической лексики.
- 2) ассоциативный эксперимент на слово, словосочетание-компонент фразеологизма (выявление устойчивых связей слов в речи детей). Задание «Я скажу, а ты продолжи».
- 3) ассоциативный эксперимент на фразеологизм (выявление присутствия фразеологических единиц в пассивном словаре). Задание «Кто больше назовет необычных выражений».

Вторая серия заданий направлена на выявление понимания детьми значений фразеологизмов. Младшим школьникам предлагалось объяснить смысл предложенных фразеологических единиц, исходя из контекста, в следующих видах деятельности:

- 1) задание «Скажи по-другому».
- 2) определение знакомых фразеологизмов из контекста.

Третья серия заданий была направлена на изучение особенностей употребления фразеологической лексики родного языка детьми младшего школьного возраста.

Учащимся предложены такие речевые ситуации, как:

1) пересказ рассказа с фразеологизмами «Мой друг».

2) подбор фразеологизма к иллюстрации

Наблюдения за детской речью в различных видах деятельности с целью выяснения наличия у детей фразеологической лексики. Показали, что второклассники очень редко используют фразеологические единицы в своей речи. Нами было выявлено только несколько учащихся, которые употребляли наиболее частотные фразеологизмы, такие как: *летает в облаках, как резаный, хитрая как лиса, сойти с ума, считать ворон*.

В результате проведенных наблюдений было выявлено, что дети пытаются использовать в речи фразеологические обороты, но не всегда верно понимают их смысл или искажают фразеологизм: заменяют один из его компонентов синонимом или другим словом. При этом общий смысл сочетания не нарушается (*Ложка сверкает = пятаки сверкают*).

Во время наблюдения из 23 детей только 13 употребляли в своей речи устойчивые сочетания и только 8 из 13 делали это правильно. Можно предположить, что происходит фиксация в сознании смысла составляющих фразеологизм лексических компонентов, но не самого устойчивого словосочетания.

Для определения наличия фразеологических единиц с высокой степенью смысловой связанности компонентов в пассивном словаре детей. Учащимся предлагалось задание: к фразеологизму подобрать другое выражение, но о том же. Перечень фразеологизмов: *бежать сломя голову, сидеть сложа руки, выбиться из сил, вертеться как белка в колесе, повесить голову, бежать во все лопатки*.

В результате было выявлено, что у младших школьников возникают трудности в высказывании выражений, близких по смыслу к предложенным. Они почти всегда понимают смысл высказываний, но активный словарь еще не сформирован в достаточной степени. Также учащиеся, имеющие в своем активном словаре фразеологический оборот подходящий по смыслу к предложенному, допускали ошибку в его формулировании, меняли слова местами, заменяли одно слово другим. Например, *бежать наутек вместо броситься наутек; бежать как трусливый заяц вместо труслив как заяц; бежать как белка в колесе вместо вертеться как белка в колесе*.

Одной из ошибок было и то, что дети, имеющие в пассивном словаре фразеологические обороты, не знают их истинного значения.

Например:

*Сидеть сложа руки - повесить голову; спустить рукава – повесить голову*

Вышеприведенные данные говорят о том, что фразеологические единицы присутствуют в пассивном словаре, но еще не применяются в активном. Многие учащиеся, имеющие в своем словаре фразеологизмы, не всегда понимают их значение, и как следствие неверно употребляют в своей речи.

Анализируя вышеприведенные данные, мы приходим к выводу, что фразеологический словарь второклассников не сформирован. Его объем колеблется в пределах 2-9 употребляемых фразеологических единиц. Эти данные говорят об огромном разрыве в усвоении детьми фразеологизмов, что может говорить о том, что этой работе не уделяется достаточное количество времени на уроке и усвоение фразеологических единиц происходит стихийно из житейского опыта. Сравнительный анализ наблюдения за детской речью и ассоциативного эксперимента показал, что пассивный словарь богаче активного. В активной речи учащиеся пользуются устойчивыми словосочетаниями, выражающими общее эмоциональное состояние говорящего (*ничего себе*), речевыми штампами этикета (*доброе утро, приятного аппетита*) и простыми по структуре устойчивыми оборотами (*как резаный, как банный лист*).

В серии заданий, направленной на выявление понимания детьми значений фразеологизмов, учащимся предлагалось объяснить смысл предложенных фразеологизмов.

Перечень фразеологизмов: *бить баклуши, бежать сломя голову, спустя рукава, чесать язык, зарыть талант в землю, семь пятниц на неделе, схватиться за голову, водить за нос, закадычный друг, тоска заела, всерьез и надолго, золотые руки*.

Фразеологизмы были разбиты на группы, опираясь на классификацию по степени семантической слитности Н.М. Шанского. Объяснить смысл фразеологических сращений смогли – 73%; фразеологических единств – 30%; фразеологических сочетаний – 23%; фразеологических выражений – 43% учащихся.

Выявление понимания детьми значений фразеологизмов показывают, что фразеологические сращения вызывают у учащихся наименьшее затруднение, это связано с тем, что они представляют собой семантически неделимые образования, значение которых равно значению составляющих их

слов. Во фразеологических сращениях слов с их самостоятельными значениями нет, поэтому значение фразеологизма не вытекает из значений отдельных компонентов.

Наибольшее затруднение вызвало объяснение смысла фразеологических сочетаний, так как их значение мотивировано значениями составляющих их слов, в которых имеются слова, как со свободным употреблением, так и со связанным. Так, например, оборот «закадычный друг» составлено из двух слов. Слово «друг» имеет свободное употребление. Оно может сочетаться не только со словом «закадычный», но и с целым рядом других слов, самых различных по своему лексическому значению, экспрессивно-стилистической окраске и т. д. Что же касается слова «закадычный», то оно как бы прикреплено к слову «друг» и может употребляться в речи только с ним. Самой частой ошибкой было то, что дети не понимали значения слова «закадычный», приводились такие примеры: *неизвестный друг, непонятный друг, плохой друг, не верный друг, обманщик*,

Умение находить фразеологические единицы в тексте сформировано у 96% опрошенных учеников проявляющееся в разной степени. От самых низких показателей – одно выделенное фразеологическое сочетание, до нахождения всех фразеологических единиц представленном в тексте.

В серии заданий, направленной на изучение особенностей употребления фразеологической лексики родного языка детьми младшего школьного возраста, учащимся предлагалось пересказать рассказ с фразеологизмами.

Инструкция: подготовься к подробному пересказу текста.

Мой друг.

Мой друг Саша живёт (1) в двух шагах от моего дома. Мы с ним –(2) не разлей вода! У Саши (3) золотые руки - он может сам смастерить скворечник и починить сломавшуюся игрушку. А наша учительница говорит, что у Саши (4) светлая голова, ведь учится мой друг на одни пятёрки! Саша никогда (5) не закрывает глаза на чужую беду, всей душой старается помочь (6) в трудную минуту. Как хорошо, что у меня есть такой друг!

Четверо учащихся из двадцати трех назвали менее 50% представленных в тексте фразеологизмов. Четверо учащихся назвали все фразеологизмы, представленные в тексте.

Далее учащимся предлагалось подобрать фразеологизм к иллюстрации.

Инструкция: вспомни и запиши фразеологизм к иллюстрации.

Фразеологизм: «ни рыба ни мясо» – 4% (1 учащийся) указал верное значение изображенного фразеологизма. Названные фразеологизмы с неверным значением: «Собаку съел»; «Кровь с молоком»; «Спусти рукава»; «Голову ломать». Указана одна пословица: «кашу маслом не испортишь».

Фразеологизм: «чесать языком» – 4% (1 учащийся) указал верное значение изображенного фразеологизма. Названный фразеологизм с неверным значением: «держать язык за зубами».

Фразеологизм: «сесть в лужу» – 4% (1 учащийся) указал верное значение изображенного фразеологизма. Названные фразеологизмы с неверным значением: «бить баклуши»; «махнуть рукой»; «сидеть сложа руки»; «много воды утекло». Указана одна пословица: «без труда не выловишь и рыбку из пруда»; «свинья везде грязь найдет».

Фразеологизм: «зарубить на носу» – 30% (7 учащихся) указали верное значение изображенного фразеологизма. Названные фразеологизмы с неверным значением: «Комар носа не подточит»; «Остаться с носом»; «Водить за нос».

Фразеологизм: «медвежья услуга» – 8% (2 учащихся) указали верное значение изображенного фразеологизма. Названные фразеологизмы с неверным значением: «бить баклуши»; «медведь на ухо наступил»; «тоска заела»; «закадычный друг»; «схватиться за голову». Замена компонента фразеологического сочетания «Медведь на ухо сел».

Фразеологизм: «кот в мешке» – 17% (4 учащихся) указали верное значение изображенного фразеологизма. Названные фразеологизмы с неверным значением: «Добрый молодец»; «Повесить голову»; «Бежать сломя голову»; «Остаться с носом». Указана поговорка: «Сказано – сделано».

Результаты исследования показывают, что у учащихся вызывает затруднение распознавание фразеологического оборота относительно иллюстрации. Учащимся не всегда верно удавалось распознать фразеологизм, но были предложены фразеологизмы, пословицы и поговорки подходящие по смыслу к иллюстрации. Это говорит о том, что в активном словаре присутствуют фразеологические обороты.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что особенностями употребления фразеологической лексики родного языка второклассниками является:

1. Воспроизводимость не осознается – фразеологизмы создаются в процессе речи (как словосочетания).
2. Нарушена непроницаемость структуры – включатся в состав фразеологизма новые слова.

3. Не видят разницы между фразеологическим оборотом и пословицей.

Обобщая данные, полученные в результате исследования, можно сделать вывод о том, что дети младшего школьного возраста крайне редко используют фразеологизмы в своей речи. Отсутствие фразеологизмов в речи школьников объясняется, с одной стороны, трудностями, связанными с определением содержания и структуры сочинения, с другой непониманием роли фразеологических единиц и высказываний, неумением включать их в связную речь. Учащиеся класса используют в речи фразеологические обороты, но их словарный запас очень беден, а именно пассивный словарь богаче активного, еще не сформированного в достаточной степени. В активной речи учащиеся пользуются устойчивыми словосочетаниями, выражающими общее эмоциональное состояние говорящего, речевыми штампами и простыми по структуре устойчивыми оборотами.

Среди типичных ошибок, обусловленных сложностью фразеологической системы языка, были выделены следующие [4]:

1. Фразеологическая единица воспринимается не как целостное, устойчивое образование, а как свободное словосочетание. Отсюда возникают такие ошибки: замена компонента фразеологического сочетания. Например: бежать наутек вместо броситься наутек; бежать как трусливый заяц вместо труслив как заяц; бежать как белка в колесе вместо вертеться как белка в колесе.

2. Вместо фразеологизма учащиеся ошибочно употребляют свободное словосочетание, содержащее один из компонентов данного фразеологизма: вместо перебивать косточки – перебирать косточки или собирать косточки, вместо курам на смех – петухам на смех, индюкам на смех, людям на смех.

3. Часть одного фразеологизма употребляется с частью другого, так называемая контаминация. Например, вследствие смешения двух фразеологических оборотов: бежать сломя голову и трусливый как заяц - возникает ошибочная форма – Бежать как трусливый заяц.

4. Что касается грамматического оформления фразеологических единиц, здесь часто отмечается искажение грамматической формы компонентов фразеологизма (например: подвернуться под рукой вместо подвернуться под руку, бабушка на двоих сказала вместо бабушка надвое сказала).

5. Особо следует отметить слабое разграничение учащимися различий между пословицами и фразеологизмами.

6. Многие учащиеся не понимают истинного значения фразеологических единиц, которые употребляют в своей речи.

Например:

Сидеть сложа руки – повесить голову;

Спустить рукава – повесить голову

Выбиться из сил – водить за нос;

Вертеться как белка в колесе – воду в ступе толочь;

Сбиться с ног – бежать во все лопатки;

Дрожать как заяц – держать язык за зубами.

Овладение и усвоение детьми значения фразеологизмов – длительный процесс. Чаще дети узнают и находят фразеологизмы в текстах, но значение определить затрудняются или определяют неверно. Большинство признаков фразеологизмов таких как устойчивость, неизменяемость, неразложимость плохо осознаются школьниками начальных классов. Приведенные примеры дают достаточно оснований говорить о том, что следует много времени уделять работе над ошибками в употреблении фразеологизмов учащимися, а устранение подобных недочетов требует эффективной исполнительной работы и комплекса мероприятий, направленного на обогащение речи младших школьников фразеологизмами на уроках литературного чтения.

#### Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки РФ. – М., 2010.
2. Виноградов В.В. Основные понятия русской фразеологии как лингвистической дисциплины // Лексикология и лексикография. – М.: Наука, 1977. – 321с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 2002. – 504с.
4. Голуб И.Б. Стилистика русского языка [Электронный ресурс] / Фразеологическая стилистика. – М.: Московский государственный университет печати. 2002. – Режим доступа: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook028/01/eabout.htm>, свободный.

© Привалова С.Е., Мухлынина Д.А., 2016

### **МОТИВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности работы руководителя ДОО над мотивацией педагогического коллектива на инновационную деятельность, которая способствует повышению качества образования дошкольников. Представлены причины сопротивления нововведениям, способы управления мотивацией педагогического коллектива. Адресована руководителям и педагогам образовательных организаций.

**Ключевые слова:** инновационная деятельность; качество образования; филологическое образование; мотивационная среда ДОО; методы мотивации.

*Nevolina Tatiana  
Head MBDOU - kindergarten № 193,  
Russia, Ekaterinburg  
E-mail: dou193@mail.ru*

### **MOTIVATIONAL READINESS OF THE TEACHER TO INNOVATIVE ACTIVITY AS A CONDITION FOR IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION PHILOLOGICAL PRESCHOOL CHILDREN**

**Annotation.** This article discusses the features of the head of the PEO motivation of the teaching staff on innovation that improves the quality of preschool education. Presents the reasons for the resistance to innovations, ways of managing the motivation of the teaching staff. Addressed to the heads and teachers of educational institutions.

**Keywords:** innovation; the quality of education; philological education; motivational environment PEO; methods of motivation.

Приоритет качества образования как ядра образовательной политики делает остроактуальной проблему поиска эффективных механизмов управления им на всех уровнях образовательной системы, начиная с дошкольной образовательной организации. Последней принадлежит особо важная роль, которая определена уникальностью дошкольного детства как периода разностороннего развития ребёнка, формирования и становления у него основ развития личности.

Введение в действие федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования внесло значительные коррективы в сложившееся представление работников системы дошкольного образования о деятельности ДОО. Речевое развитие, наряду с другими, является одним из направлений развития и образования детей, но, имеет на наш взгляд, первостепенное значение, так как полноценное развитие ребенка в других образовательных областях невозможно без общения, коммуникативной деятельности. Познавательное развитие – это всегда многочисленные вопросы-ответы, объяснения, постановка проблем, уточнение, чтение. Физическое развитие не может обойтись без правил, команд и объяснений, а художественно-эстетическое без художественных образов, стихов, литературных текстов, их обсуждений. Уже в самом названии социально-коммуникативной области звучит необходимость использования речевых средств для реализации намеченных задач. Значимость речевого развития в полноценном формировании личности бесспорна. Именно поэтому особое внимание необходимо обратить на качество филологического образования в период дошкольного детства.

Качество дошкольного образования в целом и филологического образования в частности, зависит не только от содержания образования, но и от кадрового состава специалистов, работающих в дошкольной сфере, уровня их профессиональной подготовки, инициативы, самостоятельности и ответственности исполнения своих обязанностей.

Ни одно предприятие не может позволить себе стоять на месте, если оно хочет выжить в современной конкурентной среде. В сегодняшнем мире новые технологии появляются со все более короткими интервалами. Следовательно, инновации должны быть не разовым явлением, а



непрерывным ответом на постоянно изменяющиеся условия. Особая роль в инновационном образовательном процессе принадлежит педагогу. Сегодня социальный заказ в системе педагогического образования выражается в требованиях к подготовке нового поколения педагогов, способных к инновационной профессиональной деятельности, обладающих необходимым уровнем методологической компетентности и сформированной готовностью к непрерывному процессу образования в течение всей жизни.

Одной из серьезных проблем современного образования является эмоциональное выгорание педагогов, которому подвержены чаще всего люди старше 35 – 40 лет. Получается, что к тому времени, когда они накопят достаточный опыт, а собственные дети уже подрастут и можно ожидать резкого подъема в профессиональной сфере, происходит спад. И здесь необходима эмоционально-психологическая поддержка, формирование мотивации как основного стержня к саморазвитию педагога, его стремления к достижению новых вершин в педагогике, личной жизни.

Формальное управление, использование приказов, регламентаций, жесткое распределение обязанностей работников – такие действия естественны при управлении текущим функционированием образовательного учреждения, но их недостаточно при управлении инновационными процессами. Участие в инновациях, исследованиях, экспериментах – дело не только трудное, творческое, но и добровольное. Необходимо повышение мотивации педагогов к участию в этой деятельности. Зная индивидуальные особенности педагогов, уровень профессиональных притязаний каждого, можно стимулировать их стремление к творческому росту, освоению новых профессиональных умений и действий, способствовать преодолению состояния, которое в психологии называют «кризисом компетентности».

В педагогической практике инновационная деятельность педагога может быть обусловлена различными мотивами (повышение эффективности образовательного процесса; попытки привлечь к себе внимание, получить признание и др.), настоящую суть которых выяснить бывает нелегко, поскольку со временем они могут меняться. Знание мотивов инновационной деятельности педагогов и умение управлять педагогическими инновациями является важным условием достижения качества дошкольного образования.

Таким образом, успешная деятельность дошкольной образовательной организации зависит не только от имеющихся материально-технических ресурсов, эффективности их использования, квалификации педагогического персонала, но и от мотивированности всего педагогического коллектива на внедрение инноваций.

Для формирования заинтересованности всех педагогов в качественной деятельности при внедрении инноваций, должны быть созданы необходимые условия. Совокупность этих условий, определяющих направленность и величину усилий, прилагаемых педагогом для достижения целей, называют *мотивационной средой*. Задача руководителя состоит в том, чтобы *оценить* состояние мотивационной среды с точки зрения того, насколько она благоприятна для формирования заинтересованности педагогов в продуктивной работе в интересах детского сада, чтобы затем *скорректировать* ее в нужном направлении. Таким образом, прежде чем внедрять инновации в образовательный процесс, необходимо провести проблемно-ориентированный анализ мотивационной среды ДОО.

Любое нововведение сталкивается с *сопротивлением*. Практика показывает, что сопротивление нововведениям – довольно частое явление. Руководитель должен быть готовым к тому, что новшества не будут приниматься большей или меньшей частью сотрудников. В качестве основных причин *сопротивления* нововведениям могут быть названы следующие:

- нет ясного представления о масштабах или целях изменений;
- нет ясного распределения ответственности;
- отсутствуют ресурсы;
- плохие коммуникации;
- слабый контроль;
- изменяются приоритеты;
- отсутствует лидерство;
- проекты находятся вне повседневной работы организации;
- ощущение потерь, убеждение, что перемены ничего хорошего не принесут;
- неадекватные системы вознаграждения.

Формы *сопротивления* могут быть различными: от прямого отказа участвовать в нововведении до имитации активности с одновременной демонстрацией того, что новшество не дает позитивных результатов. Если руководитель сталкивается с *сопротивлением* нововведению, он должен, прежде всего, понять, в чем его причины и какие необходимые условия им не были созданы. Различные виды сопротивления будут в разных условиях проявляться с разной силой,

поэтому вначале нужно выявить силу возможного сопротивления, а затем спланировать меры по его преодолению.

С целью определения мотивационной готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности нами использовались следующие методики: анализ условий и ресурсов ДОО; анкеты, разработанные на основе программы Н.В. Немовой: анкета «Выявление факторов, стимулирующих и препятствующих обучению, развитию и саморазвитию педагогов», анкета «Выявление способности педагога к саморазвитию»; анкета «Мотивационная готовность педагогического коллектива к освоению новшеств», анкета «Барьеры, препятствующие освоению инноваций», анкета «Определение уровня новаторства педагогов в коллективе ДОО», анкета «Восприимчивость педагога к новшествам», «Определение мотивов трудовой деятельности педагогов», анкета «Определение иерархии мотивов трудовой деятельности»; Методика диагностики мотивационной среды; анкеты для руководителей: «Методика диагностики уровня развития коллектива», анкета «Изучение особенностей реализации инноваций в ДОО» на основе анкеты Н.В. Афанасьевой, О.Н. Коптяевой.

Создание мотивационной среды в ДОО очень сложный и длительный процесс.

Мотивацию педагогического коллектива можно разделить на две основные группы: внутреннюю и внешнюю, и в зависимости от вида работы, принципов управления в конкретной ДОО необходимо строить мотивационную среду. Если рассматривать отдельного работника, то мотивами его деятельности являются его потребности и интересы, именно они мотивируют работника – побуждают его к трудовой деятельности.

Необходимо учитывать, что одни и те же мотивы имеют разную ценность для разных людей, и эффективная мотивация возможна только тогда, когда руководитель знает, какие мотивы играют в мотивационной структуре того или иного работника, а также коллектива ведущую роль. Иными словами, даже если образовательная организация может что-то предложить в качестве поощрения своему конкретному сотруднику, надо быть уверенным, что ему это нужно, что для него это актуально.

При осуществлении мотивации кадров мы дифференцировали методы мотивации в отношении заинтересованных и недостаточно заинтересованных педагогов. Так, заинтересованные работники должны, прежде всего, иметь возможность для творческой работы и самореализации. По отношению к ним применяются методы обогащения труда, а работа наименее мотивированных стимулируется материально и морально.

#### **Методы мотивации**

##### ***Методы работы со всеми***

- *вознаграждение за труд;*
- *моральное и материальное стимулирование трудовой активности;*
- *оценка труда;*
- *организационная культура как регулятор поведения исполнителей;*
- *психолого-педагогические тренинги по формированию мотивационной готовности педагогов к инновационной деятельности;*
- *улучшение материально-технической базы.*

##### ***Методы работы с мотивированными***

- *обогащение труда;*
- *планирование карьеры;*
- *участие в профессиональных конкурсах, семинарах, открытых занятиях, награждение грамотами, дипломам, благодарственными письмами; презентация опыта работы и др.;*
- *профессиональное развитие (повышение квалификации);*
- *привлечение к участию в управлении;*
- *предоставление свободного времени и уменьшение внешнего вмешательства;*
- *власть убеждения, компетентности.*

##### ***Методы работы с немотивированными:***

- *изменение отношения к подчиненным; тренинг стиля общения с подчиненными как с мотивированными людьми;*
- *обучение, информирование, проблематизация деятельности;*
- *планирование работы: разработка индивидуальных планов личного роста и развития;*
- *стимулирование: предложение вознаграждения (того, что нужно человеку) в обмен за выполнение требуемой работы;*
- *те же методы, что и с мотивированными, но предлагаются по мере усиления мотивации, прежде всего внутренней;*
- *власть закона, основанная на силе закона, страха, вознаграждения.*

На основе анализа полученных данных был создан и реализован проект «Управление мотивацией педагогического коллектива ДОО», направленный на организацию мотивационной среды, благоприятной для освоения новшеств, и развитие мотивационной готовности педагогов к инновационной деятельности. Работа велась по следующим направлениям:

1. *Система стимулирования педагогов*, которая должна поощрять: хорошую текущую деятельность, развитие учреждения (или его основной профессиональной деятельности) и саморазвитие членов коллектива. Система стимулирования строилась с учетом структуры коллектива и психологических механизмов (эмоции успеха - неуспеха). Эмоциональное переживание успеха необходимо всем людям. Важно лишь определить, что считать успехом в каждом конкретном случае. Используемая система стимулирования включала такие формы поощрения, которые обязательно дают педагогу возможность переживать успех.

2. *Контроль и оценка деятельности педагогов*, направленные на раскрытие профессиональных и личностных качеств работника, убеждение сотрудника в том, что у него имеются возможности для совершенствования своей деятельности.

3. *Делегирование полномочий* рассматривались нами как реализация возможности и стремления педагогического коллектива обеспечить согласованность действий руководителя и педагогов в образовательном процессе, обеспечивая, в идеале, работу в «творческом союзе» руководителя и педагогов [7].

4. *Привлечение педагогов к участию в управлении и планировании*. Это позволило решать различные вопросы инновационного подхода к реализации образовательных задач и способствовало развитию кооперативной модели управления, преимуществом которой являются её прогрессивность, экономичность, гуманность и возможность не ограничивать деловую инициативу членов коллектива. Каждый педагог имеет возможность отвечать за ту часть работы, в которой он наиболее компетентен и может планировать и управлять деятельностью других членов коллектива, оказывать им своевременную и действенную помощь. Такая система управления позволила педагогическому коллективу принять активное участие и победить в городском конкурсе инновационных проектов и приобрести статус городской сетевой инновационной площадки.

5. *Создание условий для инновационной деятельности* – это поиск пути прогрессивного развития каждого педагога в учреждении, с учетом их потребностей и объективных возможностей, уровня профессиональной и методической компетентности, готовности осваивать, внедрять и разрабатывать инновации, востребованные современной образовательной практикой. В содержание нашей работы были включены следующие модули:

- Модуль «Материальное стимулирование»
- Модуль «Признание»
- Модуль «Условия труда»
- Модуль «Психологический климат»
- Модуль «Здоровье работников и членов их семей»
- Модуль «Корпоративная культура»
- Модуль «Повышение квалификации»
- Модуль «Объективность»
- Модуль «Качество образования»

Внедрение данного проекта позволило системно воздействовать на внутренние мотивы деятельности различных групп педагогов. Те, для кого важна внешняя мотивация, имели возможность получить оценку своей деятельности извне, те, кто руководствуется мотивами самореализации, смогли утвердиться в правильности своих действий, получить необходимую поддержку со стороны руководства и коллег, получили возможность реализовать свои творческие замыслы. Все педагоги имели возможность освоить новые научные методические и психологические технологии в системе профессионального сотрудничества, участвовать в управлении деятельностью ДОО на определенном уровне, развить профессионально-значимые качества и навыки, что в итоге способствовало созданию психолого-педагогического комфорта всем участникам образовательного процесса.

Приведем несколько факторов, которые были выработаны педагогами в ходе работы и помогают администрации в формировании мотивационной готовности педагогов к инновационной деятельности:

- *дайте людям почувствовать себя победителем;*
- *непредсказуемые и нерегулярные поощрения стимулируют лучше, чем ожидаемые и прогнозируемые;*
- *выделяйте промежуточные цели и поощряйте их достижение;*
- *разумная внутренняя конкуренция – двигатель прогресса.*

Таким образом, проект развития мотивационной готовности педагогов к инновационной деятельности в условиях ДОО, построенный с опорой на имеющийся инновационный потенциал педагогического коллектива, учитывающий потребности и возможности самих педагогов, особенности управленческого подхода в конкретном коллективе, состояние ресурсной базы и нацеленный на комплексное применение методов мотивации в соответствии с индивидуальными интересами и потребностями педагогов, может быть использован руководителями дошкольных образовательных организаций в работе с коллективами, которые ставят перед собой задачу инновационного развития организации, роста профессионального мастерства педагогов, повышения качества образования.

#### Литература

1. Абасов, З. «Аллергия» к новациям: есть ли средства для ее «излечения»? // Директор школы. – 2001. – №1. – С. 7-9.
2. Белоусова С.А. Субъектно-образующее управление педагогическим персоналом дошкольного образовательного учреждения (из опыта работы) /С.А. Белоусова, Т.Н. Герасимова, Т.А. Архипова, И.Г. Михеева. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2007. – 166с.
3. Бовин А.А. Управление инновациями в организации: пособие по специальности «Менеджмент в организации» / А.А. Бовин, Л.Е. Чередникова, В.А. Якимович. – М.: Издательство «Омега-Л», 2008. – 415с.
4. Воронина М.Н. Разработка механизма стимулирования работников дошкольного образования / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/detskii-sad>
5. Гнездилова О.Н. Инновационная педагогическая деятельность как фактор предупреждения эмоционального выгорания учителя: автореф. дис... канд. психол. наук / О.Н. Гнездилова – М., 2005. – 21 с.
6. Кабалёнова Е.Ю., Трошкова Т.М., Ануфриева З.Д. Создание мотивационной среды в ДОУ / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru>
7. Майер А.А. Управление инновационными процессами в ДОУ: Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 128 с.
8. Поташник М.М. Эксклюзивные аспекты управления школой. Пособие для руководителей обр. учр. и их заместителей. – М., 2011. – 320 с.

© Неволина Т.Г., 2016

УДК 372.8  
ББК 74.26

*Логинова Е.Г.,  
учитель начальных классов, лицей № 3 «Альянс»,  
Россия, г. Березовский,  
Плотникова Е.И.,  
кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его  
преподавания в начальных классах,  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,  
Россия, г. Екатеринбург*

#### **РАБОТА СО СЛОВАРЯМИ ПРИ ЗНАКОМСТВЕ С ПАРАДИГМАТИЧЕСКИМИ СВЯЗЯМИ СЛОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются аспекты знакомства младших школьников с парадигматическими связями слов при изучении лексики, анализируются предлагаемые учебниками упражнения по анализу синонимов, антонимов, многозначных слов, предлагаются направления работы с разными типами словарей.

**Ключевые слова:** лексика; синонимы; антонимы; многозначные слова; словари.

*Loginova Elena*  
*primary school teacher*  
*Lyceum №3 «Alliance», Russia, Berezovsky,*  
***Plotnikova Helena***  
*candidate of Philology, associate professor of Russian language and*  
*methods of its teaching in the primary grades,*  
*Ural State Pedagogical University,*  
*Russia, Ekaterinburg*  
*E-mail: plotnikov\_y@mail.ru*

## WORK WITH DICTIONARIES WHEN MEETING WITH PARADIGMATIC CONNECTIONS WORDS ON LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOLS

**Annotation.** This article discusses aspects of dating younger students with bonds paradigmatic words in the study of language, reviewed the proposed textbook exercises on synonyms analysis, antonyms, ambiguous words, offered directions of work with different types of dictionaries.

**Keywords:** vocabulary; synonyms; antonyms; ambiguous words; dictionaries.

Развитие речи является неотъемлемой частью работы по русскому языку в начальной школе, а овладение словарем имеет огромное значение в жизни ребенка.

Лексическая работа в начальных классах на уроках русского языка включает в себя разнообразные направления практической деятельности над словом. Она может проводиться и как количественное обогащение словаря детей, и как работа над значениями слов, над оттенками значений, над активизацией словаря, устранением из речи школьников нелитературных слов.

В лексикологии уже давно установлены и признаны системные отношения в самой лексике, системные связи лексического и других уровней языка. Но несистемный подход к изучению лексических явлений еще встречается не только в начальной, но и даже в средней школе, приемы работы над языковым материалом не ориентируют младших школьников на систематизацию лексических знаний. Конечно, формировать представление о лексике как системе должна средняя школа, однако учителю начальных классов необходимо сделать первые шаги в этом направлении, показать детям сходство лексических единиц по одним компонентам и противопоставленность – по другим [6]. Владение большим запасом слов обеспечивает учащемуся лучшее понимание читаемого, свободное, без затруднений общение в разных жизненных ситуациях. Стремление детей пополнять свой словарный запас должно поддерживаться школой. В этом смысле значение знакомства с системными связями слов огромно. Синонимы, антонимы, паронимы, многозначные слова в языке свидетельствуют о богатстве и выразительных возможностях данного языка. М.Р. Львов отмечает: «чем больше в словаре синонимов, антонимов, тем богаче выразительные возможности как данного языка в целом, так и каждого его носителя» [8]. Особое значение для обогащения словарного запаса учащихся приобретает словарная работа на уроках русского языка и литературного чтения, поскольку, по данным М.Р. Львова, до IV класса половина новых слов входит в словарь младших школьников через эти уроки [8]. Учитель должен помочь детям пройти процесс от семантизации слова до его актуализации в достаточно короткий срок, научить их самостоятельно использовать слово в пересказах, рассказах, сочинениях, диалогах, показать сферу применения и правила сочетаемости слов, переводимых из пассивного запаса в активный.

Методика развития речи на лексическом уровне предусматривает четыре основные задачи:

1. Количественное обогащение словаря, то есть усвоение новых, ранее неизвестных учащимся слов, а также новых значений тех слов, которые уже имелись в словаре ребенка. Это достигается посредством прибавления к словарю ребенка ежедневно 4-6 новых словарных единиц, преимущественно за счет общеупотребительной лексики.

2. Качественное совершенствование словаря, то есть уточнение значений уже известных детям слов, усвоение многозначности, синонимии, антонимии, омонимии, паронимии; развитие гибкости словаря, его точности и выразительности, которая включает в себя наполнение содержанием тех слов, которые усвоены не вполне точно, что обеспечивается включением их в контекст, сопоставлением и сравнением с другими словами; усвоение лексической сочетаемости слов, в том числе во фразеологических единицах.

3. Активизация словаря, т.е. перенесение как можно большего количества слов из словаря пассивного в словарь активный. Слова включаются в предложения и словосочетания, вводятся в пересказ прочитанного, в беседу, в рассказ, изложение и сочинение, для того чтобы далее свободно воспроизводить его с учетом задач общения, сферы употребления, стиля речи.

4. Устранение нелитературных слов, перевод их из активного словаря в пассивный. Имеются в виду слова диалектные, просторечные, жаргонные, которые дети усвоили под влиянием речевой среды.

При наблюдении за каждым лексическим явлением обязательно следует обращать внимание школьников на соотношение звучания и значения. Синонимы – слова разные по звучанию и написанию (по форме), но близкие по значению (или вообще тождественные). Наблюдая за употреблением синонимов, школьники приходят к выводу, что они выражают одно и то же понятие о предмете, признаке, действии, явлении, но различаются оттенками значения или принадлежностью к разным стилям речи. Наглядна градация синонимов в стихотворении И. Сурикова «Белый снег...»: «Тёмный лес, что шапкой принакрылся чудной и заснул под нею крепко, непробудно» (1 класс).

Во втором классе учащиеся подбирают группы из 2-3 синонимов. Обычно при подборе синонимов они располагаются по нарастающей степени качества: большой, огромный, громадный; красивый, прекрасный (Ю. Яковлев «О нашей Родине»). Во 2-4 классах целесообразно вводить группы из трёх синонимов и более: смелый, храбрый, отважный (воин); оберегать, беречь, охранять (Родину); ложь, неправда, враньё; сильная, могучая, непобедимая (армия).

При наблюдении над омонимами школьники приходят к выводу, что эти слова, в отличие от синонимов, совпадают по форме, но совершенно различны по значению (*коса – заплетенные волосы, коса – сельскохозяйственное орудие для скашивания травы, коса – узкая отмель*). Эту особенность омонимов дети должны уяснить для того, чтобы разграничивать их с многозначными словами, которые обязательно имеют общий семантический стержень.

При знакомстве с антонимами важно подвести школьников к пониманию того, что в основу сопоставления антонимов положен один и тот же общий и существенный для них признак, по которому эти слова сходны, а противоположны они по специфическим компонентам значения (*состояние организма – общее, хорошее или плохое – противоположное. Так создается пара здоровый – больной*). Исходя из этого не все слова в языке могут иметь антонимы.

При наблюдении над паронимами дети усваивают, что такие слова частично сходны по значению и по форме (имеют общий корень): *соседний – расположенный по соседству, рядом, близко с чем-нибудь; соседский – принадлежащий тому, кто живет рядом с кем-нибудь*.

Особую внутрисловную парадигму образуют все значения многозначных слов, при наблюдении за которыми дети находят общие и различные компоненты значений, объясняют, что лежит в основе переноса, подбирают к каждому значению синонимы и антонимы (если это возможно), составляют с разными значениями предложения и словосочетания и приходят к выводу, что в тексте многозначное слово употребляется в одном из значений, а помогает определить это значение контекст (*любопытный ребенок – любопытное зрелище; выступить из толпы – выступить на концерте*).

Работа над усвоением лексики формирует у школьников умения и навыки пользоваться различными словарями: толковым, словарем иностранных слов, словарем синонимов, словарем антонимов, фразеологическим словарем. Умение пользоваться словарями, прежде всего толковыми, имеет большое общекультурное значение, помогает человеку обогащать свой словарный запас и во время учебы, и в последующей жизни.

Большинство учебников с логотипом ФГОС обращается к данной работе,

- выделяя слова шрифтом синего цвета;
- рекомендацией обратить внимание на непонятные слова;
- сносками внизу страницы.

Начинается эта работа с изучения словарика в конце учебника. Так дети получают первоначальные представления о том, как построена словарная статья, какими способами могут толковаться значения слов (развернутое толкование, толкование через синоним или антоним), какие типы примеров используются (словосочетания, предложения, цитаты из произведений), какие у слова могут быть грамматические пометы (род существительного, окончание родительного падежа).

По мере знакомства с различными лексическими явлениями школьники узнают, что (примеры из словарика учебника «Русский язык» для 3-го класса по программе «Школа 2100») [4].

- разные значения многозначного слова представлены водной словарной статье под порядковыми номерами (**Класс, -а**; м.1. Группа учеников одного и того же года обучения. *Третий класс «Б»*. 2. Комната для занятий в школе. *Дети сидят в классе*. 3. Уровень. *Спортсмен высокого класса*.);

- значения омонимов толкуются в разных словарных статьях (**Норка 1, -и**; ж. Хищный пушной зверек из семейства куниц с блестящей шерстью. *Проворная норка*. **Норка 2, -и**; ж.

Уменьш. **отнора**. Углубление под землей с ходом наружу, вырытое животным и служащее ему жилищем. *Нора лисы.*);

- образные значения слов имеют помету «Перен.» или «Перенос.» (переносное) (**Ключ 1, -а**; м. 1. Металлический стержень особой формы для запираения и отпираения замка. *Ключ от квартиры*. 2. Перен. То, что служит для разгадки, понимания чего-нибудь. *Ключ к шифру.*);

- слова, ограниченные в своем употреблении стилистически, имеют специальные пометы (**Околесица, -ы**; ж. (разг.) Бессмыслица, вздор. *Нести околесицу (говорить вздор)*; **Лучезарный, -ая, -ое** (высок.) Сверкающий, сияющий. *Лучезарное солнце.*).

Далее дети обращаются уже к школьным толковым словарям, учитель может показать детям и работу с «Толковым словарем русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой, другими толковыми словарями. На уроках русского языка детей нужно познакомить и со словарями синонимов и антонимов.

Без обращения к словарю синонимов порой бывает трудно правильно выполнить упражнения школьного учебника. Так, например, предлагается написать сочинение «Зимний день». Среди прочих вопросов в задании есть такой: Какие из синонимов (см. рамки) вы используете в сочинении? Для того чтобы задание было выполнено осознанно, необходимо перед написанием сочинения провести работу с соответствующими синонимическими рядами: с помощью словаря синонимов выяснить черты сходства и отличия входящих в них слов, обратить внимание школьников на возможность сочетания указанных слов с другими словами, составить с ними словосочетания и предложения и т.д.

Работа со словарями синонимов может проводиться различным образом: словарная статья может быть заранее записана на доске; один из учеников может прочитать ее по словарю или заготовленной учителем карточке, а остальные в это время делают записи в специальных словарях-справочниках; могут быть использованы и технические средства. Особое внимание обращается на построение словарной статьи, ее отличие от статьи в толковом словаре: толкование каждого из синонимов, особенности их сочетаемости, примеры использования синонимов. Использование словаря синонимов на уроках русского языка способствует развитию у школьников лингвистического мышления, позволяет глубже проникнуть в языковую природу синонимов, развивает потребность обращения к справочной литературе с целью выбора наиболее подходящего для определенного контекста слова.

«Школьный словарь антонимов русского языка» М. Львова [9] включает широкоупотребительные в современном русском языке антонимы, объединенные в пары. В словарных статьях раскрывается их значение (при определении значений учитывается многозначность слов), говорится о стилистическом и переносном употреблении антонимов, каждая пара иллюстрируется примерами из художественной литературы. В конце словарных статей приведены синонимические пары. Каждая пара антонимов иллюстрируется примером из художественной литературы. Словарь помогает учащимся овладеть выразительными средствами русского языка. При анализе словарных статей внимание детей обращается на то, что искать антонимическую пару надо по алфавиту – либо в самом словаре, либо по алфавитному указателю в конце словаря.

Таким образом, материалы словарей можно использовать при составлении различных типов упражнений с синонимами и антонимами и эффективно применять их на уроках русского языка в начальных классах. В целях развития речи младших школьников очень важно способствовать тому, чтобы дети запоминали как можно большее число синонимов и антонимов. Работа учителя по обогащению словаря учащихся может представлять собой следующие пути:

1. При ознакомлении школьников с новыми словами не ограничиваться одним только толкованием их лексических значений, там, где это возможно, подкреплять лексический анализ подбором синонимов и антонимов;

2. При подборе синонимов и антонимов к словам, известным учащимся, не останавливаться на том, что сделано учащимися, а дополнять, уточнять работу справками из словаря.

Важным этапом в процессе развития речи школьников является работа над предложением, где слово выступает в конкретном лексическом значении.

1. Видно, будет у нас сейчас не легкий бой, а тяжелая битва (А. Гайдар).

2. Ночь. Тема спит нервно и возбужденно... Сон то легкий, то тяжелый, кошмарный (И. Гарин-Михайловский).

К школьным словарям следует обращаться как можно чаще и особенно в ходе анализа языка художественного произведения, а также с целью совершенствования культуры речи, в том числе и за стилистическими справками.

Так, к слову «труженик» словарь антонимов предлагает несколько стилистически сниженных слов, каждое из которых может быть использовано только в соответствующей коммуникативной ситуации:

*лодырь* (разг.), *дармоед* (разг.), *трутень* (разг.), *захребетник* (прост.)

С использованием словарей русского языка учитель может создать комплекс самых разнообразных лексических упражнений, а также дополнить задания упражнений учебника заданиями по работе со словарями.

Приведем примеры таких упражнений (программа «Школа 2100»). (*Наши вопросы и задания выделены курсивом*).

2 класс, упр. №5. **Задание.** Прочитай.

*В одной стране, в чудной стране,  
Где не бывать тебе и мне,  
Ботинок черным язычком  
Весь день лакает молочко...*

Как ты думаешь, почему разные предметы называются одинаково – язычок? Чем они похожи? Запиши сочетания слов: язычок ботинка, язычок... (малыша), язычок... (колокола). *Посмотри, как определяется каждое из этих значений в толковом словаре. Можно ли по этим определениям понять, что объединяет все значения многозначного слова?*

Наблюдение над явлениями синонимии, осмысление роли этого явления в речи, практическое знакомство с антонимами проводятся в 3 классе. Учебник «Русский язык» (Р.Н. Бунеев и др.) включает 23 задания, направленных на работу над словами, близкими и противоположными по значению.

В третьем классе при изучении темы «Имя прилагательное» школьники знакомятся с понятием «антонимы»: «Слова с противоположным значением называются антонимами. Среди имен прилагательных много антонимов: хорошая – плохая, высокий – низкий, кислое – сладкое и т.д.». Для закрепления нового понятия выполняется ряд упражнений. Особого внимания заслуживает упражнение, позволяющее пронаблюдать связь антонимии с многозначностью (упр. 330):

**Задание.** Подбери и запиши антонимы к данным именам прилагательным. Допиши безударные окончания прилагательных, обозначь орфограмму.

*Пел сильн... голосом – ...голосом  
с нов... другом – ...другом  
за больш... деревьями – за... деревьями  
на высок... заборе – на... заборе  
свеж... огурец – ...огурец  
из-за мелк... дождика – из-за... дождика  
через мелк... ручей – через... ручей.*

Выбери любую пару прилагательных-антонимов и составь с ними предложения. Сколько значений имеют прилагательные свежий и мелкий - одно или больше? Как ты догадался? *Посмотри в толковом словаре, сколько значений имеет каждое прилагательное. Что объединяет все значения каждого слова? Проверь по словарю антонимов, правильно ли ты составил словосочетания.*

Подобные задания тренируют учащихся в лексической сочетаемости слов-антонимов с другими словами и предупреждают лексические ошибки.

Шесть упражнений учебника содержат задания на сравнение близких или противоположных по значению слов. При этом каждое анализируемое слово обязательно рассматривается в контексте.

В учебнике для четвертого класса уделяется значительное внимание знакомству со словарными статьями из толкового словаря, из словарей синонимов и антонимов.

Работа со словарем синонимов (карточки):

**Задание:** Прочитай стихотворение. Назови синонимы к слову «ПРОМЕЖУТОК»:

Простое слово «ПРОМЕЖУТОК»:

В театре несколько минуток,  
Пока начнется новый акт,  
Мы называем все .....  
На время что-то прекратив,  
Мы объявляем .....  
В борьбе, в труде устали слишком –  
Дают уставшим .....  
После уроков непременно  
Нужна ребятам .....



*Проверь по словарю синонимов, правильно ли ты отнес все эти слова к одной группе. Что общее есть в толковании их значений?*

**Задание:** Ниже даны слова, которые имеют несколько значений. К каждому значению попытайся подобрать антонимы и синонимы. Запиши по образцу.

1. *Легкий* – 1-е значение: незначительный по весу; Легкая сумка – нетяжелая сумка; Легкая сумка – тяжелая сумка.

2-е значение: нетрудный для выполнения; Легкая задача – простая задача; Легкая задача – трудная задача.

2. *Дорогой* – 1-е значение: стоящий много денег;

2-е значение: любимый, близкий (обычно о человеке).

3. *Старый* – 1-е значение: проживший много лет.

2-е значение: о вещах давно сделанных, изношенных.

*К каждому ли из значений ты смог подобрать синоним и антоним? Проверь себя по словарю антонимов и словарю синонимов.*

**Задание.** Прочитай пословицы. Объясни их значение. В каждом ли предложении есть антонимы? Выпиши антонимические пары. *Проверь, представлены ли эти пары в словаре антонимов.*

Чего не сделаешь утром, вечером не нагонишь.

Рано оседлали, да поздно поскакали.

Меньше говори, да больше делай.

На черной земле белый хлеб родится.

**Задание.** Подбери синонимы к данным словам. Не забывай, что синонимы – это слова одной и той же части речи.

1. Волшебник 2. Пища 3. Зябнуть 4. Использовать 5. Неуклюжий 6. Неправильный.

Слова для справок: мерзнуть, кудесник, употреблять, корм, нескладный, ошибочный, стыть, питание, колдун, мешковатый, еда, маг, применять, неверный, продовольствие, неловкий, коченеть, чародей.

*Проверь себя по словарю синонимов. Определи по толкованию синонимов, чем они отличаются друг от друга, а чем сходны.*

**Задание.** Прочитай текст. Найди в нем синонимы, объясни их значение. Составь с каждым из синонимов предложения.

#### Торопливый ножик

Строгал Митя палочку. Строгал, да бросил. Косая палочка получилась, неровная, некрасивая. Решил Митя, что ножик у него плохой. «Да нет, – говорит отец, – ножик хороший. Он только торопливый. Его нужно терпению выучить». – Взял отец палочку да принялся ее строгать потихонечку, полегонечку, осторожно. Понял Митя, как нужно ножик терпению учить, и тоже стал строгать потихонечку, полегонечку, осторожно. Долго торопливый ножик не хотел слушаться, торопился: то вкривь, то вкось норовил вильнуть, да не вышло. Заставил его Митя терпеливым быть. Хорошо стал строгать ножик, ровно, красиво.

*Проверь по толковому словарю, есть ли у каких-то синонимов пометы. Что обозначают эти пометы? Какие из синонимов можно употребить в любом стиле речи, а какие ограничены в своем употреблении?*

**Задание.** Из словаря антонимов выпиши пять пар антонимов – имен существительных. Обрати внимание, как дается их толкование. Сопоставь данные определения значений с толкованиями, которые содержатся в толковом словаре. Найди общее и различное в толковании слов в разных словарях. В каком из словарей толкование более полное, развернутое? Почему?

**Задание.** Прочитай ряды синонимов к антонимической паре. Можно ли к словам из первой строчки подобрать антонимы из слов второй строчки? Если можно, составь антонимические пары.

друг, товарищ, приятель, дружище

враг, недруг, неприятель, противник

*Попытайся дать определение каждому из слов первой и второй строчки. Одинаковы ли по значению слова **друг** и **приятель**? **Друг** и **товарищ**? К кому можно обратиться со словом **дружище**? Одинаковы ли по значению слова **враг** и **противник**? **Враг** и **недруг**? О ком можно сказать «**неприятель**»? Проверь себя по толковому словарю и словарям синонимов и антонимов. Назови рассказы о дружбе, которые ты знаешь. Составь небольшой рассказ о дружбе, употребив некоторые из данных слов.*

Работа со словарем – эффективный путь развития речи детей, она приучает их точно, выразительно пользоваться словарным запасом в связной речи, видеть оттенки значений слова,

отграничивать общеупотребительные слова от слов, уместных только в определенном стиле или сфере употребления.

#### Литература

1. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Пронина О.В. Русский язык: Учеб. для 1 кл. (1-4) // Серия «Свободный ум». – М.: «Баллас», «С-инфо», 2010. – 64 с.
2. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Пронина О.В. Русский язык: Учеб. для 2-го кл. (1-4) и 1-го кл. (1-3) // Серия «Свободный ум». – М.: «Баллас», «С-инфо», 2010. – 167 с.
3. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Пронина О.В. Русский язык: Учеб. для 3-го кл. (1-4) и 2-го кл. (1-3) Часть 1. // Серия «Свободный ум». – М.: «Баллас», «С-инфо», 2010. – 144 с.
4. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Пронина О.В. Русский язык: Учеб. для 3-го кл. (1-4) и 2-го кл. (1-3) Часть 2. // Серия «Свободный ум». – М.: «Баллас», «С-инфо», 2010. – 320 с.
5. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Пронина О.В. Русский язык: Учеб. для 4-го кл. (1-4) и 3-го кл. (1-3) // Серия «Свободный ум». – М.: «Баллас», «С-инфо», 2010. – 208 с.
6. Кузнецова Э.В. Лексикология русского языка: Учеб. пособие для филол. фак. ун-тов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высш. шк., 1989 – 216 с.
7. Львов М. Р. Словарик синонимов и антонимов. Пособие для детей младшего школьного возраста / М.Р. Львов. – М., 1992. – 96 с.
8. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 460с.
9. Львов М.Р. Школьный словарь антонимов русского языка. – М.: Русский язык, 1984. – 384 с.

© Логинова Е.Г., Плотникова Е.И., 2016

УДК 372.8  
ББК 74.26

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

#### ОБ ОСВОЕНИИ РЕБЕНКОМ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос о развитии значения слова в языковом сознании ребенка в аспекте усвоения семной структуры значения. На материале детских лексико-семантических инноваций показано, что при освоении ребенком лексического значения слова проявляются тенденции к первоочередному усвоению сем, отражающих перцептивные признаки денотата и к более раннему усвоению интегральных сем по сравнению с дифференциальными.

**Ключевые слова:** детская речь, языковое сознание ребенка; лексическое значение; семная структура слова.

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

#### ON DEVELOPING CHILD LEXICAL WORD MEANING

**Annotation.** The article discusses the development of word meaning in the linguistic consciousness of the child in the aspect of mastering sema structure values. On a material of children's lexical and semantic innovations shows that during the development of the child lexical meaning of the word tends to be top-priority mastering of these things, reflect the perceptual signs and referents to the earlier assimilation integrated seed compared with the differential.

**Keywords:** children's speech, language consciousness of the child; lexical meaning; sema word structure.

В исследованиях по детской речи особое внимание уделяется изучению процесса овладения словом, его семантикой. Комплекс знаний, увязываемых со словом в сознании человека, является продуктом переработки его индивидуального и социального опыта, поэтому значение слова развивается на протяжении всей жизни человека. Особенно интенсивно этот процесс изменения значения слова в сознании протекает в детском возрасте: слова не появляются в сознании ребенка «готовыми» с присущими им в языке формой и значениями, они как бы «вызревают» по мере когнитивного и речевого развития ребенка, постепенно приближаясь и по своей форме, и по своему значению к единицам лексикона взрослого носителя языка.

Ребенок часто употребляет слова, как будто правильно называя с их помощью те или иные явления действительности, однако это не означает, что содержание детского слова в полной мере соответствует его языковому значению. По словам А.А. Леонтьева, «одно и то же слово при тождестве отнесенности к предметам и явлениям внешнего мира «значит» для ребенка разного возраста и уровня развития разное» [3]. Более того, исследователями детской речи отмечаются случаи одностороннего усвоения детьми только формальной стороны слова, когда слово ребенком воспроизводится в речи, но не наполняется никаким содержанием (М.Д. Воейкова, А.Н. Гвоздев, И.Н. Горелов, М.М. Кольцова и др.).

Психологи рассматривают развитие словесных значений в сознании ребенка в контексте изменения системного строения сознания, постепенного перехода от одной структуры обобщения к другой. Наиболее известна концепция развития значения слова в сознании ребенка, представленная в трудах Л.С. Выготского и получившая творческое развитие в трудах многих отечественных и зарубежных психологов (М.М. Кольцова, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.П. Стеценко, Т.Н. Ушакова, Н.Х. Швачкин и др.).

Описанию и анализу процесса овладения значением слова посвящено большое количество лингвистических исследований (Г.Р. Доброва, Е. Кларк, Т.М. Рогожникова, Н.В. Уфимцева, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович и др.). Установлено, что развитие лексического значения в сознании ребенка проходит несколько этапов: вначале значение в сознании ребенка характеризуется ситуативной закрепленностью, затем постепенно усваивается денотативная сфера применения слова и, наконец, на основе выделения и обобщения существенных признаков называемых словом явлений формируется понятие, которое и составляет ядро лексического значения слова [6]. Представленный анализ процесса овладения значением слова в детстве основывается на выделении в структуре лексического значения двух макрокомпонентов: денотативного и сигнификативного, образующих в совокупности его когнитивную составляющую (в противопоставлении прагматической составляющей, усвоение которой происходит на более поздних этапах онтогенеза).

Лингвистическое описание лексического значения традиционно строится на выделении в его структуре минимальных семантических компонентов – сем. Семная структура слова отражает иерархию признаков соотносимого со словом понятия, а также может включать и указание на признаки эталонного денотата (прототипа). Процесс усвоения семной структуры слова в онтогенезе на материале русского языка пока не был предметом специального исследования, хотя отдельные факты детской речи анализировались в данном аспекте в работах Г.Р. Добровой, М.Б. Елисеевой, М.Л. Кусовой, С.Н. Цейтлин и др.

С целью установления особенностей представления семной структуры слова в языковом сознании ребенка мы обратились к анализу дневниковых записей детской речи [2; 4; 5], из которых методом сплошной выборки были извлечены лексико-семантические инновации – случаи употребления ребенком слова, которые не соответствуют нормам и свидетельствуют о неполноценном овладении его лексическим значением. При анализе лексико-семантических инноваций мы устанавливали (где это было возможно) компонентный состав реализованного в детской речи значения слова, с тем чтобы определить, какие семы наиболее актуальны для ребенка и усваиваются в первую очередь.

Детские инновации постоянно привлекают к себе внимание исследователей, так как в них проявляются закономерные нарушения языковых правил, выявление которых способно пролить свет на особенности строения и формирования языкового сознания человека. Необходимо отметить, что по сравнению с другими типами инноваций (словообразовательными и формообразовательными) лексико-семантические инновации менее регулярны, в том числе и в силу большого разнообразия выражаемых словами значений, в них в меньшей степени проявляется «давление» языковой системы, они в большей степени обусловлены индивидуальным опытом предметно-практической, познавательной и речевой деятельности ребенка. Кроме того, не всегда можно однозначно установить, какой признак послужил основой специализации или генерализации значения слова в сознании ребенка. Например, Саша Менчинский неоднократно использовал слово *вкусные*, говоря о руках матери: *У тебя вкусные руки* (3,2,4; во время умывания); *У тебя невкусные*

*руки, у мамы вкусные* (4,1,14; няне). Что именно вызвало у ребенка приятные ощущения: прикосновение, запах? По-видимому, в данном случае можно сделать вывод лишь о том, что мальчик усвоил сему 'приятный, доставляющий удовольствие', но не усвоил пока дифференциальной семы, указывающей на источник удовольствия ('вкусовые ощущения'). Квалификация рассматриваемого случая как замещения в лексиконе ребенка гиперонима гипонимом (т.е. расширения значения) также неоднозначна. Хотя в дневнике не зафиксировано ни одного употребления ребенком слова *приятный*, все же нельзя с точностью утверждать, что это слово отсутствует в его лексиконе, так как правильное употребление слова могло просто не привлечь внимания родителей.

Часть лексико-семантических инноваций обусловлена своеобразной «детской» интерпретацией наблюдаемых явлений, указывающей на отсутствие у ребенка знаний о них и об их природе. Например, Саша М., увидев розовое от заката небо, говорит «*покрасили*» (2,5,26), а Женя Гвоздев уверен, что главным признаком ветра является раскачивание деревьев: *Где нет деревьев, там нет и ветра* (3,11,11); *В лесу еще больше ветрище будет, там много деревьев* (4,3,2). Поскольку нас интересует прежде всего языковое сознание ребенка и отражение в нем семной структуры слова, подобные словоупотребления мы не анализировали.

В некоторых случаях в ошибочном словоупотреблении, обусловленном прежде всего незнанием соответствующей реалии, проявляется также и неточное представление о значении слова. Женя Г., увидев, как во дворе палят свинью, утверждает, что ее *топят* (3,1,6). Причина такого словоупотребления прежде всего в том, что ребенок не понимает происходящего на его глазах, но в то же время оно свидетельствует о том, что семная структура глагола *топить* в языковом сознании ребенка беднее, чем в языке, и не включает указание на место разведения огня («разводить и поддерживать огонь в печи, очаге и т.п.»).

Проведенный нами анализ лексико-семантических инноваций, связанных с развитием языкового сознания ребенка, с овладением способами лексической категоризации действительности, позволяет констатировать некоторые общие закономерности этого процесса, его ведущие тенденции.

Наиболее ярко проявляется тенденция к первоочередному усвоению сем, отражающих перцептивные, воспринимаемые органами чувств, признаки денотата. Обобщение производится ребенком именно на основе таких признаков, что и приводит к неоправданному расширению или сужению денотативной области применения слова в тех случаях, когда соответствующий признак не является существенным и не входит в семную структуру значения слова в языке. Чаще всего ребенок опирается на зрительную информацию о форме и цвете предмета: левкой называет *елкой* (1,10,23), яблоко – *клубочком* (2,2,8), высокий, выше его роста, контейнер – *трубой* (2,2,9), ножку гриба – *палкой* (3,2,3), собачью конуру – *тумбочкой* (3,1), о запотевших окнах говорит *заплесневели* (5,6,28). Иногда это приводит к тому, что ребенок по-разному называет один и тот же объект в зависимости от его расположения в пространстве: шпалы на полотне железной дороги – *дощечки*, а те же шпалы, сложенные штабелями, – *дрова* (2,2,9).

В семной структуре детских слов важное место могут занимать семантические признаки, основанные на других видах восприятия: обонянии, слухе, тактильных ощущениях. Например, с точки зрения Саши М. (3,8,3), заводная игрушка обязательно пахнет особым образом: получив в подарок пушку и уточнив, заводная ли она, он замечает: «*А пахнет, как заводная*». Словом *го* (первоначально 'горячо') ребенок реагирует не только на ожог, но и на укол, значит, в значение этого слова им включается 'ощущение боли', пока недифференцированное (1,10,3). Сужение значения, связанное с включением в структуру значения семы 'болевые ощущения', наблюдаем у Жени Г., в речи которого слово *упал* обозначает 'упал и ушибся', если же он падает, не причинив себе боли, он говорит «*прыгнул*» (2,8,5). Таким образом, значимость сем, которые поддаются перцептивному анализу, повышает их статус в структуре значения детского слова.

Яркие перцептивные признаки денотата в виде отдельных сем всегда входят в значения детских слов, даже если это слова с абстрактным значением. Например, слово «праздник» связывается в сознании трехлетнего ребенка с подарками, гостями и наряженной елкой: узнав, что наступил праздник (1 Мая), он интересуется: *А дети ко мне придут? А елка будет?* (3,1,29); услышав упоминание о празднике (7 января), мальчик беспокоится: *Нынче праздник пришел: надо скорей елку ставить* (2,7,21). Актуальность такого рода сем для языкового сознания ребенка объясняется особенностями его когнитивного развития, неспособностью к абстрактному мышлению.

Доказательством того, что в языковом сознании ребенка семная структура слова обогащена перцептивными семантическими признаками, служит следующий пример. Женя Г. увидел собаку, забравшуюся на снег и нагнувшуюся в поисках отбросов: *Ах, ты наш снег хочешь съесть ...*

склевать! (2,9,22). Как видим, при выборе слова (а в данном случае ребенок явно старался подобрать более точное слово) ребенок ориентируется прежде всего на зрительный образ.

Вторая тенденция заключается в первоначальном усвоении сем высоких уровней иерархии, отражающих принадлежность слова к определенной семантической группе. Затем постепенно усваиваются все более специфические семантические признаки, конкретизирующие содержание категориальных сем и дифференцирующие значения слов одного семантического поля. При этом несущественно, насколько конкретно значение усваиваемого слова в языке, первоначально в его семантической структуре в сознании ребенка не выделяются дифференциальные семы, конкретизирующие значение, и оно занимает место соответствующего гиперонима. Об этом свидетельствуют многочисленные факты употребления детьми слова-гипонима в функции гиперонима или согипонима. Например, Саша М. высказывал сожаление о том, что в книжке нет картинок: *Жалко, что картинки тут не посадили* (3,6,26). Слово *посадить* употребляется в значении гиперонима *поместить*, значит, в семантической структуре этого слова имеется интегральный, общий для этих двух глаголов, компонент 'поместить', но отсутствуют дифференциальные семы 'в сидячем положении' или 'в землю', 'для выращивания' (материалы дневника не дают информации о том, в каком контексте слово было воспринято и употреблялось ребенком ранее). Женья Г. (2,0,27) слово *положить* употребляет вместо согипонима *поставить*: *положил на стол цветок* (о пузырьке с цветами), следовательно, дифференциальные семантические признаки этих глаголов со значением помещения объекта им еще не усвоены. Мальчик лезет в стол, за которым сидит отец и мешая своим положением широко открыть ящик стола; говорит: *Пан, наклонись* (2,9,28). Для ребенка значение глагола наклониться исчерпывается семами 'изменить положение в пространстве', 'верхняя часть туловища'; характер изменения положения тела и его направление не учитываются. Приведем еще несколько примеров: *Вот когда мы сажали цветы, какой выдулся росток ... Вдруг из банки вылезают росточки* (3,1,5, о проросшей луковице); *А как аэроплан кричит?* (3,4,27); *смотал трубочку* (3,9,2); *посолить сахаром* (4,5,7); *Почему на моих ногах мех появился? Шерсть появилась?* (5,5,20). Отсутствие в структуре детских слов дифференциальных сем помогает ребенку компенсировать номинативный дефицит, отсутствие в его лексиконе (или даже в языке) слов для выражения нужного смысла.

О более раннем усвоении интегральных сем по сравнению с дифференциальными свидетельствуют случаи смещения ребенком слов одного семантического поля: *вчера, сегодня и завтра; дорожке и дешевле; спор и драка; мыть и стирать; шить и зашивать; отдать и отнять; пахнуть и нюхать* и под. Таким образом, развитие семной структуры слова в языковом сознании ребенка часто происходит в соответствии с принципом дифференциации, которому подчиняется весь ход умственного развития ребенка [7]: от глобального, целостного представления об области применения слова ко все более расчлененному, дифференцированному знанию.

Примеры, которые указывают на то, что при восприятии слова ребенок связал с ним не целостное, общее представление о явлении, а один из его признаков, элементов, встречаются гораздо реже. Например, ребенок говорит, глядя на мокрый тротуар, *Дождик валяется*, а об идущем дожде *Дождик течет* (2,0,13). В значении слова *дождь* 'осадки, выпадающие из облаков в виде капель воды' ребенком усвоена сема 'вода'. Такого рода примеры единичны. Чаше включение в значение слова несущественных семантических признаков происходит вследствие конкретизации абстрактного понятия в сознании ребенка в виде образа его эталонного представителя: *вор* – обязательно *в лохмотьях* (5,1,6), *бандит* – *с ружьем и ножом* (4,6,12), *хоронить* – *с музыкой и цветами* (5,6,24). По утверждению Л.С. Выготского, «ребенок, пользующийся абстрактными словами, мыслит при этом соответствующий предмет весьма конкретно», так как он просто не способен пока к абстрактному мышлению [1]. При использовании ребенком родовых наименований не всегда возможно установить, на основании каких признаков он объединяет предметы в ту или иную категорию. Например, к *зверям* могут быть отнесены *собачка, киска, слон и тележка* (2,7,27), а к *машинам* – *автомобиль и велосипед*, но не *трамвай и троллейбус* (2,6,17). Кроме того, закрепление за словом в сознании ребенка несущественного семантического признака может быть обусловлено ложной этимологией: – *Мы в деревне живем?* – *Нет, в городе* – *А где же здесь горы?* – *Зачем же горы?* – *В городе всегда горы. Вот Туансе – город* (4,6,1).

Таким образом, проведенный нами анализ детских лексико-семантических инноваций в аспекте представления в языковом сознании детей семной структуры слова показывает, что ее усвоение – процесс длительный, и его направление и продолжительность зависят от многих факторов: степени конкретности-абстрактности усваиваемого значения, его близости жизненному опыту ребенка, мотивированности, объема словарного запаса ребенка и его наполнения словами определенной семантической группы, уровня когнитивного развития ребенка, влияния окружающих ребенка взрослых.

### Литература

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: «Лабиринт», 1996. – 414 с.
2. Гвоздев А.Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений. – Изд. 2-е, испр. – М.: КомКнига, 2005. – 320 с.
3. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. – М.: Московский психолого-социальный институт МОДЭК, 2004. – 534 с.
4. Менчинская Н.А. Развитие психики ребенка. Дневник матери / Н.А. Менчинская; ред. Б.М. Теплов; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т психологии. – М. [б. и.], 1957. – 184 с.
5. От двух до трех: Дневниковые записи / Сост. С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисеева; ред. М.Б. Елисеева. – СПб.: Изд-во ТОО «Бионт», 1998. – 159 с.
6. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
7. Чуприкова Н.И. Умственное развитие: принцип дифференциации. – СПб.: Питер, 2007. – 448 с.

© Плотникова С.В., 2016

УДК 372.8

ББК 74.26

*Поздеева С.И.,*

*доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики начального образования ФГБОУ ВПО Томский государственный педагогический университет, Россия, г. Томск,*

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ (PROBLEM-BASED LEARNING) В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

**Аннотация.** В статье представлен опыт реализации технологии проблемно-ориентированного обучения в преподавании курса методики обучения русскому языку будущих учителей начальной школы. Показана методика проведения семинаров-тьюториалов по обсуждению проблемы-кейса. Описана авторская схема работы с кейсом как модифицированный вариант технологической цепочки в Problem-Based Learning.

**Ключевые слова:** проблемное обучение, проблема, кейс, тьютор, дискуссия.

*Pozdeyeva Svetlana*

*doctor of pedagogical sciences, professor of pedagogy and methodology of primary education Tomsk State Pedagogical University, Russia, Tomsk,*

*E-mail: svetapozd@mail.ru*

### USE PROBLEM-BASED LEARNING (PROBLEM-BASED LEARNING) THE TECHNIQUE OF TRAINING RUSSIAN LANGUAGE

**Annotation.** The article describes the experience of the implementation of problem-based learning technologies in teaching course teaching methods for future Russian language teachers in primary schools. Shown technique seminars, tutorials to discuss the concerns of the case. We describe the author's scheme of work with a case as a modified version of the process chain in Problem-Based Learning.

**Keywords:** problem-based learning, problem case, a tutor, a discussion.

В настоящее время в образовательной практике российских вузов актуализируется интерес к тем технологиям обучения, которые становятся способом реализации новых подходов в образовании: компетентностного, деятельностного, личностно-ориентированного. Это связано с тем, что трансляционная («вертикальная») модель обучения в высшей школе уступает место «горизонтальной» модели, недидактическому взаимодействию между преподавателем и студентом, взаимобмену знаниями между ними. В зарубежной традиции этот подход обозначается как SCL (Student-Centred Learning): обучение, центрированное на студенте и призванное сделать его главным субъектом образовательного процесса, который хочет и умеет учиться самостоятельно. Такое обучение предполагает изменение позиции преподавателя высшей школы, который перестает быть транслятором и становится организатором совместной образовательной деятельности через взаимобмен, дискуссию, групповое обсуждение и т. п.

Одним из вариантов SCL (США, Германия, Нидерланды) считается Problem-Based Learning (далее, PBL) – обучение, основанное на постановке и решении проблем. Этот тип обучения может

реализовываться отдельно или в сочетании с проектированием (Project-Based Learning) или исследованием (Research-Based Learning). Кроме того, близкими к PBL являются такие понятия как Team-Based Learning (т.к. групповая работа становится основной формой организации образовательной деятельности) и Work-Based Learning (обучение, основанное на работе, т.е. практико-ориентированное, максимально приближенное к специфике будущей профессии). Эта технология напоминает привычное нам проблемное обучение, которое всегда рассматривалось как эффективное средство интеллектуального развития [1], самостоятельности, гибкости, критичности мышления, формирования культурного отношения к проблемам (не избегать их, а вычленять и решать) [2]. Однако PBL требует особых форм организации учебного процесса и их взаимосвязи. Основной формой становятся *тьюториалы* (2-х или 3-х часовые занятия в небольшой группе 10-15 человек под руководством тьютора) 2-3 раза в неделю. Например, в режиме 3-х часового занятия – 2 часа уходит на обсуждение ранее (на предыдущем занятии) поставленной проблемы с помощью материала, самостоятельного проработанного студентами (postdiscussion) и 1 час на постановку новой проблемы (prediscussion). Технологическая цепочка включает 7 шагов: 1) разъяснение новых терминов; 2) определение (постановка) проблемы через кейс; 3) её анализ; 4) структурирование проблемы через мозговой штурм; 5) формирование учебных целей (отделение «знаем» от «не знаем» (эти шаги составляют prediscussion); 6) самостоятельное изучение материала (вне аудитории) и поиск способов решения; 7) предъявление и обсуждение материала на занятии (postdiscussion), когда дискуссию ведет студент-лидер, а тьютор выступает в роли модератора и наблюдателя. *Лекции* остаются (как правило, одна в неделю), но меняется их направленность и содержание. Они носят «поддерживающий» характер, как правило, предшествуют тьюториалам, их содержание раскрывает узловые вопросы курса. Кроме того, возможны обобщающие лекции, на которых происходит обобщение и систематизация материала.

В данной статье представлен опыт включения технологии PBL в преподавании учебной дисциплины «Теоретические основы и технологии начального языкового и литературного образования» у студентов 4 курса на примере последнего раздела «Методика формирования орфографических навыков в начальной школе». Рассмотрим методику организации тьюториалов со студентами в рамках данного раздела. В PBL проблема презентуется через кейс как профессионально значимый контекст, как ситуация, максимально приближенная к действительности. Другими словами, студенты работают с проблемами-кейсами, характерными для их будущей профессиональной деятельности. На наш взгляд, важно, чтобы тема кейса звучала как открытый вопрос, настраивающий студентов на дальнейшее размышление. Например: «Зачем формировать понятие об орфограмме в начальной школе?», «Зачем и как развивать орфографическую зоркость младших школьников?», «Как научить школьников применять орфографические правила?». Добавим, что в конце работы над каждым кейсом (это занимает 2 недели) каждый студент пишет эссе на ту же тему, как назывался сам кейс, в котором обобщает все материалы, полученные на тьюториалах, лекциях, а также в режиме самостоятельной работы. Подчеркнем, что обсуждение проблем-кейсов в группе – центральный компонент PBL, он ведет обучение, все другие учебные действия должны поддерживать этот вид активности [3]. Представим собственную схему работы с кейсом на учебном занятии с одной группой студентов.

#### 1. Погружение в тему занятия и совместную деятельность.

Этот этап решает, как правило, мотивационную задачу – расшевелить, активизировать студентов, заинтересовать в изучении новой темы, показать ее актуальность в современной школьной практике. Например, игра «Цепочка»: каждый студент по очереди продолжает фразу «Писать грамотно – это...» (соблюдать орфографические и пунктуационные правила; демонстрировать общую культуру, понимать, о чем ты пишешь; грамматически правильно строить предложения; демонстрировать свои языковые умения). Выслушав каждого, преподаватель делает обобщение и переходит к предъявлению кейса. Другой пример: составление синквейна с заданным словом (это будет ключевое слово в кейсе). Так, работа с кейсом «Как научить школьников применять орфографические правила?» началась с составления синквейнов (индивидуально или в паре) со словом «правило». Пример: «Правило трудное, важное; понять, усвоить, применить; они помогают писать без ошибок; закон».

#### 2. Знакомство с содержанием кейса (описанием проблемы).

При составлении кейса очень важна точная (однозначная) подача информации, монотематизм (кейс четко выдерживает одну тему, отраженную в заголовке, т.к. второстепенная фоновая информация может отвлекать), текст структурируется на микротемы (абзацы), содержит новую методическую информацию. Кейс может содержать высказывания известных методистов (для расширения методического кругозора студентов), мнения учителей-практиков, результаты методических исследований, практические примеры (упражнения, приемы) для иллюстрирования содержания проблемы. Приведем пример кейса.

## Кейс 2. Зачем и как развивать орфографическую зоркость детей?

Опытные учителя понимают, что главным условием грамотного письма является развитие у детей орфографической зоркости. Это связано с тем, что постановка орфографической задачи (т.е. обнаружение орфограммы в слове) является первым шагом в структуре орфографического действия. М.Р. Львов писал: «Трудность орфографической задачи, по сравнению с математической, состоит в том, что школьник должен сам поставить перед собой задачу, она ему не дана ни учебником, ни учителем. Он должен в процессе письма найти в слове орфограмму и осознать ее как задачу».

К сожалению, в большинстве учебников по русскому языку в каждой орфографической теме отсутствует отдельный этап, на котором детей специально учат находить орфограммы в словах. В этом плане полезно списывание с подчеркиванием орфограмм и письмо по диктовку с пропусками орфограмм («письмо с дырками»). Как правило, этап обучения нахождению орфограмм объединен с этапом их проверки с помощью соответствующего орфографического правила и на практике преобладают упражнения, направленные на отработку способов (приемов) проверки. Самым распространенным упражнением является списывание (слов, предложений, текстов) со вставкой пропущенных букв. Это упражнение не развивает орфографическую зоркость, т.к. пропуск буквы уже сигнализирует о наличии орфограммы в слове и находить ее не надо.

Для развития орфографической зоркости необходимо не только лингвистически и методически корректное введение понятия об орфограмме, но и использование разных упражнений. Важно, чтобы такие упражнения проводились на всех этапах изучения орфографической темы: 1) этап введения нового орфографического правила; 2) этап применения правила в привычных условиях (первичное закрепление); 3) этап применения правила в усложненных условиях (вторичное закрепление).

### Задание к кейсу

Провести анализ упражнений в любой орфографической теме и определить виды и количество упражнений а) на развитие орфографической зоркости; б) на проверку орфограмм; в) комплексные. В каком месте изучения темы сосредоточены упражнения первой группы?

Поскольку кейс представляет новый учебный текст, очень важно *организовать работу по его пониманию студентами*: кейс читается индивидуально с подчеркиванием ключевых слов; полезно составить план кейса для усвоения микротем (1. Трудность постановки орфографической задачи. 2. Упражнения, развивающие и не развивающие орфографическую зоркость. 3. Развитие орфографической зоркости на всех этапах изучения орфографической темы.). *Примечание*: перед прочтением кейса были актуализированы известные студентам из предыдущего кейса понятия: орфограмма, орфографическая зоркость, структура орфографического действия, орфографическая задача, орфографическое правило. При чтении и составлении плана могут понадобиться более развернутые комментарии к отдельным фрагментам методической информации. Например, при перечитывании второго абзаца преподаватель объясняет смысл приема «письмо с дырками», третьего абзаца – особенности этапов орфографической темы.

После этого во фронтальном режиме начинается *формулирование студентами вопросов к кейсу (pre-discussion)*. Это означает, что макропроблема, вынесенная в заголовок, делится на несколько микропроблем. Например: Почему так трудно поставить орфографическую задачу? Как научить ребенка ставить орфографические задачи? Почему часто объединяется этап обучения нахождению орфограмм и этап обучения проверки орфограмм? Какие упражнения эффективно развивают орфографическую зоркость? Сформулированные вопросы становятся основой для *postdiscussion* для следующего занятия, а также ориентирами для написания итогового эссе. Заканчивается данный этап предъявлением и комментированием преподавателем заданий к кейсу.

### 3. Самостоятельное выполнение студентами заданий к кейсу (индивидуально или в парах).

На данном этапе важно снабдить студентов всеми необходимыми учебными материалами. В зависимости от кейса и характера заданий это могут быть: учебники по русскому языку для начальных классов общеобразовательной школы, методические пособия по изучению курса, научно-методические статьи. Студенты делают необходимые фиксации, набирают материал для дальнейшего обсуждения.

### 4. Малая дискуссия в группе.

На данном этапе пространство аудитории переформируется в круглый стол, а преподаватель превращается в тьютора. Тьютор – это фасилитатор, задача которого поддерживать учебный процесс, не передавать готовые знания, а включать студентов в разработку проблемы, актуализировать их, задавая вопросы, комментируя, наблюдая за поведением участников. Тьютор назначает студента, который будет вести дискуссию и студента-наблюдателя, который фиксирует активность каждого участника, не выпадая из пространства общего обсуждения. Такую форму мы назвали малой дискуссией, чтобы отличить ее от большой дискуссии, которая будет происходить на



следующем занятии после самостоятельной (внеаудиторной) работы студентов с источниками. Студент-лидер начинает дискуссию, просит высказываться, дополнять ответы друг друга, сам тоже может добавлять информацию, просит уточнить, если что-то непонятно. В случае с кейсом № 2 получилось три линии обсуждения в соответствии с 3 группами упражнений, обозначенных в задании к кейсу. Поскольку студенты анализировали учебники из разных учебно-методических комплектов, то сами упражнения и их процентное соотношение оказывалось разным. Студент-лидер сделал в конце обобщение, что явно во всех учебниках лидируют упражнения на проверку орфограмм (70%), затем идут комплексные упражнения (20%) и меньше всего – упражнений на обнаружение орфограмм (10%). Важным итогом обсуждения стало появление нового вопроса: почему в учебниках преобладают упражнения на проверку орфограмм?

Задача тьютора на данном этапе – удержать методическое содержание темы. Он имеет право вмешиваться в течение дискуссии, если слышит явные ошибки, неточные комментарии, если чувствует, что не всем понятно назначение какого-то приема, если затягивается пауза в обсуждении, если ведущий делает слабое обобщение. После завершения малой дискуссии слово дается студенту-наблюдателю, который анализирует активность/пассивность каждого члена группы, их вклад в коммуникацию. Тьютор может дополнить высказывания наблюдателя, обратить внимание на типичные ошибки или затруднения участников. В конце занятия уточняется список вопросов для самостоятельной (внеаудиторной) работы студентов. В данном случае были выбраны следующие вопросы: Почему так трудно поставить орфографическую задачу? Как научить ребенка ставить орфографические задачи? Почему в учебниках и в практике учителей преобладают упражнения на проверку орфограмм?

##### *5. Самостоятельная (внеаудиторная) работа студентов.*

Студенты готовятся к следующему занятию (большой дискуссии), изучая разные источники. Список основных источников, как правило, предлагается преподавателем или может быть указан в методическом пособии по курсу; дополнительные источники могут быть любыми на усмотрение студентов. Кроме того, студентам помогают материалы самого кейса и малой дискуссии.

##### *6. Большая дискуссия (post-discussion).*

Поясним, что в классическом PBL нет понятия малой и большой дискуссии. Мы сделали эту модификацию из-за особенностей учебного режима и расписания: на наш курс отводилось еженедельно по 4 часа (в один день), поэтому мы сделали вариант малой post-discussion, т.к. нереально потратить столько времени только на pre-discussion. Большая дискуссия происходит на следующем занятии: назначается новый ведущий, новый наблюдатель, организуется пространство круглого стола, преподаватель переходит в позицию тьютора. Большая дискуссия становится источником порождения принципиально новой методической информации, при этом студенты наглядно убеждаются: чем больше активность каждого, тем богаче, интереснее и полнее эта новая информация. Иногда некоторые студенты проявляют пассивность в дискуссии, объясняя это тем, что их позиции схожи с уже высказанными и они не считают нужным повторять то, что уже было сказано другими («У нас так же...», «У нас то же самое...»). Важно убедить студентов, что должны говорить все: даже простая попытка повторить ранее сказанное может вывести на новую деталь в обсуждении, молчание ничего не дает. Общий итог напрямую зависит от вклада каждого. Например, при обсуждении вопроса «Почему так трудно поставить орфографическую задачу?» участники под руководством тьютора вышли на две группы причин: а) объективные (сложность орфограммы, наличие признаков разной степени обобщенности) и б) субъективные, связанные с особенностями ребенка (фонематический слух, осознанность действий, самоконтроль) и с методическими просчетами учителей (унификация орфографических упражнений, увлеченность буквенным, а не звуковым анализом слов, «доверие» учебнику и упражнениям в нем). При обсуждении вопроса «Почему в учебниках и в практике учителей преобладают упражнения на проверку орфограмм?» участники вышли на следующие причины: стремление педагога к экономии времени (зачем «застревать» на первом шаге, если моно объединить нахождение орфограмм и их проверку); дети знают, с какой орфограммой они работают в данный момент, поэтому ее обнаружение избыточно; при проверке орфограмм формируются не только орфографические, но и другие языковые умения (лексические, словообразовательные, морфологические), поэтому такие упражнения полезнее; упражнения по проверке орфограмм более разнообразны по форме и более интересны для детей.

На первых занятиях роль студента-ведущего можно сравнить с «регулирующим», который лишь напоминает вопрос, назначает отвечающего (одного, другого), спрашивает, есть ли еще желающие высказаться. Но в дальнейшем он начинает делать небольшие обобщения после нескольких реплик, пытается не просто слушать, но и реагировать на услышанное, встраивает свое мнение в общее русло, подводит итоги в конце каждого вопроса и макроитога дискуссии. В соответствии с этим меняется и позиция тьютора: с более активной (прерывающей,

дополняющей, исправляющей) на более «созерцательную», аналитическую с меньшим количеством прерываний общего хода обсуждения с минимальным количеством уточнений и комментариев.

### 7. Практика

После завершения дискуссии начинается этап практической работы, в рамках которой у студентов формируются конкретные практические навыки, например, связанные с методикой организации разных видов орфографических упражнений. Студенты систематизируют все упражнения в две группы (на постановку орфографической задачи и на ее решение), изучают под руководством преподавателя методику их проведения, отдельные упражнения тут же выполняются на занятии. Эффективным приемом для практики может быть простраивание методического маршрута изучения конкретной орфографической темы в учебнике, когда студенты учатся видеть все этапы изучения темы (заявленные в кейсе) и понимать вид, назначение упражнений на каждом этапе. Маршрутный лист может выглядеть как ксерокопия страниц учебника с четкой логикой заданий и упражнений, в которых делаются пустоты для методических комментариев, выполняемых студентами. Традиционным вариантом практического занятия является подготовка и разыгрывание фрагментов уроков орфографической направленности с их последующим анализом. Возможен вариант просмотра видео-уроков и составления аналитического комментария к нему.

Представленные нами этапы в общей сложности занимают две учебные недели, т.е. 8 аудиторных часов. Завершается это цикл написанием *эссе* на тему кейса. Приведем отрывок из эссе: «Орфографическую зоркость нужно развивать у ребенка с 1 класса. Для чего необходимо данное умение? Во-первых, орфографическая зоркость является базовым орфографическим умением, залогом грамотного письма, т.к. своевременное обнаружение орфограммы способствует предупреждению орфографических ошибок. Во-вторых, формирование орфографической зоркости способствует развитию внимания, памяти, мышления. Ребенку необходимо найти все орфограммы, определить их тип, правильно записать слово. В-третьих, орфографическая зоркость способствует овладению таким УУД, как самоконтроль. Ребенок может в процессе письма или после его завершения проверить свою работу самостоятельно, без помощи взрослого. Из всего этого следует, что орфографическая зоркость – залог не только грамотного письма, но и развития ребенка».

Лекции в течение раздела выстраиваются по усмотрению преподавателя: может быть вводная лекция, затем лекция после каждых двух-трех кейсов, обязательна обобщающая лекция. Темы лекций тоже формируются в виде вопросов и, как правило, носят интерактивный характер. Это означает, что базовой формой учебных занятий становятся тьюториалы, а лекции и практики уже оформляются вокруг них. В этой связи преподавателю важно продумать логику курса (или его раздела) как последовательность кейсов-проблем и выделить тот материал, который целесообразно будет дать в лекционном виде и тот, который надо будет закрепить через практическую работу.

На каждом занятии назначается новый студент-ведущий и новый студент-наблюдатель (идеально, если каждый студент побывает в каждой роли). Можно по необходимости вводить роль секретаря, который фиксирует все реплики участников (тьютор, как правило, не успевает это делать). Постепенно в режим большой дискуссии включаются подготовленные заранее презентации, которые обязательно обсуждаются, найденные фрагменты видео-уроков с их комментарием, рабочие материалы (например, электронные приложения к школьному курсу), готовится раздаточный материал для участников.

В режиме установления обратной связи со студентами мы выяснили, что они считают данную форму работы *интересной* (интересно, когда сидишь за круглым столом, всех видишь и слышишь; интересно высказываться, дополнять друг друга, спорить; в кругу атмосфера лучше, дружелюбнее, уютнее), *полезной* (активизирует пассивных студентов, есть возможность побывать в роли ведущего и наблюдателя, что важно для будущей профессии; учишься глубоко работать с материалом, высказывать собственные мысли, выступать на публике), *трудной* (надо не просто прочитать информацию, а осмыслить, проанализировать ее, затратив время, усилия; иногда не хватает словарного запаса, сведений для формулирования ответа), *непривычной* (при стандартной лекции многие студенты пассивны, у студентов нет мотивации к изучению материала, а здесь все активны, потому что увлекаются общей проблемой).

### Литература

1. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: Кн. Для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 127 с.
2. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапаевич Е.С. – Мн.: Современное слово, 2001. – 928 с.
3. Lessons from Problem-Based Learning. – Oxford University Press, 2010. – 267 p.

© Поздеева С.И., 2016

*Шкляр И.А.,  
кандидат пед. наук, доцент кафедры педагогики Школы педагогики  
ФГАОУ ВПО «Дальневосточный федеральный университет»,  
Россия, г. Уссурийск*

## **УРОКИ ИЗУЧЕНИЯ НОВОЙ БУКВЫ В ОСНОВНОЙ ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ**

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются вопросы проведения уроков чтения и письма новой буквы с учетом звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте в его современном варианте. Основное внимание уделяется описанию последовательности работы по усвоению языкового и речевого материала, обоснованию содержания каждого этапа, а также уместных методов и приемов обучения.

**Ключевые слова:** обучение грамоте; звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте; основной период обучения грамоте; уроки чтения и письма.

*Shklyar Irina  
Ph.D., assistant professor of pedagogy  
Far Eastern Federal University, Russia, Ussuriisk  
E-mail: shklyaririna@mail.ru*

## **LESSONS LEARNING NEW LETTERS THE MAIN PERIODS LITERACY**

**Annotation.** This article discusses the issues of reading and writing a new letter based on a sound analytical and synthetic method of literacy lessons in its present form. It focuses on the description of the sequence of work on mastering the language and speech material, the content of the justification of each stage, as well as the relevant methods and techniques of training.

**Keywords:** literacy; Sound analytical and synthetic method of literacy; the main period of literacy; reading and writing lessons.

Обучение грамоте – особый период в образовании младшего школьника, ученика первого класса. Помощь в усвоении совершенно новых для ребенка условий взаимодействия в рамках учебной деятельности, формирование основ умения учиться, воспитание личности, расширение представлений о жизни общества и природы, о культурном наследии – далеко не полный перечень задач, которые решаются в первые 23 недели обучения в школе [3]. Как отмечает В.Г. Горецкий, особое значение в данный период приобретает работа по осознанию явлений родного (русского) языка и речи [1]. Школьники овладевают элементарным чтением и письмом, совершенствуют процессы слушания и говорения. Первоклассники усваивают звукобуквенный анализ, у них активно формируется фонематический слух. Ученики наблюдают за лексическими, морфологическими, синтаксическими, орфографическими явлениями, за словообразовательными связями и т.п.

В современной начальной школе наблюдается реализация разнообразных образовательных систем. В рамках той или иной системы предлагаются альтернативные учебные пособия, рекомендованные для первоклассников: «Буквари», «Азбуки», «Прописи». Данные пособия отражают авторские подходы в плане обучения грамоте. Однако все они реализуют звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте, основы которого были заложены К.Д.Ушинским [4]. Отдавая дань традициям отечественной методической школы, под методом обучения грамоте В.Г.Горецкий предложил понимать систему занятий, направленную на достижение целей и задач данного этапа изучения языка и речи [1]. К традиционным чертам звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте принято относить [2]:

- 1) воспитывающий и развивающий характер обучения родному языку и речи;
- 2) опора на языковую интуицию ребенка, на «живую» речь учащихся, на образцовые тексты;
- 3) работу над звуком как «стартовый момент» в организации занятий [1], как основу аналитическо-синтетической деятельности;
- 4) работу над слогом, где слог рассматривается как основная единица чтения;
- 5) изучение звуков и букв в определенном порядке;

б) выделение периодов обучения грамоте - подготовительного (добукварного) и основного (букварного) – как следствие неоднородности процесса обучения грамоте;

7) тесное взаимодействие процессов обучения чтению и письму.

Эти черты находят свое отражение в современных пособиях по обучению грамоте.

Исследования в области отечественной букваристики в последние несколько десятилетий (В.Г.Горецкий, В.А.Кирышкин, А.Ф. Шанько и др.), положительный педагогический опыт, а также современный социальный заказ в виде требований ФГОС начального общего образования [5] позволили дополнить «портрет» звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте.

Современными чертами метода можно считать:

1) нацеленность на формирование универсальных учебных действий в их современном понимании (с учетом ФГОС начального общего образования);

2) активное применение дифференцированного и индивидуализированного подходов, учитывающих разный уровень обученности, разный уровень развития, индивидуальные склонности и интересы учащихся;

3) систематическое введение языковых пропедевтических наблюдений над различными сторонами языка: лексикой, морфемикой, словообразованием, морфологией, синтаксисом, орфографией, пунктуацией и т.п.;

4) целенаправленное обучение слого-звуковому анализу слова;

5) систематическая работа с языковыми моделями в виде интерпретации, преобразования и применения уже готовых моделей, а также в виде создания моделей по аналогии с заданными;

6) включение учащихся в проектную деятельность на доступном для них уровне;

7) применение на уроке фронтальных, индивидуальных, групповых, в том числе, парных форм организации обучения.

Рассмотренные традиционные и современные черты звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте в большей части определяют требования к урокам обучения грамоте.

Характеризуя типологию уроков обучения грамоте, принято выделять:

1) по основному предмету обучения: уроки чтения, уроки письма, «смешанные» уроки (процессы чтения и письма формируются на одном уроке);

2) по периодам обучения: уроки в подготовительный период, уроки в основной период;

3) по наличию/ отсутствию новой темы: урок изучения новой темы (варианты этого вида урока: урок изучения новых звуков и буквы, урок обучения письму новой (заглавной и/или строчной) буквы и т.п.); уроки закрепления (новая буква не вводится); уроки повторения и обобщения (повторяется, обобщается и систематизируется материал целой группы уроков).

Каждый из выделенных типов уроков характеризуется отличительными признаками и особенностями в плане выбора целей, задач, содержания, последовательности проведения. Остановимся на одной из сложных разновидностей уроков, которые часто применяются в школьной практике и существенно влияют на успешность овладения грамотой, а также на эффективность обучения в школе. Это уроки чтения и письма, в том числе, «смешанные» уроки, на которых учащиеся знакомятся с новой буквой.

Одной из особенностей урока чтения в основной период является наблюдения за звуками, которые обозначаются соответствующей буквой. При изучении согласных букв по возможности рассматриваются твердый и парный ему мягкий согласный звук. Например, при изучении согласных букв «Б,б», «В,в», «Г,г», «Д,д», «З,з», «К,к», «Л,л», «М,м», «Н,н», «П,п», «Р,р», «С,с», «Т,т», «Ф,ф», «Х,х» проводятся наблюдения над соответствующими парными по твердости/мягкости согласными звуками: [б] и [б'] – при изучении «Б,б»; [в] и [в'] – при изучении «В,в»; [г] и [г'] – при изучении «Г,г» и т.п. Если согласная буква обозначает не парный по твердости/мягкости звук, то на уроке изучения данной буквы ведутся наблюдения над одним согласным звуком, который обозначает данная буква. Это уроки изучения букв «Ж,ж», «Й,й», «Ц,ц», «Ч,ч», «Ш,ш», «Щ,щ». До введения соответствующей буквы учащиеся наблюдают за звуками [ж], [й'], [ц], [ч'], [ш], [щ'].

Изучение гласных букв частично происходит в подготовительный период обучения грамоте. В основной период рассматриваются уроки введения так называемых «йотированных» букв: «е», «ё», «ю», «я». Данные буквы рассматриваются с точки зрения двух их функций: 1) служат показателями мягкости предшествующих согласных и обозначают гласные звуки [ʲэ], [ʲо], [ʲу], [ʲа], 2) обозначают два звука в абсолютном начале слова, после гласных, перед разделительными мягким и твердым знаками: [й'э], [й'о], [й'у], [й'а]. Причем способность обозначать два звука после разделительных мягкого и твердого знака становится возможным лишь после ознакомления с буквами «ь» и «ъ». Гласная буква «э» рассматривается как показатель твердости согласных, как знак соответствующего звука [э].

Буквы «ь» и «ъ» изучаются на более поздних этапах основного периода обучения грамоте. Ученики приходят к выводу, что эти буквы звуков не обозначают. Буква «ь» рассматривается исходя из двух ее функций: 1) быть показателем мягкости согласных; 2) выполнять разделительную функцию. Буква «ъ» изучается как знак разделения.

В рамках принятого звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте рассмотрим логику представления языкового и речевого материала урока чтения, на котором вводится новая буква. Как правило, такой урок начинается с повторения изученного материала. В зависимости от задач, которые ставит перед собой учитель, это может быть повторение изученных букв, звуков, которые обозначаются этими буквами. Также это может быть чтение слогов, слов, небольших предложений с изученными буквами, составление своих предложений, микротекстов и т.п. В ходе данного этапа повторяется изученное, а также актуализируются те сведения, способы деятельности, которые помогут подготовить детей к пониманию новой темы. Для этого учитель использует разнообразные методы и приемы обучения: беседу, упражнения в чтении, упражнения в слоگو-звуковом анализе, дидактические игры и др. Педагог применяет уместные формы обучения (фронтальные, индивидуальные, групповые, парные) и средства обучения (слоговые таблицы, материалы учебника, схемы-модели звуков, слогов, слов, предложений, иллюстрации, предметы, буквы и слоги разрезной азбуки и т.п.), в том числе и технические средства обучения.

Непосредственно изучение нового материала начинается со звуковой работы. В зависимости от буквы, которая будет введена, учащиеся под руководством педагога наблюдают над соответствующими звуками. Нужный звук (звуки) выделяется интонационно из структуры слова. Для этого создаются разнообразные ситуации. Например, учитель загадывает загадку, а ученики называют слово-отгадку, в котором с помощью учителя интонационно вычленяют нужный звук. Также, применяя прием звукоподражания, ученики могут назвать нужный звук («Как рычит тигр?», «Как звенит комар?», «Как тикают часы?» и др.). Создать ситуацию вычленения нужного звука поможет сравнение небольшой группы слов, в которых, например, в самом начале или в конце слова повторяется нужный звук. Подобные ситуации не исчерпываются теми, что были названы выше. Вычленение звука объясняется необходимостью его характеристики. В зависимости от степени изученности фонетического материала ученики могут объяснить, какой это звук: гласный или согласный, если согласный, то чем он характеризуется: твердый или мягкий, глухой или звонкий. Для этого ученики применяют известные приемы для характеристики звука. Так, при определении гласных и согласных звуков ученики наблюдают за отсутствием/ наличием преграды во рту, за способностью звука быть «ртомаскрывателем»/ «ртомаскыкателем», за участием только голоса (гласные звуки), голоса и шума или только шума (согласные звуки) в образовании звука, в способности звука образовывать слог. Выделив нужный звук (звуки), важно научить детей находить его в речевой практике: выделять из предложенных слов, словосочетаний, фраз слова с нужным звуком, определять местонахождение звука, самому находить слова с нужным звуком, характеризовать звук. Данная работа формирует фонематический слух ребенка, создает прочные основания для овладения процессами чтения и письма. Для того, чтобы работу над звуками сделать наглядной, материализованной, а не абстрактной, применяются модели, в которых используется обозначение звуков с помощью условных обозначений (цвета, фигур определенной формы и т.п.).

Этап звуковой работы подготавливает учащихся к введению буквы, осознанию ее роли. Вполне обоснованной на данном этапе становится обобщающая фраза учителя: «Выделенные нами звуки (нужные звуки называются) на письме обозначаются буквой... (нужная буква правильно называется)». Например: «Выделенные нами звуки [в], [в`] на письме обозначаются буквой «вэ». Называние буквы должно сопровождаться ее показом. Если урок чтения отделяется от урока письма, то целесообразно показать печатные (большую и малую) буквы. Если чтение и письмо предполагаются на одном уроке, то лучше сразу показать и печатные и письменные (заглавную и строчную) варианты букв.

Первое знакомство с буквой нацелено не только на осознание роли буквы как знака звука, но и на запоминание ее внешнего облика. Для запоминания облика печатной буквы применяют разнообразные приемы:

- 1) выделение составных частей (элементов) буквы, составление буквы из подручного материала (из счетных палочек, из мягкой проволоки, путем выщипывания бумаги – «рваная аппликация») и др.,

- 2) моделирование буквы из предварительно вырезанных частей (деталей своеобразного «конструктора»),

- 3) нахождение предметов (частей предметов), на которые похожа буква («На что буква похожа? В каком предмете она спряталась?»),

- 4) нахождение и выделение буквы в небольшом по объему печатном тексте (в газетных или журнальных вырезках и т.п.),
- 5) печатание буквы в соответствующих тетрадах;
- 6) прослушивание и заучивание небольших стихотворений о букве (по типу «Веселой азбуки» С.Я.Маршака) и др. приемы.

С целью разграничения большой и малой печатных букв целесообразно сравнить их по размеру, по форме, по функции.

Чтение слогов с новой буквой – следующий этап урока чтения. Как убедительно доказывает В.Г.Горецкий и показывает школьная практика, необходимо создать условия для овладения наиболее сложным для ребенка, начинающего обучаться чтению, типом слога. Это слог-слияние, составленный по типу «согласный + гласный». На уроке изучения новой буквы важно научить читать слоги-слияния с новой буквой, создав условия для овладения плавным слоговым чтением. Это достигается путем неоднократного чтения данных слогов с разными установками, например: «читаем самостоятельно шепотом», «читаем вместе вслух», «читаем только те слоги, в которых слышим твердый согласный звук», «читаем только те слоги, в которых слышим мягкий согласный звук», «читают только девочки», «читают только мальчики», «читаем громко», «читаем тихо» и т.п. Многократное чтение позволит постепенно расширить «поле зрения» первоклассника, научит видеть сразу две буквы. Разные установки чтения позволят сохранить интерес к многократному чтению одного и того же материала. Помимо чтения слогов-слияний необходимо предлагать читать закрытые слоги типа «гласный + согласный» для того, чтобы предупредить ошибки в перестановке и замене букв при чтении. Необходимость в этапе чтения слогов с новой буквой отпадает при изучении букв «Й,й», «ь» и «ъ».

После работы над слогами целесообразно перейти к чтению слов с новой буквой. Как правило, слова включают в себя те слоги, над которыми работали на предыдущем этапе. Существенной помощью для начинающих читать являются пометы в слове, которые отделяют слоги-слияния от букв, которые обозначают звуки вне слияния. Чтение слов предполагает не только озвучивание буквенных знаков, но и работу над значением слов, языковую пропедевтику. В зависимости от помещенных слов с опорой на языковую интуицию детей можно наблюдать за изменением слов различных частей речи, за многозначностью слов, за правописанием слов, за морфемным составом слова и т.п. Например, при чтении слов «вода», «водный», «подводный», «водопад» можно с помощью вопросов натолкнуть детей на мысль, что все эти слова связаны по смыслу с водой, что во всех словах при написании повторяется одна и та же часть «вод». Тем самым произвести пропедевтические наблюдения за родственными (однокоренными) словами. Также можно обратить внимание учеников на то, какой звук слышит вторым по счету в слове «вода», какую букву выбираем. Это позволит формировать орфографическую зоркость, осуществить орфографическую пропедевтику в области безударных гласных в корне.

После чтения слов следует чтение предложений, микротекста. Таким образом, отдельные слова, прочитанные на предыдущем этапе, включаются в речевые единицы более высокого разряда. По мнению В.Г.Горецкого [1], первичное выразительное чтение текста осуществляет учитель или подготовленный хорошо читающий ученик (ученики). Остальные ученики в это время следят по тексту, используя нерабочую сторону ручки или карандаша. После прочтения ученикам задаются вопросы по содержанию. Такая работа позволяет ученикам понять текст и приступить к самостоятельному чтению текста более уверенно. Чтение предложений, текста предполагает также выяснение значений слов, оборотов, характеристику причинно-следственных связей и, в целом, понимание основной мысли текста. Также необходимо сосредоточиться на отработке выразительного чтения с соблюдением необходимых пауз, эмоционального тона, логических ударений. В целях предупреждения ошибок в правильности чтения можно выписать и заблаговременно прочитать «сложные» слова (трудные в произношении, с большим количеством букв и слогов).

Как правило, уроки изучения новой буквы дают возможность реализовать элементы литературного образования младших школьников. Например, первоклассникам предлагаются отрывки из литературных произведений или небольшие художественные тексты, предназначенные для чтения детям. Это произведения отечественных классиков и современных детских писателей. Также активно используются фольклорные тексты в виде пословиц, поговорок, загадок. Подбор высокохудожественных текстов позволяет реализовывать задачи воспитания и эстетического развития.

Развитие речи является обязательной составляющей уроков обучения грамоте. Данный вид работы может быть осуществлен на разных этапах урока и реализовывать произносительный, лексический, грамматический и текстовый уровни развития речи.

Особое внимание следует обратить на роль иллюстративного материала. Это могут быть предметные и сюжетные картинки, иллюстрации к художественным произведениям. Обращение к иллюстративному материалу возможно на разных этапах урока с различными целями. Так, на этапе работы со звуками можно обратиться к иллюстрациям с целью нахождения слов с нужным звуком (звуками), при чтении слов иллюстрация может помочь понять смысл слова, при работе с предложениями, текстами – понять содержание высказывания; обращение к иллюстрации до чтения художественного произведения может помочь предвосхитить содержание текста и т.д.

Урок письма тесно связан с уроком чтения, опирается на знания, умения, опыт деятельности, приобретенные учениками на уроке чтения. Основной целью урока письма становится обучение написанию буквы (заглавной или строчной). Работа ведется с опорой на «Прописи». Урок письма новой буквы лучше начать с повторения нового материала, изученного на уроке чтения. Ученики, как правило, вспоминают, с какой буквой они познакомились, какие звуки она обозначает. В связи с этим уместными становятся элементы звуковой работы. Также на этом этапе становится актуальным выяснение совместно с учениками цели и задач урока. Например: «Будем учиться писать новую букву, соединять ее с другими, будем учиться писать слоги, слова, предложения с новой буквой».

Часто перед письмом буквы ученикам предлагаются небольшие задания, подготавливающие руку к письму: раскрашивание предметов, частей предметов, обведение по контуру, штриховка и т.п. Далее следует элементный анализ буквы. Ученики выделяют в новой букве знакомые элементы, осознавая, как буква «получилась». С этой целью можно использовать приемы, которые рассматривались выше при раскрытии этапа знакомства с новой печатной буквой.

Познакомившись с элементным составом, первоклассникам предлагается потренироваться в написании элементов. С этой целью учитель показывает образец, комментируя свои действия подробной инструкцией: куда сначала нужно поставить ручку, в каком направлении вести линию, где закончить и т.п. Ученику при этом предлагаются необходимые ориентиры для правильного начертания элемента. В качестве дополнительных приемов можно предложить письмо элементов в воздухе, обведение образца в «Прописи», анализ негативных вариантов написания и др.

После написания элементов школьники учатся писать букву. Последовательность работы сохраняется, как при написании элементов: показ учителем образца письма буквы с объяснением, попытка учеников повторить все действия («письмо в воздухе», обведение образца), самостоятельное письмо буквы в тетради, анализ результата (что получилось, что не получилось, каковы причины). Особое значение на уроках письма приобретает формирование действия контроля в виде сличения написанной буквы с эталоном. Постоянная работа над умением находить каллиграфические ошибки и умением их исправлять повышает мотивацию к урокам письма, способствует успешному осознанному овладению в целом графическим навыком.

Письмо буквы сменяется письмом слогов с новой буквой. Последовательность работы аналогична той, которая проводилась на предыдущем этапе. Сначала слог читается, потом следует объяснение учителя, как писать слог, где особое внимание уделяется типу соединений букв. Затем ученики пробуют повторить действия учителя, например, «в воздухе», и далее – записывают слог в тетради.

Письмо слов – следующий этап урока. Слова, предложенные в «Прописи», прочитываются, при необходимости уточняется лексическое значение, проводится языковая пропедевтика. Можно произвести слого-звуковой анализ слова, обратить внимание на соединения букв и записать слово самостоятельно.

Письмо предложений также может предлагаться на странице «Прописи». Необходимо прочитать предложение, выяснить понимание детьми смысла предложения, при необходимости составить схему предложения, произвести слого-звуковой анализ наиболее сложных слов, обратить внимание на оформление предложения, записать, диктуя себе каждое слово по слогам, проверить написанное, сличая по слогам слово в образце со словом, написанным самостоятельно.

Помимо указанных выше видов работ в «Прописях» могут предлагаться задания на списывание с печатного текста, на построение слого-звуковых схем, на перестройку предложений, на исправление негативных вариантов написания букв, на составление собственных предложений. Также учителю предоставляется возможность проведения зрительных и слуховых диктантов.

Так называемые «смешанные» уроки предполагают тесное переплетение чтения и письма, постоянную смену видов речевой деятельности. Как отмечают специалисты, частая смена деятельности позволяет ученикам не переутомляться чрезмерно. Однако возникают проблемы в плане организации учащихся, сохранения дисциплины. Необходимо научить детей быстро преобразовывать свое рабочее место, сохранять порядок на парте. Логика такого урока предполагает совмещение и гармоничное переплетение этапов урока чтения и этапов урока письма.

Условно ее можно представить следующим образом: повторение изученного на предыдущем уроке (уроках); звуковая работа с целью выделения и характеристики нового звука (звуков); введение буквы как знака звука (звуков); знакомство с печатным и письменным вариантами букв, их сравнение; подготовка руки к письму; анализ элементного состава письменной буквы; письмо элементов; письмо буквы; чтение слогов; письмо слогов; чтение слов; письмо слов; чтение предложений (текста); письмо предложения (текста). Большой объем работы потребует, скорее всего, проведения не одного «смешанного» урока, а двух, на которых учащиеся познакомятся с новой буквой.

Помимо материала «предметного» характера, связанного с изучением языка и речи, уроки изучения новой буквы должны содержать этапы, регулирующие учебную деятельность школьников: постановка учебной задачи, обсуждение путей достижения, контроль и оценка достижения учебной задачи. Данная работа должна органично вплестаться в изучение предметного материала. Обязательным условием проведения уроков также должно стать соблюдение здоровьесбережения в виде проведения физминуток, гимнастики для глаз, для рук. Их количество и место на уроке зависит от потребностей учащихся.

Таким образом, уроки изучения новой буквы в основной период обучения грамоте отличаются разнообразием, имеют особую логику представления материала, которая определяется звуковым аналитико-синтетическим методом обучения грамоте.

#### **Литература**

1. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах: Учеб. пособие для студ. высш. пед.учеб. заведений. – М.: Просвещение, 2012. – 464 с.
2. Львов М.Р., Рамзаева Т.Г., Светловская Н.Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1987. – 396 с.
3. Примерные учебные программы по учебным предметам. Начальная школа. В 2 ч. Ч.1. – М.: Просвещение, 2010. – 265 с.
4. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. В 6 т. Т.4/ Сост. С.Ф.Егоров. – М.: Педагогика, 1989. – С.8-55, 89-110.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изменениями и дополнениями... / М-во образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2011.

© Шкляр И.А., 2016



## Литературное развитие и литературное образование в период детства

---

---

УДК 372.8  
ББК 74.26

*Багичева Н.В.,*  
кандидат филол. наук, доцент кафедры русского языка и  
методики его преподавания в начальных классах,  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,  
Россия, г. Екатеринбург  
*Чёрная Т.И.,*  
магистр педагогики,  
БМАОУ СОШ № 33, Россия, г. Берёзовский

### МОТИВАЦИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

**Аннотация.** Определены условия повышения читательской активности учащихся сельской начальной школы. Раскрыта роль семьи и библиотеки в поддержке читательской активности обучающихся в сельской начальной школе. Описана методика повышения читательского интереса младших школьников в условиях сельской школы, основанная на взаимодействии школы, библиотеки и семьи.

**Ключевые слова:** читательская активность; читательский интерес; детское чтение; младшие школьники; сельская начальная школа.

*Bagicheva Nadine*  
candidate of Philology, associate professor of Russian language and  
methods of its teaching in the primary grades,  
Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg  
*Chernaya Tatiana*  
Master of pedagogy,  
School № 33, Russia, Berezovsky  
E-mail: chernaitan@mail.ru

### MOTIVATION OF THE READER'S ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLBOYS IN THE CONDITIONS OF RURAL SCHOOL

**Annotation.** The conditions improve reader's activity of pupils of rural primary school. The role of families and libraries in supporting reader's activity of students in rural primary schools. A method for enhancing the reader's interest of younger schoolboys in the conditions of rural school based on the school interaction, libraries and family.

**Keywords:** reader's activity; reader's interest; children's reading; junior high school students; rural primary school.

В «Национальной программе поддержки и развития чтения», принятой в ноябре 2006 года, говорится, что Россия подошла к критическому пределу пренебрежения чтением, и на данном этапе можно говорить о начале необратимых процессов разрушения ядра национальной культуры [1]. Безусловно, этот не может не тревожить самую широкую общественность. Мы так привыкли к мысли, что «Россия – самая читающая страна в мире», что нам трудно расстаться с этим убеждением.

Педагоги всерьёз озабочены проблемой детского чтения. С чтением традиционно связывается интеллектуальное развитие ребенка и его грамотность. Положительная школьная характеристика учащегося обязательно содержит фразу: «Много читает».

Родители школьников так же обеспокоены тем, что дети много времени проводят за компьютером. Многие родители не знают, что читают их дети, и не интересуются, какими книгами они увлекаются. Сейчас редкостью является семья, в которой родители выписывают детям периодические издания. Сами же школьники зачастую отдают предпочтение просмотру развлекательных журналов и комиксов.

При таком положении школа сама определяет репертуар чтения и его необходимость. Ученик идёт в библиотеку, только чтобы выполнить задание учителя (внешняя мотивация). Общение с книгой дома или в библиотеке он воспринимает как продолжение урока за пределами класса. Это так называемое вынужденное чтение. Общеизвестно, что такое принудительное чтение отрицательно сказывается на его качестве.

На наш взгляд, кризис детского чтения проявляется не столько в том, что многие дети перестали читать, сколько в том, что у них не развит интерес к этому виду деятельности. Проводя исследование, мы выявили, что на практике развитие читательских интересов учащихся осуществляется стихийно, в повышении читательской активности детей школьного возраста недооценивается роль читательских интересов.

Таким образом, перед школой стоит задача создания таких педагогических условий, которые бы помогли заложить прочные основы читательской деятельности уже в младшем школьном возрасте, дать обучающимся ориентиры для её активизации и совершенствования. В качестве одного из главных планируемых результатов освоения основной образовательной программы в условиях внедрения Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения определено развитие читательской деятельности: «Выпускник начальной школы осознает значимость чтения для своего дальнейшего развития и для успешного обучения по другим предметом. У него будет формироваться потребность в систематическом чтении как средстве познания мира и самого себя» [2].

В связи с этим «Национальная программа» предусматривает изменение учебных программ и развитие новых методик обучения в школах и вузах с акцентом на активизацию чтения, на повышение уровня читательской деятельности и информационной компетентности личности.

Методическая литература, обсуждая проблему повышения читательской активности детей, ориентируется главным образом на городские школы. Что касается сельских школ, здесь ситуация обстоит совсем другим образом.

На образовательную ситуацию в сельской школе большое влияние оказывает ее территориальное расположение. Отдалённость от города затрудняет детям возможность часто посещать другие культурно-спортивные заведения, что само по себе не позволяет обеспечить в достаточной степени интеллектуальное, эстетическое, спортивное развитие учащихся. Поэтому воспитательная система сельской школы ориентируется в основном на совместную работу в этом направлении с Домом культуры (клубом), сельской библиотекой и спортивным комплексом (при его наличии).

Анализ научной литературы и наши исследования свидетельствуют о том, что такая направленность учебно-воспитательного процесса требует разрешения ряда существенных противоречий, сложившихся в педагогической теории и практике:

- 1) между необходимостью повышения роли семьи и библиотеки в поддержке читательской активности обучающихся в сельской начальной школе и несовершенством воспитательной парадигмы «школа-библиотека-семья», «учитель-библиотекарь-родитель-ученик»;
- 2) между необходимостью развития читательских интересов и в недостаточном умении учителей организовать этот процесс;
- 3) между необходимостью формирования самостоятельной читательской активности и отсутствием единого читательского пространства.

Разрешить этих противоречия возможно с помощью комплекса педагогических условий. Проблемы взаимодействия школы, библиотеки и семьи как комплексного воспитательного воздействия на читательскую активность младших школьников в условиях сельской школы не были предметом специального исследования в педагогической науке. Это обуславливает актуальность проведения исследования, посвящённого проблеме мотивации читательской деятельности младших школьников в условиях сельской школы.

Проведённое нами исследование, направленное на выявление условий, способствующих мотивации читательской деятельности младших школьников в условиях сельской школы, показало, что немаловажную роль в читательской деятельности играют мотивы, побуждающие младших школьников к совершению своей читательской деятельности. В роли мотива чтения выступают читательские интересы, потребности, установки.

Читательский интерес является ценным качеством личности, специфическим феноменом, который соотносится с характером процесса чтения, включает в себя практическую деятельность (непосредственное взаимодействие с книгой), теоретическую деятельность (мыслительную переработку содержания текста) и творчество как высший уровень деятельности (усвоение содержания прочитанного, проявляющееся в обратных связях читателя с книгой: выбор стратегии чтения).

Можно сказать, что читательские интересы занимают центральное место в читательской деятельности. Они тесно связаны с другим феноменом читательской деятельности – читательской активностью.

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.

Активизация читательской деятельности может осуществляться под влиянием комплекса педагогических условий, каковыми являются: деятельностный подход, совместная деятельность школы, библиотеки и семьи.

Анализ специальной литературы обосновал выбор в качестве основного вида деятельности на экспериментальных занятиях творческую деятельность учащихся. Используемый на библиотечных мероприятиях такой вид деятельности позволил углубить восприятие произведений искусства, сделать его более полноценным. Творческая деятельность способствовала развитию самостоятельности и активности младших школьников, становлению их читательских и общеучебных интересов.

Разработанная нами методика направлена на повышение читательского интереса младших школьников в условиях сельской школы. Мы исходили из необходимости с самых первых дней пребывания в школе пробудить интерес к чтению книг у школьников.

Цели: расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы личности в процессе осознанного и последовательного принятия таких ценностей, как личностная культура, семейная культура, культура своего народа и мирового сообщества; духовно-нравственное воспитание обучающихся.

Задачи: осознание учащимися значимости чтения и изучения литературы для своего дальнейшего развития, понимание литературы как одной из основных национально-культурных ценностей народа, как основного способа познания жизни; формирование у учащихся умений воспринимать, анализировать, оценивать и интерпретировать прочитанное, опознавать художественную картину жизни, отражённую в литературном произведении на уровне не только эмоционального восприятия, но и интеллектуального осмысления; воспитание квалифицированного читателя со сформированным эстетическим вкусом, способного аргументировать своё мнение и оформлять его словесно в высказываниях разных стилей и жанров, участвовать в обсуждении прочитанного, планировать своё досуговое чтение; развитие читательских интересов, расширение кругозора.

Дети должны приобрести следующие знания и умения: знания о роли и пользе книги; знания об источниках информации, знать правила обращения с книгами; умение ориентироваться в библиотеке; умение самостоятельно выбирать книгу, бережно обращаться с книгами.

Методика работы школьной библиотеки с младшими школьниками была составлена с опорой на справочник библиотекаря. Она должна помочь в достижении цели и педагогу, и школьному библиотекарю. Апробация методики осуществлялась через проводимые массовые мероприятия, такие, как: чтение и обсуждение книг, беседы, обзоры, диспуты, библиотечные уроки, уроки-праздники, литературные викторины, КВН, инсценирование произведений, сочинительство, изготовление поделок по прочитанным произведениям, рисование на прочитанную тему, конкурсы проектов.

Ожидаемые результаты: приобретение школьниками знаний о книге и пользе книги; о правилах поведения в библиотеке; о правилах обращения с книгами; о способах самостоятельного поиска и нахождения нужной информации; расширение читательского кругозора младших школьников; развитие познавательного и читательского интересов; повышение числа читателей библиотеки; переход к самостоятельному чтению; готовность детей к рефлексии.

К реализации методики должны быть привлечены следующие материально-технические ресурсы: книги (сказки различных авторов, народные сказки, рассказы, стихи, загадки и т.д.); иллюстрации к книгам; компьютерная техника; презентации к занятиям; костюмы сказочных героев и т.д.

Тематическое планирование мероприятий включало 26 библиотечных уроков. Перечислим их.

1. Игра-путешествие «Путешествие в страну Знаний». Цель: создать условия для положительной мотивации к учению у первоклассников путем применения игровых форм обучения.

2. Экскурсия в библиотеку «Книга – лучший друг» для первоклассников. Цель: расширять кругозор детей, пополнять словарный запас, способствовать воспитанию бережного отношения к книге; развивать сценические способности детей.

3. Экскурсия в библиотеку «Библиотека – дом твоих друзей» для второклассников. Цель: развивать интерес к художественной литературе; воспитывать бережное отношение к книге; формирование первоначального представления об информации, обучение первоначальным навыкам и умениям пользования библиотечными фондами для поиска и выбора информации, содействие развитию познавательной активности учащихся, поощрение интереса к книге и чтению.

4. Беседа с последующим посещением библиотеки «Русской книги государь по названию словарь». Цель: познакомить детей со справочной литературой; дать представление о справочном издании; выработать навыки работы со справочными изданиями.

5. Внеклассное мероприятие «Открытие книги». Чтение и обсуждение литературных произведений. Цель: развитие у обучающихся мотивации к чтению на основе непосредственного восприятия ими художественного текста. Содержание: художественное чтение литературных произведений библиотекарем, приглашённым родителем или старшими школьниками.

6. Конкурс рисунков «Сказка в красках».

7. Викторина «В гостях у сказки». Цель: вызвать желание читать сказки; развивать память; логическое мышление.

8. Литературная игра-викторина «Эти чудесные сказки». Цель: развивать познавательный интерес; способствовать пониманию того, что книга – источник знаний; создать условия для положительной мотивации к чтению путём игровых форм обучения.

9. Игра-путешествие «В гостях у сказочных героев». Цель: расширять знания о богатстве фольклора; развивать читательский интерес; прививать любовь к книге.

10. Литературный КВН для учащихся 3-4 классов «Там, на неведомых дорожках». Цель: развитие у обучающихся интереса к чтению на основе увлекательной игровой деятельности, умений сотрудничать при решении общих задач и творчески применять знания в новых ситуациях. Содержание: игра, основанная на одном или нескольких литературных источниках и состоящая из ряда заданий, выполняемых в определённой последовательности. Участники объединяются в команды, придумывают названия и девизы.

11. Конкурс «Со страниц на сцену» (инсценирование русских народных сказок). Цель: развитие у учащихся мотивации к чтению через творческую деятельность, осуществляемую ими на основе художественного текста. Содержание: литературный вечер совместно с родителями, инсценирование русских народных сказок.

12. Конкурс поделок «Мой любимый сказочный герой». Цель: развивать мышление, фантазию, умение работать с бумагой.

13. Библиотечный урок для первоклассников по творчеству А.С. Пушкина «У лукоморья дуб зелёный». Цель: познакомить детей с биографией А.С. Пушкина; развивать устойчивый интерес к его творчеству; научить создавать художественные образы, используя различные выразительные средства; воспитывать любовь и уважение к творчеству великого русского поэта.

14. Библиотечный час для второклассников по творчеству А.С. Пушкина «Наш Пушкин». Цель: развивать у младших школьников интерес к творчеству А.С. Пушкина.

15. Литературный час – сочинение «Уважаемый Александр Сергеевич!...» (для учащихся 3 класса). Цель: расширить кругозор; научить в устной и письменной форме выражать своё отношение к произведению; показать особенности языка прочитанных сказок; формировать читательские умения.

16. Конкурс «Лидер чтения». Цель: Привлечь внимание к книге и чтению как важному фактору сохранения и развития отечественной литературы. Задачи: популяризировать библиотеку, книги и чтение как духовные ценности общества; стимулировать читательскую активность у разных возрастных категорий обучающихся; сохранить и развивать традиции семейного чтения; выявить и поощрить лучший читающий класс и лучших читателей в классах.

17. Совместное мероприятие школы, библиотеки и Дома культуры «Загадки волшебницы Зимы». Цель: расширять знания детей о временах года, о зиме и зимних месяцах; народном творчестве; эстетическое и нравственное развитие детей. Задачи: развивать мотивацию детей к познанию и творчеству; содействовать формированию эмоционально-личностной сферы, культуры общения и поведения; совершенствовать навыки выразительности речи, отрабатывать чёткую дикцию.

18. Литературные чтения «Почитай мне» (знакомство с произведениями отечественных авторов). Цель: воспитание у старших школьников ответственности и заботливого отношения к их младшим товарищам. Содержание: литературные чтения, в ходе которых библиотекарь, учитель и старшеклассники читают книги ученикам начальной школы. Мероприятие может проводиться для

нескольких классов, маленьких групп или даже индивидуально и завершиться творческими формами совместной работы старшекласников и младших школьников, такими, как рисование и изготовление поделок на тему прочитанного, что может стать основой для организации выставки «Мы читаем и творим».

19. Игровой калейдоскоп «Сами с усами» (знакомство с произведениями Е. Чарушина).

20. Литературная викторина «Стихи Б. Заходера». Цель: воспитывать интерес к стихам; развивать эрудицию.

21. Литературная викторина «Фантазёры».

22. Дискуссия «Книга в кругу читателей» (по книге Н.Н. Носова «Витя Малеев в школе и дома»). Цель: формировать у детей и взрослых способность к сотрудничеству на основе общего интереса к книге; познакомить с творчеством Н.Н. Носова; развивать умение формулировать свои мысли, отстаивать свое мнение в процессе обсуждения конкретной ситуации, воспитывать интерес к чтению, к книге.

23. Семейный конкурс «Папа, мама, я – читающая семья». Цель: развивать у младших школьников интерес к художественной книге на основе создания атмосферы «семейного чтения»; пропагандировать семейное чтение как одно из условий воспитания культурной, всесторонне развитой личности; воспитывать любовь к прекрасному миру литературы; в игровой форме повторить и закрепить знание содержания различных книг Э. Успенского.

24. Знакомство с произведениями зарубежных писателей. Цель: расширять читательский кругозор учащихся.

25. Конкурс проектов «Мои любимые книги».

26. Заключительное мероприятие «Праздник книги».

Результаты контрольной диагностики доказали, что школа, интегрируя мощный воспитательный потенциал библиотеки, заинтересованность родителей, используя специальные формы и методы работы, способна инициировать у детей интерес к самостоятельной читательской деятельности, создав атмосферу творческой заинтересованности чтением.

Таким образом, мотивация читательской деятельности младших школьников зависит от развития читательского интереса, способствующего повышению читательской активности; создания единого читательского пространства при совместной деятельности школы, библиотеки и семьи; формирования положительной мотивации у младших школьников.

### Литература

1. Алексеева Л.Л., Анащенкова С.В. Биболетова М.З. Планируемые результаты начального общего образования. ФГОС второго поколения. Под ред. Г.С. Ковалёвой, О.Б. Логиновой. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011. –120 с. – (стандарты второго поколения). – С. 37.

2. Национальная программа поддержки и развития чтения // Библиотека. – 2006. – №1. – С.3.

© Багичева Н.В., Чёрная Т.И., 2016

УДК 372.3

ББК 74.1

**Бакиаева Г.Л.,**

*заместитель заведующего по воспитательной и методической работе*

*МАДОУ – детский сад №80,*

*Россия, г. Екатеринбург*

*«Детское чтение играет крупную роль в жизни ребят, гораздо более крупную, чем в жизни взрослых. Книга, прочитанная в детстве, остается в памяти чуть ли не на всю жизнь и влияет на дальнейшее развитие детей. Из книг, которые ребята читают, они черпают определенное миропонимание, книги вырабатывают у них определенные нормы поведения»*

*Н.К.Крупская*

### ЛИТЕРАТУРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме литературного развития детей дошкольного возраста. Раскрывается необходимость приобщения детей к чтению. Проанализирован краткий исторический аспект вопроса. Описывается модель литературного развития детей и результаты ее внедрения.

**Ключевые слова:** литературное развитие; дошкольный возраст; читательский интерес; регионально ориентированная программа «Грани Урала»; уральские писатели; развивающая предметно-пространственная среда.

*Bakshaeva Galina*  
*deputy head of educational and methodical work*  
*kindergarten №80,*  
*Russia, Ekaterinburg*  
*E-mail: ekb\_mdou80@mail.ru.*

## LITERARY DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE MODERN EDUCATION

**Annotation.** The article deals with the literary development of preschool children. It reveals the need for initiation of children to read. It analyzed a brief historical aspect of the issue. A model of the literary development of children and the results of its implementation.

**Keywords:** literary development; pre-school age; reader's interest; regionally oriented program "The Edge of the Urals"; Ural writers; developing object-spatial environment.

Проблема литературного развития детей дошкольного возраста неоднократно становилась предметом изучения ученых и исследователей гуманитарной области знания. Писатели, критики, педагоги XIX в. обращали внимание на вопросы организации детского чтения В.Г. Белинский, Д.И. Писарев, К.Д. Ушинский [4].

Воспитание ребенка начинается с первой колыбельной песни, с первой сказки, которую он услышит, с первой картинки, которую он посмотрит. Это тот период роста ребенка, когда начинается формирование его личности: развивается мышление, речь, обогащаются чувства, формируется способность сознательного восприятия окружающего, развиваются задатки художественного вкуса, зарождается любовь к Родине. И это важно для детей дошкольного возраста, потому что любовь к жизни, к миру начинается с любви к той земле, на которой родился и вырос [2].

Вопрос литературного развития детей оказался в зоне внимания таких современных ученых, как Н.Д. Молдавская, А.Г. Ковалев, О.В. Акулова, О.Н. Сомкова, А.Г. Гогоберидзе, Л.А. Левин.

Литературное развитие – это процесс качественных изменений в восприятии, интерпретации художественных текстов и способности к отражению литературного опыта в разных видах художественной деятельности [4]. Литературное развитие играет большую роль в формировании социальной компетентности ребенка, его личностном развитии, формирует ценностное отношение к природе и традициям своего народа и родного края.

Литературное развитие дошкольников включает в себя несколько компонентов: читательский интерес, начитанность, восприятие художественных произведений [1].

Таким образом, ознакомление с литературой влияет на все стороны личности ребёнка. В то же время современная социокультурная ситуация затрудняет этот процесс. Внимание современных детей приковано к компьютерным играм, телепередачам, дающим готовые слуховые и зрительные образы, которые ослабляют интерес к книге и желанию работать с ней: ведь книга требует систематического чтения, напряжения мысли.

Книга должна как можно раньше войти в жизнь ребенка, обогащать его мир, делать его интересным, полным необычных открытий. Всё последующее знакомство с огромным литературным наследием будет опираться на тот фундамент, который закладывается в дошкольном возрасте [2].

Дошкольный возраст – время активного становления читателя в ребенке, требующее внимания и кропотливой работы педагогов ДОУ и родителей.

В настоящее время процесс дошкольного образования претерпевает значительные изменения. Задача приобщения детей дошкольного возраста к чтению художественной литературы озвучена авторами Примерной основной образовательной программы дошкольного образования. Кроме того, согласно ФГОС ДО, содержание образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» предполагает, кроме прочего, восприятие художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений.

Важно отметить, что сейчас уделяется большое внимание дошкольнику как читателю, потому, что государство, общество, семья видят в нем будущего активного участника социальных событий.

К.Д. Ушинский утверждал, что ребенок развивается в процессе приобщения к лучшим формам родного языка, которые содержатся в произведениях фольклора и литературы [3].

При реализации Основной образовательной программы мы руководствуемся словами А.С. Пушкина «Чтение – вот лучшее учение!». В отборе художественных текстов учитывается как интерес и особенности детей, их любимые книги, их познавательные интересы, так и предпочтения педагогов и требования комплексной и парциальных программ, которые мы реализуем.

В своем литературном развитии ребенок должен идти от фольклора, литературы своего народа к классике детской мировой литературы. Для этого педагоги, в круг детского чтения, включают книги разнообразные по темам и жанрам. Это позволяет, с одной стороны, формировать у дошкольника широту читательских интересов, а с другой – избирательность, индивидуальность литературных пристрастий.

«Малая родина» должна иметь свое лицо, или, как теперь говорят, свой текст. Своих героев, легенды, свои мифы и сказы. Для этого педагоги детского сада знакомят воспитанников с творчеством уральских писателей П.П. Бажова, Д.Н. Мамина-Сибиряка, Е. Пермяка, В.П. Крапивина.

Познакомить детей дошкольного возраста с творчеством Уральских писателей – это значит заложить основы формирования интереса к литературному творчеству, к традициям, культурному наследию родного края.

Книги уральских писателей хранят накопленные человечеством умственные, нравственные, эстетические и идеологические ценности, которые передаются новым поколениям, чтоб не прерывалась связь времен, учат дружбе, честности, доброте, помогают отличать добро от зла.

Маленькому человеку самостоятельно не осилить тех материальных и духовных ценностей, которые заложены в детской книге.

Поэтому в рамках регионально ориентированной программы «Грани Урала» нами был разработан образовательный маршрут «Урал литературный», в реализацию которого были привлечены все участники образовательного процесса.

В работе ходе работы над познавательным маршрутом, педагогами были разработаны:

- комплексно-тематическое планирование по приобщению детей дошкольного возраста к чтению художественной литературы уральских писателей;
- конспекты занятий по ознакомлению дошкольников с художественной литературой писателей Урала;
- проведен цикл бесед по содержанию литературных произведений;
- подготовлен консультационный материал для родителей ДОУ;
- оформлены центры краеведения.

Чтобы ребенок захотел обращаться к книге, необходимо формировать мотивацию читательской деятельности. Для этого педагоги ДОУ применяют следующие методы:

- Выразительное чтение вслух внимательному слушанию текста.
- Использование иллюстративного комментария при чтении вслух младшим дошкольникам небольших по объему произведений.
- Иллюстрирование старшими дошкольниками художественных произведений детской литературы.
- Литературные викторины. Особое значение придается предварительному этапу, который включает чтение книг, беседы по содержанию, творческую работу, организацию книжной выставки.
- Кукольные драматизации. Старшие дошкольники могут показывать спектакль для младших детей.
- Метод проектов. Используем в работе с детьми старшего дошкольного возраста.
- Детская библиотека (организация библиотеки из самодельных книжек, а также оформление и систематизация книг детской библиотеки в группе).

Для того чтобы вызвать интерес к произведению, настроить ребенка на длительное и внимательное слушание текста, рассказываем короткий, но яркий эпизод из биографии писателя.

Портрет писателя размещается в книжном уголке, рассматривая портрет или фотографию писателя в разные моменты его жизни, можно обратить внимание детей на то, похож ли автор на своих героев.

Педагоги организуют тематические выставки посвященные творчеству уральских писателей или конкретному произведению. Дети старшего дошкольного возраста с помощью взрослого изготавливают книжки-самodelки с рисунками и рассказами о произведениях, пересказами и творческими рассказами по аналогии со знакомыми текстами.

Книжный уголок – важная составляющая развивающей предметно-пространственной среды каждой возрастной группы в детском саду. Работа в книжном уголке проводится педагогами планомерно и целенаправленно. Уголки оборудованы так, что чтобы в них решались все вопросы

речевого и познавательного развития, художественно-эстетического развития (восприятия произведений изобразительного искусства) в индивидуально-ориентированной форме.

Так, в книжном уголке старшей группы ДОО, появился альбом детского художественного творчества «По следам художественных произведений писателей Урала», страницами которого являются рисунки и аппликации воспитанников. В них дети отражают свои впечатления после того, как прослушают художественное произведение уральских писателей, рассмотрят иллюстрации.

В каждой группе, с помощью родителей, создана мини-библиотека, которая включает в себя произведения уральских писателей: серия «Русские сказки о природе» Д.Н. Мамина-Сибиряка и Е. Пермяка, сказы П.П.Бажова, для малышей «Алёнушкины сказки» Д.Н. Мамина-Сибиряка, «Оруженосец Кашка» В.П. Крапивина и др.

У детей есть возможность не только послушать, самостоятельно прочитать книжки (в подготовительной группе), рассмотреть иллюстрации, но и инсценировать сюжеты любимых сказок, рассказов.

С целью воспитания интереса к чтению у детей дошкольного возраста, в подготовительных группах воспитатели и родители создали тематический журнал на основе знакомства с литературными произведениями Д.Н. Мамина-Сибиряка, провели литературный праздник «Семейные знатоки Сказочного Урала», организовали фотоколлаж «Дом-музей П.П. Бажова».

Таким образом, целенаправленная работа педагогов и родителей обеспечивает расширение литературного опыта, углубляет читательский интерес, формирует становление разных видов деятельности на основе знакомых литературных произведений, а также вызывает стремление к знакомству с новыми произведениями уральских писателей.

#### Литература

1. Гогоберидзе А.Г., Солнцевой О.В., Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения // Стандарт третьего поколения. – СПб.: Питер, 2013. – С.363 – 369.
2. Комарова Т.С., Зацепина М.Б., // Интеграция в системе воспитательно-образовательной работы детского сада. – СПб.: Специальная литература, 2010. – С.143 – 147.
3. Ушинский К.Д., О пользе педагогической литературы. – М.: 1996. – 285с.
4. Ушинский К.Д., Избранные педагогические сочинения: В 2-х т.; Под ред. А.И. Пискунова. – М.: Педагогика, 1974. – С.160.

© Бакшаева Г.Л., 2016

УДК 372.4  
ББК 74.1

**Бессонова О.В.**

*учитель начальных классов,  
МАОУ гимназии № 37  
Россия, г. Екатеринбург*

#### ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

**Аннотация.** В статье рассматривается эстетическое развитие детей младшего школьного возраста средствами художественной литературы. Автор называет источники эстетических впечатлений младших школьников: книга, природа, события общественной жизни. Описываются два направления процесса обучения чтению и различные подходы к выделению уровней восприятия художественного произведения.

**Ключевые слова:** эстетическое развитие, дети младшего школьного возраста, уровень восприятия, художественная литература.

**Bessonova Olga**

*primary school teacher  
MAOU gymnasium № 37, Russia, Ekaterinburg  
E-mail: bessonova-helga@mail.ru*

#### AESTHETIC DEVELOPMENT OF CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE BY MEANS OF FICTION

**Annotation.** The article discusses the aesthetic development of children of younger school age by means of fiction. The author refers to the sources of aesthetic experiences of younger students: book,



nature, events of public life. Describes two areas of learning reading and different approaches to the allocation of levels of perception artwork.

**Keywords:** aesthetic development, children of primary school age, the level of perception, fiction.

В современном образовании особое внимание уделяется формированию основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознанию своей этнической и национальной принадлежности, формированию эстетических потребностей, ценностей и чувств [10]. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования отмечается, что современное образование развивается в принципиально новых условиях введения федеральных государственных требований к структуре общеобразовательной программы начального общего образования, которые строятся на интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников.

Одним из направлений начального общего образования является воспитание нравственного, деятельного, самостоятельного, активного гражданина с четко выраженной позитивной гражданской позицией, способного к постоянному самосовершенствованию. Составляющим данного процесса является эстетическое воспитание младших школьников.

В настоящее время отечественная педагогика ставит целью воспитания и обучения всестороннее развитие гармоничной личности. Но поставленная цель будет достигнута, если в процессе воспитания одновременно и целенаправленно учитываются все составные части воспитания, а именно: физическая, нравственная, интеллектуальная, трудовая, эстетическая. В едином педагогическом процессе эти части переплетаются между собой, они тесно взаимосвязаны. Но в разное время, на разных этапах созревания общества на первое место выдвигаются различные воспитательные задачи. Так, например, Я.А. Коменский первостепенным считал воспитание нравственное; Д. Локк – физическое; Ж.-Ж. Руссо – свободное физическое и естественное, нравственное, трудовое. В советский период в России основными считались идейно-политические звенья – нравственное и трудовое.

В конце 80-х – начале 90-х годов XX века в нашей стране в связи с перестройкой существенным образом поменялась социальная, экономическая и культурная ситуация, сменились морально-нравственные ориентиры, в связи с этим усугубились задачи, которые должны были решаться и в рамках учебно-воспитательного процесса [1]. Добавились к числу основных направлений воспитания экологическое и экономическое воспитание учащихся. На данной фазе развития общества актуальными стали правовое и сексуальное воспитание. Для того чтобы достигнуть цели воспитания, необходимо уделять внимание всем аспектам воспитания, в том числе и эстетическому.

По мнению И.И. Тихомировой, «на уроке чтения (литературы), как правило, нет места личным впечатлениям школьника, его переживаниям, его субъективным образам. Изучаемое произведение не рассматривается как нечто созвучное настоящей и будущей жизни ребёнка, его внутреннему «Я». А если этого нет, нет и интереса к чтению, нет мотивации, идущей изнутри («хочу»), она всецело подчинена мотивации, идущей извне («велели») [9].

Верно, на наш взгляд, замечает известный критик и философ И.Ф. Карякин: «Пока ученик относится к литературе лишь как к свидетельству того, что происходит с другими, а не с ним самим, пока он в чужом не узнает своё... пока не обожжётся этим открытием, – до той поры нет и интереса к чтению, нет и потребности в нём».

Положительное отношение к чтению, по его мнению, начинается с той минуты, когда:

- ребёнок почувствует себя участником событий, которые изображены писателем,
- когда он откроет личный смысл в читаемом,
- когда книга предстанет перед ним в роли пространства для реализации его собственного творческого потенциала.

Хорошее отношение к чтению, по его суждению, завязывается с того момента, когда школьник почувствует себя участником событий, которые представлены писателем, когда откроет собственный смысл в читаемом, когда книжка появится перед ним в роли пространства для осуществления его личных творческих возможностей [5].

Школьники черпают эстетические впечатления из самых различных источников. Наиболее доступным из них является природа. Ее красота заключается в бесконечном разнообразии и гармонии красок, звуков, форм, в закономерной смене явлений, происходящих в окружающем мире. В вечном движении и обновлении природы обучающиеся учатся чувствовать и понимать прекрасное. Поэтому в программы художественно-эстетического направления включены модули, непосредственно связанные с природой, с природными объектами.

Глубокие эстетические переживания могут возникать у детей и в связи с событиями общественной жизни. Приобретая социальный опыт, обучающиеся учатся оценивать поступки людей как прекрасные и безобразные, возвышенные и низменные, трагические и комические.

Важнейшим источником эстетического опыта школьников служит их собственная деятельность – учебная, трудовая, общественная, игровая, художественная. В учении школьник осваивает эстетические ценности своеобразным путем – с помощью науки переживает радость творческого познания. В труде наиболее полно раскрываются созидательные возможности ребенка, умение материализовать красоту в конкретных предметах и вещах. Общественная работа позволяет детям ощутить эстетику отношений, совместных дел на общую пользу. Занятия физкультурой и спортом содействуют физическому совершенствованию обучающихся.

Особая роль в эстетическом развитии учащихся принадлежит книге. Способность маленького школьника воспринимать прочитанное, сопереживать героям произведения, особая способность чувствовать искусство слова – всё это обязательно должно быть поддержано в процессе обучения чтению.

На современном этапе следует говорить о двух направлениях процесса обучения чтению:

1) собственно обучение чтению, которое ведётся на трёх уровнях – формирования и совершенствования навыка чтения, обучения чтению и восприятию художественного текста; формирования читательской самостоятельности;

2) получение ребёнком литературного знания, т.е. обеспечение литературного образования и литературного развития детей младшего школьного возраста. Надо отметить, что в центр подготовки по чтению и литературе современные методисты ставят формирование читателя.

Развить любовь к книге, приобщить человека к чтению с раннего детства – задача сложная.

Читательская культура – это привычка к систематическому чтению, которая воспитывается у ребёнка в семье, школе или внешкольных учреждениях. Это в то же время и высокий уровень (с учётом возраста, конечно) восприятия литературы, позволяющий юному читателю постепенно включать в круг своего чтения различные книги, дающие и работу ума, и эстетическое наслаждение [7].

Как разбудить в школьнике желание читать художественную литературу, интерес к чтению, стремление к обогащению своего лексического запаса, повышать культуру речи?

Развить любовь к книге, приобщить человека к чтению с раннего детства – задача сложная. Читательская культура – это привычка к систематическому чтению, которая воспитывается у ребёнка в семье, школе или внешкольных учреждениях.

Художественная литература – вид искусства, использующий в качестве единственного материала слова и конструкции естественного языка. Специфика художественной литературы выявляется в сопоставлении, с одной стороны, с видами искусства, использующими иной материал вместо словесно-языкового (музыка, изобразительное искусство) или наряду с ним (театр, кино, песня, визуальная поэзия), с другой стороны – с иными типами словесного текста: философским, публицистическим, научным и др. Кроме того, художественная литература, как и другие виды искусства, объединяет авторские (включая и анонимные) произведения в отличие от принципиально не имеющих автора произведений фольклора [3].

Главная цель школьного обучения – формирование личности ученика. Чтение как учебный предмет имеет в своем распоряжении такое сильное средство воздействия на личность, как художественная литература. Художественная литература несет в себе огромный развивающий и воспитательный потенциал: приобщает ребенка к духовному опыту человечества, развивает его ум, облагораживает чувства. Чем глубже и полнее воспринято читателем то или иное произведение, тем больше воздействие на личность оно оказывает. В качестве одной из ведущих задач обучения чтению программа выдвигает задачу обучения восприятию художественного произведения, следовательно, учителю необходимо знать особенности восприятия литературно-художественного произведения младшими школьниками.

Восприятие представляет собой достаточно сложный процесс. Так, М.Р. Львов отмечал, что если произведения изобразительного искусства, музыки воспринимается непосредственно органами чувств, то читатель воспринимает графические знаки, напечатанные на бумаге. Только посредством включения психических механизмов мозга эти графические знаки преобразуются в слова. Благодаря словам и воссоздающему воображению выстраиваются образы, которые вызывают эмоциональную реакцию читателя, рождают сопереживание героям и автору, а отсюда возникает понимание произведения и понимания своего отношения к прочитанному [4].

М.Р. Львовым были подробно описаны психологические особенности восприятия художественного произведения младшими школьниками. Так, противопоставляя квалифицированного и неквалифицированного читателя, он пишет, что раскодирование графических знаков не вызывает затруднений у квалифицированного читателя, все усилия он тратит

на осознание образной системы произведения, на уяснение его идеи и своего собственного отношения к ней. Однако младший школьник еще не владеет навыком чтения в достаточной степени, поэтому для него преобразование графических знаков в слова – довольно трудоемкая операция, которая часто затмевает все остальные действия, и чтение, таким образом, превращается в простое озвучивание, а не становится общением с автором произведения. Воспринимая произведение на слух, ребенок сталкивается с уже озвученным содержанием и озвученной формой. Через форму, предъявленную исполнителем, ориентируясь на интонацию, жесты, мимику, ребенок проникает в содержание произведения [8].

Психологи считают, что учащиеся начальных классов проявляют два типа отношения к художественному миру произведения. Первый тип отношения – эмоционально-образный – представляет собой непосредственную эмоциональную реакцию ребенка на образы, стоящие в центре произведения. Второй – интеллектуально-оценочный – зависит от житейского и читательского опыта ребенка, в котором присутствуют элементы анализа [11].

Таким образом, возрастная динамика понимания художественного произведения может быть представлена как некий путь от сопереживания конкретному герою, сочувствия ему к пониманию авторской позиции и далее к обобщенному восприятию художественного мира и осознанию своего к нему отношения, к осмыслению влияния произведения на свои личностные установки.

Поскольку художественный текст допускает возможность различных трактовок, в методике принято говорить не о правильном, а о полноценном восприятии.

М.П. Воюшина под полноценным восприятием понимает способность читателя сопереживать героям и автору произведения, видеть динамику эмоций, воспроизводить в воображении картины жизни, созданные писателем, размышлять над мотивами, обстоятельствами, последствиями поступков персонажей, оценивать героев произведения, определять авторскую позицию, осваивать идею произведения, то есть находить в своей душе отклик на поставленные автором проблемы. Полноценное восприятие произведения свидетельствует о высоком уровне литературного развития.

Согласно классификации М.П. Воюшиной, для детей младшего школьного возраста характерны четыре уровня восприятия [2]. Она отмечает, что картина восприятия одного и того же произведения учениками одного и того же класса будет неоднородной. На основе широкого эксперимента ею были выделены четыре уровня восприятия художественного произведения, характерных для младших школьников.

1. Фрагментарный уровень. У детей, находящихся на данном уровне, отсутствует целостное представление о произведении, их внимание сосредоточено на отдельных событиях, они не могут установить связи между эпизодами. Непосредственная эмоциональная реакция при чтении или слушании текста может быть яркой и достаточно точной, но дети затрудняются в словесном выражении своих чувств, не отмечают динамику эмоций, не связывают свои переживания с конкретными событиями, описанными в произведении. Воображение развито слабо. Дети не соотносят мотивы, обстоятельства и последствия поступков героя. Отвечая на вопросы учителя, школьники не обращаются к тексту произведения, неохотно выполняют задания, часто отказываются говорить. Художественное произведение воспринимается ими как описание случая, имевшего место в действительности, они не пытаются определить авторскую позицию, не обобщают прочитанное.

При постановке вопросов к тексту произведения дети, находящиеся на фрагментарном уровне восприятия, или вовсе не справляются с заданием, или ставят один-два вопроса, как правило, к началу текста.

2. Констатирующий уровень. Читатели, относящиеся к данной группе, отличаются точной эмоциональной реакцией, способны увидеть смену настроения, однако выразить свои ощущения им еще трудно. Воображение у них развито слабо, воссоздание образа подменяется подробным перечислением отдельных деталей. Внимание детей сосредоточено на событиях, они легко восстанавливают их последовательность, но не всегда понимают, как эти события связаны друг с другом. При специальных вопросах учителя могут верно определить мотивы поведения персонажей, ориентируясь при этом не столько на изображение героя автором, сколько на житейское представление о причинах того или иного поступка. Авторская позиция, художественная идея остаются неосвоенными, обобщение прочитанного подменяется пересказом содержания.

При постановке вопросов к произведению читатели, находящиеся на констатирующем уровне, стремятся как можно подробнее воспроизвести событийную сторону.

3. Уровень «героя». Читатели, находящиеся на уровне «героя», отличаются точной эмоциональной реакцией, способностью видеть и передавать в слове динамику эмоций, соотнося

изменение своих чувств с конкретными событиями, описанными в произведении. Дети обладают развитым воображением, они способны воссоздать образ на основе художественных деталей. В произведении их интересуют, прежде всего, герои. Дети верно определяют мотивы, последствия поступков персонажа, дают оценку героям, обосновывают свою точку зрения ссылкой на поступок. При специальных вопросах учителя они могут определить авторскую позицию. Обобщение не выходит за рамки конкретного образа.

При постановке вопросов к произведению у детей данной группы преобладают вопросы на выявление мотивов поведения персонажей, на оценку героев и на установление причинно-следственных связей.

4. Уровень «идеи». Читатели, относящиеся к данной группе, способны эмоционально отреагировать не только на событийную сторону произведения, но и на художественную форму. Они обладают развитым воображением, любят перечитывать текст, размышлять над прочитанным. Дети способны определить назначение того или иного элемента в тексте, увидеть авторскую позицию. Их обобщение выходит за рамки конкретного образа.

При самостоятельном чтении и постановки вопросов к тексту читатели данной группы способны увидеть основной конфликт произведения, их интересует авторское отношение к персонажам, они часто обращают внимание на название произведения, на отдельные художественные детали.

О.И. Никифоровой были определены следующие уровни восприятия художественного произведения: понимание его предметной стороны; понимание подтекста и системы художественных образов и средств и, наконец, осмысление идейно-образного содержания произведения, приводящее к оценке прочитанного, к осознанию главных мыслей произведения, к раскрытию мотивов, отношений.

Согласно исследованиям М.Р. Львова, существует два уровня восприятия художественного произведения, характерных для учащихся I-II классов и III-IV классов [6].

Учащиеся I-II классов не могут самостоятельно, без помощи взрослого осознать идейное содержание произведения; дети этого возраста не могут по описанию воссоздать в воображении образ ранее неизвестного предмета, а воспринимают его только на эмоциональном уровне: «страшно», «смешно»; читатель шести-восьми лет не осознает, что в художественном произведении воссоздается не реальная действительность, а отношение автора к реальной действительности, поэтому ими не ощущается авторская позиция, а значит, и не замечается форма произведения. Читатель этого уровня подготовки не может оценить соответствие содержания и формы.

Учащиеся III-IV классов уже приобрели некоторый читательский опыт, их жизненный багаж стал значительнее. Как читатели они проявляют себя уже на более высоком уровне. Они способны самостоятельно уяснить идею произведения, если его композиция не осложнена и ранее обсуждалось произведение похожей структуры. Воображение этих учащихся достаточно развито для того, чтобы по описанию воссоздать не виденный ранее объект, если для его описания использованы освоенные языковые средства. У учащихся, находящихся на этом уровне, появляется сопереживание автору, то есть они разводят свою собственную читательскую позицию и позицию автора. Они могут без посторонней помощи уяснить формальные признаки произведения, если ранее в своей читательской деятельности уже наблюдали подобные изобразительно-выразительные приемы. Таким образом, учащиеся могут испытать удовольствие от восприятия формы, заметить и оценить случаи соответствия содержания и формы.

В этом возрасте появляется новая тенденция в читательской деятельности: ребенок не удовлетворяется только чувственной, эмоциональной реакцией на прочитанное, он стремится для себя логически уяснить читаемое [6].

Над проблемой полноценного восприятия художественного произведения работали и работают многие известные отечественные ученые, психологи, методисты. Однако в настоящее время особенности восприятия детьми младшего школьного возраста художественных произведений являются недостаточно изученными, так как не создано единой классификации уровней восприятия, мнения ученых разделились относительно терминологии, количества уровней восприятия, умений, которыми должен обладать ученик на каждом из уровней. Кроме того, позиции исследователей и методистов расходятся по поводу того, когда начинать обучать детей пониманию авторской позиции, овладение которой предполагает полноценное восприятие художественного произведения.

## Литература

1. Багичева Н.В. Образ Родины: перезагрузка. Политическая коммуникация: материалы Междунар. науч. конф. (Екатеринбург, 24-26.09.2013) / гл. ред. А.П. Чудинов; Урал. гос. пед. ун-т». – Екатеринбург, 2013. – С. 14-20.

2. Воюшина. М.П. Методические основы литературного развития младших школьников: Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников: Пособие для студентов факультетов начального обучения и учителей начальных классов / Под ред. Т.Г. Рамзаевой. – СПб: Специальная Литература, 1997. – 168 с.
3. Жабицкая Л.Г. Восприятие художественной литературы и личность. – Кишинев, 1974. – 134 с.
4. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Учебник для студентов вузов: Смысл, 1997. – 201 с.
5. Локалова Н.П. Почему дети не любят читать и как сформировать у них интерес к чтению // Начальная школа. – 2007. – № 12. – С.14-19.
6. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М.: Академия, 2000. – 240 с.
7. Полищук М. Семейное чтение и библиотека: грани взаимодействия // Библиотекосведение. – 2002. – № 6. – С. 56-59.
8. Сосновская О.В. Методика чтения и литературы: О.В. Сосновская: Методика преподавания русского языка в начальных классах: учебное пособие для студентов пед. учебн. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская; под ред. М. Р. Львова. – 2-е изд., испр. – М.: Изд. Академия, 2000. – 464 с.
9. Тихомирова И.И. Читать – значит творить // Начальная школа плюс До и После. – 2001. – № 5. – С. 56-60.
10. Федеральный государственный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 33 с. (Стандарты второго поколения).
11. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Психологический образ очерк. – 2-е изд., 1967. – 93 с.

©Бессонова О.В., 2016

УДК 372.3  
ББК 74.1

*Земскова Е.А.,  
заместитель заведующего по ВМР  
МБДОУ – детский сад комбинированного вида № 464,  
Россия, г. Екатеринбург*

### **ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ЛИТЕРАТУРНОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** В данной статье представлен опыт организации педагогической деятельности по литературному развитию детей дошкольного возраста. Раскрывается необходимость читательского развития дошкольников, формирование культуры чтения и развитие способности выражать свои жизненные впечатления в художественном слове. Представлены подходы к развитию литературной речи дошкольников, различные приёмы работы воспитателя.

**Ключевые слова:** литературное развитие, культура чтения, дети дошкольного возраста, подходы к развитию литературной речи, приемы развития литературной речи.

*Zemskova Elena  
Deputy Head at BMP  
Kindergarten combined type № 464,  
Russia, Ekaterinburg  
E-mail: mdou464ekb@mail.ru*

### **ORGANIZATION OF WORK FOR LITERARY DEVELOPMENT PRESCHOOL CHILDREN**

**Annotation.** This article presents an experience of pedagogical activity on the literary development of preschool children. It reveals the need for the reader's development of preschool children, the formation of a culture of reading and the development of the ability to express their life experiences in the artistic word. Approaches to the development of literary language of preschool children, different methods of teacher work.

**Keywords:** literary development, culture of reading, preschool children, approaches to the development of literary language, literary language development techniques.

Процесс реформирования дошкольного образования направлен, прежде всего, на становление внутреннего мира ребенка. И верным помощником педагогов и родителей становится книга. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определил развитие личности ребенка дошкольного возраста, его мотивации и способностей в различных видах деятельности по пяти направлениям развития. Одной из основных задач речевого развития является знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы через такой вид деятельности как восприятие художественной литературы и фольклора.

Процесс литературного образования и воспитания в дошкольном учреждении – двухсторонний. С одной стороны он направлен на формирование развитого, компетентного читателя, полноценно воспринимающего художественное произведение, а с другой – на формирование элементов художественного словесного творчества – наиболее сложного из всех видов творческой деятельности человека.

Ребенок-дошкольник – слушатель. Задача взрослого так организовать процесс общения ребенка с книгой, чтобы способствовать не только приобретению каких-то навыков (слушание, анализ текста и т.д.), но и развивать интеллектуальные, творческие способности, эмоции и чувства, познавательные процессы (мышление, воображение, память, восприятие мира и т.д.), а также нравственные основы личности через совместное чтение, обсуждение прочитанного [1]. Проведенный Е.Л. Гончаровой анализ содержания детского развития от рождения до шести лет позволяет выявить, что именно в этот период у еще нечитающего ребенка может возникнуть способность превращать содержание текста в свой личный, эмоциональный, творческий опыт [2].

Посредством книг ребенок познает прошлое, настоящее и будущее мира, учится анализировать события, происходящие в нем, приобретает опыт решения разнообразных и постоянно усложняющихся читательских задач, приобщается к нравственным и культурным ценностям. Ребенок учится общаться, взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, разрешать конфликтные ситуации.

Закономерные количественно-качественные изменения в личности ребенка (в сознании, деятельности и общении) и представляют собой процесс читательского развития, формирование культуры чтения [1]. И оттого, как будет организован процесс первоначального приобщения детей к книге в дошкольном детстве, зависит дальнейшее становление личности ребенка как читателя, формирование культуры чтения и развитие способности познавать мир и выражать свои жизненные впечатления в художественном слове.

Как показывает практика, вопросам литературного развития детей в современном мире уделяется недостаточно внимания. Книгу заменили компьютеры и телевизор. Дети мало знакомы с жанрами литературы, испытывают трудности при пересказе даже знакомых сюжетов книг. В качестве любимых литературных героев называют персонажей мультфильмов (обычно зарубежных). Словарный запас ограничен, затруднена способность ясно и четко выражать свои мысли в общении с другими детьми и взрослыми. Поэтому в нашем детском саду вопросам литературного развития уделяется большое внимание. Использование традиционных методов и приемов в сочетании с инновационными новыми методиками и педагогическими технологиями позволяет успешно справляться с педагогическими задачами.

Педагогами всех возрастных групп используются определенные приемы, способствующие активному слушанию, пониманию и пересказу текстов:

**Режим медленного чтения** – чтение с остановками для комментария, включения воображения, прогнозирования содержания, усиления и уточнения эмоций и пр.). То есть в процессе чтения происходит общение педагога с детьми: вопросы, ответы, предположения, комментарии, рассматривание иллюстраций.

**Многократное чтение** произведений. Повторное проживание эмоций при перечитывании знакомых стихов, сказок, рассказов не только не обедняет восприятия текста, но и ведёт к усвоению языка прочитанных произведений, запоминанию и использованию в разговорной речи определённых слов, интонаций.

**Прием домысливания** – для развития литературной речи дошкольников. При чтении поэтических произведений (незнакомых детям) последняя строчка педагогом не дочитывается. А дети пытаются угадать ее по рифме, ключевым словам, которые необходимо выделить голосом при чтении.

Заглушая щебет птичий,  
Отданный заре,  
Делят вороны добычу  
На .... (*крутой горе*)  
(«Вороны», Т.Белозёров)

**Прием привлечения внимания к образному слову** – для вербального выражения реальных, обычных вещей и явлений образными словами, умения слышать метафору в литературных произведениях.

Дверь откроешь –  
И мороз весело и ярко  
Въедет в дом,  
Как **Паровоз**,  
В белых клубах пара!  
(«Мороз», Т.Белозёров)

Взрослый читает первые две строки стихотворения. Дети пробуют ответить «Что же сожжет сделать мороз, когда открываешь дверь на улицу?». Ответы могут быть самыми разнообразными. Добавляя третью строку при повторном прочтении, мы сужаем круг предположений, выделяя интонационно слово ВЪЕДЕТ. После обсуждения взрослый прочитывает полностью стихотворение. После такой работы над поэтическим произведением дошкольники испытывают разные эмоции: кто-то радуется, что угадал про паровоз, а кто-то открывает для себя, что совершенно разные вещи и явления природы могут быть похожи.

**Прием «построения пирамиды».** После знакомства с произведением с несколькими литературными персонажами можно предложить детям расположить героев по принципу пирамиды, которая вырезана из цветной бумаги и заламинирована, следующим образом: на самых верхних ступенях тех, которые понравились больше всего, а на самых нижних тех, которые совсем не понравились, показались злыми, жестокими. Процесс обсуждения может быть очень эмоциональным, дети учатся осознавать, оценивать описанное событие, поведение персонажей, а так же выражают свои чувства вербально, выслушивая мнение других детей и приходя к определенному мнению. Прием "пирамиды" позволяет определить показатели эмоционального отношения детей к персонажам, развивает коммуникативные качества дошкольников.

Особое место в литературном развитии ребенка-дошкольника принадлежит театрализованной деятельности: играм-инсценировкам, играм-драматизациям, мимическим этюдам, театральными постановкам с использованием различных видов театра, как в совместной деятельности ребенка и взрослого, так и в самостоятельной деятельности детей. Театрализация активно развивает умение произвольно регулировать темп, громкость речи, мимику, движения, литературную речь. В нашем ДОУ используют следующие виды театра: настольный, теневой, трафаретный, плоскостной, кукольный. Старшие дошкольники охотно ставят спектакли и показывают их родителям и младшим воспитанникам. Все это формирует художественное словесное творчество. Особенно прост и эффективен трафаретный театр. Дети охотно создают персонажи к прочитанным произведениям, используя бумагу, ножницы, клей и палочки для суши. Разыгрывание дошкольниками знакомых сюжетов нередко имеет продолжение, где в импровизации рождается новая история со старыми героями.

Проектная деятельность давно и прочно зарекомендовала себя как одна из самых эффективных технологий для литературного развития дошкольников. Она интегрирует в себе все пять образовательных областей развития и разные формы работы с детьми и родителями, позволяя объединять всех участников образовательного процесса для решения определенных педагогических задач. Работа над литературными произведениями в форме мини-проектов способствует формированию у дошкольника желания самостоятельно отображать содержание художественного произведения в разнообразной творческой деятельности, способности интерпретировать текст, свободно выражать свои мысли, отношение к персонажам и событиям, аргументировать свое мнение, презентовать свои работы. Каждая возрастная группа реализует свои мини-проекты. В группах компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи педагоги реализуют проект «Оригамские сказки», «Пластилиновая история». Творческими продуктами становятся: книга сказок, «иллюстрированная» фигурками в стиле оригами, мини-спектакли в масках оригами, а также книга любимых героев книг, выполненных в технике пластилинография. Реализованы литературные проекты «У лукоморья дуб зеленый» (знакомство со сказками А.С.Пушкина), «Сказки народов мира», «Сказки К.И.Чуковского», «Любимая книга» и др. В этом году в подготовительной группе стартовал интересный проект «Мультстудия», результат которого – создание на основе поэтических четверостиший мультфильмов из пластилина. Вместе со взрослыми ребята увлеченно создают персонажей и оживляют их на экране.

Проектная деятельность помогает систематически знакомиться с широким кругом доступной для самостоятельного чтения литературы, учиться ориентироваться в книге и среди книг, предугадывать примерное содержание детской книги до чтения, различать книги по существенным признакам (тема, автор, заголовок). Решая в ходе проектирования различные познавательно-практические задачи вместе со взрослыми и сверстниками, дети мотивированно обогащают и

активизируют свой словарный запас, учатся публично выступать (декламировать стихи, рассказывать о новых фактах), адекватно общаться с окружающими. В этот период происходит интеграция между общими способами решения учебных и творческих задач, общими способами мыслительной, речевой, художественной и другими видами деятельности.

В целях литературного развития дошкольников наше дошкольное учреждение привлекает социальных партнеров. С библиотечно-информационным центром «Чкаловский» налажены эффективные и прочные партнерские взаимоотношения. Дети старшего дошкольного возраста регулярно посещают библиотеку, где для них проводятся экскурсии, викторины, КВН. «Её величество КНИГА», «В гостях у бабушки Корнея», «Писатели о природе», «Поэзии таинственная власть» – неполный перечень подготовленных сотрудниками библиотеки программ для дошкольников. Ребята знакомятся с книгой, ее историей, учатся уважать и правильно использовать ее для своего развития. Для детей подготовительных групп организуем экскурсию в школьную библиотеку, где они знакомятся со специфической учебной литературой.

В заключение отмечу, что использование обозначенных выше подходов к развитию литературной речи дошкольников, различных приемов работы воспитателя помогает детям усваивать нормы устной речи, обеспечивает их литературное развитие. Формируется способность воспринимать, выделять и замечать средства художественной выразительности, готовность и умение использовать в речи разнообразные речевые средства, понимание смыслового богатства слова, развитие эмоциональной сферы психики.

#### Литература

1. Бородина В.А. Читательское развитие личности: теоретико-методологические аспекты: дис. ... д-ра пед.наук. – СПб – М., 2007. – С. 24-43.
2. Гончарова Е.Л. Ранние этапы читательского развития. К теории вопроса. // Дефектология. – 2007. – № 1. – С. 109-131
3. Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Набор упражнений для оценки сформированности читательской деятельности ребенка младшего школьного возраста (из компьютерной среды «Мир за твоим окном») // Дефектология. – 1997. – №6. – С.34-42
4. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. – 3-е изд., перераб. – М.: Наука, 2003. – 346 с.
5. Ушакова О.С. Знакомим дошкольников с литературой // О.С. Ушакова. – М.: Сфера, 1998. – 286 с.

©Земскова Е. А., 2016

УДК 372.3  
ББК 74.1

*Кусова М.Л.,  
доктор филол. наук, заведующий кафедрой русского языка и  
методики его преподавания в начальных классах  
Иваненко Д.О.,  
магистр  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,  
Россия, г. Екатеринбург*

#### **ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ПРЕДМЕТ «ЛИТЕРАТУРНОЕ ЧТЕНИЕ»)**

**Аннотация.** В статье рассматривается формирование исследовательских умений у младших школьников в процессе чтения произведений литературы на внеклассных занятиях. Определяются исследовательские умения, формируемые у детей данного возраста; предлагается программа формирования исследовательских умений младших школьников «Текст как объект исследования», приводятся примеры проектов, выполняемых обучающимися по произведениям зарубежных авторов.

**Ключевые слова:** исследовательские умения, формирование исследовательских умений, литературное чтение, младший школьник, программа формирования исследовательских умений, проект, виды и типы проектов.



*Kusova Margarita*  
*Doctor of Philology, Head of the Department of Russian Language and*  
*methods of its teaching in the primary grades*  
*Ivanenko Darya*  
*Master*  
*Ural State Pedagogical University*  
*Russia, Ekaterinburg*  
*E-mail: ivanenko.darya@mail.ru*

## FORMATION OF RESEARCH ABILITIES YOUNGER SCHOOLCHILDREN THE PROJECT (THE SUBJECT OF "READINGS")

**Annotation.** The article deals with the formation of research abilities at younger schoolboys in the course of reading works of literature in the extra-curricular activities. Determined research skills, formed by children of this age; proposes a program of formation of research abilities of younger schoolboys "Text as an object of study," provides examples of projects carried out by students on the works of foreign authors.

**Keywords:** research skills, the formation of research skills, literary reading, junior high school student, the program of formation of research skills, project types and types of projects.

Современная школа ориентирована на формирование у обучающихся широкого научного кругозора, общекультурных интересов, овладение учащимися различными видами деятельности. В контексте задач начальной школы в качестве ведущей выделяется создание необходимых и полноценных условий для личностного развития каждого ребенка, что обеспечивается подходами к современному образованию, принципами образования. В основу Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования положен системно-деятельностный подход [8], что определяет развитие обучающихся в различных видах деятельности.

В самой общей форме деятельностный подход означает организацию и управление целенаправленной деятельностью ученика в общем контексте его жизнедеятельности – направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания смысла обучения и воспитания, личностного опыта в интересах становления субъектности школьника [6]. В связи с этим возникает необходимость подготовки обучающихся начальной школы к исследовательской деятельности, которая учит размышлять, прогнозировать, планировать свои действия, создает условия для самостоятельной активности. Это, в свою очередь, определяется реализуемым в современной школе принципом развивающего обучения, направленным на формирование умений добывать и применять полученные знания (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Н.Ф. Талызин, Д.Б. Эльконин).

Исследовательская деятельность обучающихся определяется как процесс освоения практического опыта использования знаний, умений и навыков (полученных в рамках уроков) на основе развития индивидуальных природных задатков и способностей с целью удовлетворения познавательного интереса в той или иной отрасли науки и практики продуктивной, созидательной, творческой деятельности [3], как специально организованная, познавательная творческая деятельность, характеризующаяся целенаправленностью, активностью, предметностью, мотивированностью и сознательностью. Результатом исследовательской деятельности является формирование познавательных мотивов, исследовательских умений, субъективно новых для учащихся знаний и способов деятельности [2]. В исследовательской деятельности наряду с другими умениями формируются умения, связанные с поиском, обработкой и хранением информации, т.е. в исследовательская деятельность также направлена на достижение метапредметных результатов образовательной деятельности. Опираясь на вышеприведенные определения исследовательской деятельности обучающихся, полагаем, что умения исследовательской деятельности могут сформированы при включении обучающихся в создание проектов, в том числе в рамках предмета «Литературное чтение».

Отметим, что в образовательной практике включение проектной деятельности обучающихся в предмет «Литературное чтение» эпизодично, что традиционно проектную деятельность связывают с ознакомлением младших школьников с окружающим миром, тогда как произведения литературы являются для ребенка средством познания окружающего мира, в них содержится информация об этом мире, поэтому целесообразно рассматривать формирование исследовательских умений в процессе литературного чтения младших школьников. Методический аппарат учебных книг по литературному чтению включает задания, направленные на самостоятельный поиск информации,

определение источников информации, структурирование информации, создание алгоритма действий, контроль результатов деятельности [об этом подробно 5]. Нами предлагается программа формирования исследовательских умений младших школьников в проектной деятельности на уроках литературного чтения. Обращаясь к проектам младших школьников, приводим еще один аргумент включения обучающихся в данную деятельность: обращение к проектам определяется самой логикой процесса познания, в котором находятся во внутреннем единстве процесс открытия и процесс описания полученного знания [7].

Исследователи понимают образовательный проект как средство формирования у детей таких качеств, как любознательность, активность, самостоятельность [4], что традиционно для образовательной деятельности на разных уровнях образования. Разработанная нами программа «Текст как объект исследования» направлена на формирование таких исследовательских умений, как умений, связанных с постановкой проблемы и поиском информации, умений восприятия разных видов тестов, умений, связанных с исследованием художественного текста. Процесс формирования исследовательских умений младших школьников на уроках литературного чтения основывается на деятельностном и личностно ориентированном подходах, на принципах активизации деятельности ребенка, учета возрастных возможностей и потребностей, принципе обогащения, усиления, углубления детского развития.

В качестве ведущего метода в рамках данной программы реализуется метод проектов. Метод проектов – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться практическим результатом, осязаемым и применимым в реальной практической деятельности. Учебный проект с точки зрения обучающихся – это возможность делать что-то интересное самостоятельно, в группе или самому, максимально используя свои возможности; это деятельность, позволяющая проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу и показать публично достигнутый результат; это деятельность, направленная на решение интересной проблемы, сформулированной самими обучающимися в виде цели и задачи, когда результат этой деятельности – найденный способ решения проблемы – носит практический характер, имеет важное прикладное значение и, что весьма важно, интересен и значим для самих открывателей. С точки зрения учителя, учебный проект – это дидактическое средство, позволяющее обучать проектированию, т.е. целенаправленной деятельности по нахождению способа решения проблемы путем решения задач, вытекающих из этой проблемы при рассмотрении ее в определенной ситуации [1].

Представленная программа по содержанию является научно-педагогической, по функциональному назначению – учебно-познавательной, по форме организации – общедоступной. Программа «Текст как объект исследования» ориентирована, прежде всего, на уроки внеклассного чтения. Достоинство предлагаемой программы – в ее гибкости: по усмотрению учителя могут быть внесены изменения в распределение материала по классам, приемы организации исследования будут зависеть от активности обучающихся. Темы детских проектов выбираются в зависимости от содержания конкретного УМК предмета «Литературное чтение» для начальной школы. Проекты направлены на решение личностно и социально значимых проблем, на обеспечение мотивации включения младших школьников в самостоятельную работу. Для всех видов проектов, создаваемых на внеклассных занятиях по литературному чтению, характерно то, что они выполняются в связи с чтением художественного произведения, и само произведение выступает в качестве основы для проектной деятельности.

В описываемой программе в центре оказываются произведения зарубежных авторов, т.к. в учебниках по литературному чтению им не уделяется должного внимания, хотя данные произведения значимы с позиции современного общества, для которого важен диалог культур, открытое пространство. Мы включаем в круг детского чтения произведения братьев Grimm «Бременские музыканты», Х.К. Андерсена «Принцесса на горошине», М. Твена «Приключения Тома Сойера», Т. Янссон «Шляпа Волшебника», А. Милна «Винни Пух и все-все-все», Д. Родари «Приключения Чиполлино», А. Линдгрэн «Мальш и Карлсон», Х.К. Андерсена «Девочка со спичками», Д. Лондона «Волк», Д. Свифта «Путешествие в Лилипутию», Х.К. Андерсена «Соловей», «Ель», А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц». Мы привели все произведения, включенные в программу, чтобы показать логику их расположения, которая соответствует принципу углубления детского развития – от произведений наиболее простых для анализа к сложным.

Что касается организации деятельности детей, то здесь необходимо отметить следующее: длительность выполнения учебного проекта в первом-втором классах целесообразно ограничить одной-двумя неделями, в третьем-четвертом классах их продолжительность можно увеличить от одного до двух-трех месяцев. Важно, чтобы проекты не были долгосрочными, так как сложно длительное время удерживать интерес обучающихся к проекту.

Заинтересованность детей в работе над проектом обеспечивается мотивацией. Поэтому важно педагогически грамотно «сделать погружение в проект», заинтересовать обучающихся проблемой, на решение которой направлен проект, перспективой практической и социальной полезности, обусловленной решением проблемы. Если проблема проекта интересна учащимся, то и проект будет успешен.

С учетом интересов и возможностей самих детей рекомендуем при подготовке и реализации проектов делить класс на ролевые группы (по желанию самих обучающихся). Основные позиции обучающихся – «Знатоки книг», «Художники», «Деятели искусства», «Исследователи». Каждой позиции соответствует определенный тип проекта – информационный («Знатоки книг»), практико-ориентированный («Художники»), творческий («Деятели искусства») и исследовательский («Исследователи»). Создаваемые группами обучающихся проекты входят в целый проект как его составные элементы. Логика последовательности данных проектов: информационный, практико-ориентированный, творческий, исследовательский – объясняется тем, что наиболее простым в реализации является информационный проект, наиболее сложным – исследовательский. Стоит также отметить, что в рамках реализации проектов на разные темы позиция ребенка должна меняться, может меняться и логика их предъявления. Изменение роли ученика при подготовке проекта способствует формированию у него разных исследовательских умений.

Мы полагаем, что реализация программы «Текст как объект исследования» должна способствовать формированию таких исследовательских умений: умений, связанных с постановкой проблемы и поиском информации; умений восприятия разных видов текстов (умение отвечать на вопросы, умение делить текст на смысловые части, составлять план текста; умений строить речевое высказывание по содержанию текста в письменной и устной форме); аналитических умений, связанных с исследованием художественного текста (умение анализировать лексические особенности текста, умение анализировать образ персонажа, умение, связанное с анализом идеи художественного произведения).

Прогнозирование такого результата мы связываем с опорой на проектную деятельность учащихся, создание школьниками проектов в процессе чтения произведений литературы.

В качестве иллюстрации исследовательской деятельности младших школьников в процессе литературного чтения остановимся на разработке проекта по произведению М. Твена «Приключения Тома Сойера». С целью создания проекта обучающимся было предложено необычное задание – стать разработчиками исследования по литературному произведению, создателями тематической выставки книг, актерами, постановщиками мини-спектакля, а также начинающими журналистами.

Данные задания, на наш взгляд, отражают различный подход к обучению, демонстрируют разнообразные методы и формы преподавания учебного предмета «Литературное чтение» в начальной школе. Выполнение предложенных заданий соответствует требованиям времени: ребенок учится думать, добывать знания, а не принимать их в готовом виде.

Цель проекта: обобщить знания детей об английском писателе М.Твене и о ярких детских образах, представленных в повести «Приключение Тома Сойера».

Задачи:

образовательные: способствовать развитию умения самостоятельно находить источники информации, извлекать из них нужную информацию; планировать работу над проектом, доводить начатое дело до конца;

развивающие: создавать условия для успешности каждого ученика, развития творческих способностей, инициативы и коммуникативных навыков; содействовать формированию устойчивого интереса к учению и развитию навыков учебной работы у обучающихся; расширить кругозор;

воспитательные: воспитывать чувство коллективизма, толерантность.

По типу проект является информационным, практико-ориентированным, творческим, исследовательским, что определяем с учетом входящих в него отдельных проектов, образующих целый «большой» проект. Это внутрипредметный коллективный проект, длительность которого составляет три недели. Форма представления проекта – ученическая конференция. Разработка проекта осуществляется в рамках образовательного учреждения при тесном взаимодействии с родителями, обучающимися, школьным библиотекарем, учителем начальных классов. Реализация проекта не требует финансовых затрат. Успешность проекта зависит от тесного взаимодействия всех участников проектной деятельности, целеустремленности каждого участника проекта: обучающегося, родителя, педагога.

Основополагающие вопросы проекта:

Личность английского писателя XIX в. Марка Твена в глазах современных детей;

Кто он такой, Том Сойер?

Темы исследования школьников:

- Марк Твен – имя или псевдоним?
- Сколько? (кол-во произведений, написанных М. Твеном)
- Я и Том Сойер – похожи мы или нет?
- А если бы сегодня такое случилось...

В рамках реализации данной проектной деятельности были определены основные виды работ обучающихся:

- подготовка проекта-презентации по теме исследования;
- подготовка тематической выставки книг;
- театрализация отрывка произведения «Приключения Тома Сойера»;
- подготовка и выпуск газеты.

Все обучающиеся были разделены на ролевые группы (по собственному желанию). Основные позиции обучающихся – «Исследователи», «Художники», «Деятели искусства», «Знатоки книг». Нами сформулированы задачи работы обучающихся в каждой группе/позиции; определены умения, которые формируются в осуществлении разного рода проектов в пределах позиции; спланированы результаты и продукт деятельности в каждой позиции.

Охарактеризуем более подробно разные виды проектов, которые были использованы нами в ходе реализации общего исследовательского проекта, и те «позиции», в которые были поставлены обучающиеся в рамках проектной деятельности.

#### **Позиция «Исследователи»**

##### Характеристика проекта:

по числу участников: групповой; тип проекта: исследовательский.

Оборудование: ТСО: компьютер, проектор, интерактивная доска.

Продукт: проект-презентация по двум темам: «Марк Твен - имя или псевдоним?», «Я и Том Сойер – похожи мы или нет?»

Задачи:

- осуществить поиск необходимой информации об английском писателе М. Твене, используя различные ресурсы (школьная библиотека, центральная районная библиотека, ресурсы сети Интернет);
- изучить различные источники информации по теме исследования (книги, статьи, отзывы, газеты, аудио- и видеозаписи);
- произвести отбор нужной информации по темам «Марк Твен – имя или псевдоним?», «Я и Том Сойер – похожи мы или нет?»;
- оформить соответствующий материал в мультимедийной презентации;
- обдумать и подготовить выступление группы по теме исследования.

Формируемые исследовательские умения:

- умение осуществлять поиск и отбор необходимой информации;
- умение работать с художественным словом;
- умение строить речевое высказывание по содержанию текста в устной и письменной форме.

#### **Позиция «Знатоки книг»**

Характеристика проекта: тип проекта: информационный; по числу участников: групповой.

Оборудование: книжная полка, книги писателя М. Твена, фрагменты фильма «Том Сойер».

Продукт: тематическая выставка книг «Сколько?».

Задачи:

- осуществить поиск необходимой информации об английском писателе М. Твене, используя различные ресурсы (школьная библиотека, центральная районная библиотека, ресурсы сети Интернет);
- изучить различные источники информации по теме исследования (книги, статьи, отзывы, газеты, аудио- и видеозаписи);
- оформить выставку в учебном кабинете;
- обдумать и подготовить выступление группы по теме исследования.

Формируемые исследовательские умения:

- умение осуществлять поиск и отбор необходимой информации;
- умение строить речевое высказывание в устной и письменной форме.

#### **Позиция «Деятели искусства»**

Характеристика проекта: по числу участников: групповой; тип проекта: творческий.

Оборудование: учебная хрестоматия.

Продукт: театрализованное представление – постановка отрывка из повести «Приключения Тома Сойера».

#### Задачи:

- осуществить осознанный выбор фрагмента художественного произведения для театрализации, вдумчивого его прочтения;
- проанализировать выбранный отрывок;
- обработать текст для инсценирования;
- организовать проведение репетиций и выступление на ученической конференции.

#### Формируемые исследовательские умения:

- умение делить текст на смысловые части;
- умение составлять план текста;
- умение анализировать образ персонажа;
- умение анализировать лексические особенности текста.

#### **Позиция «Художники»**

Характеристика проекта: по числу участников: групповой; тип проекта: практико-ориентированный.

Оборудование: ватман, фломастеры, маркеры, цветные карандаши, фотографии, газетный и журнальный тематический материал.

Продукт: выпуск газеты по итогам проведения ученической конференции.

#### Задачи:

– осуществить отбор необходимой информации об образе Тома Сойера, используя различные ресурсы (проект «Я и Том Сойер – похожи мы или нет?», тематическая выставка книг «Сколько?», театрализация «А что, если бы это случилось сегодня...?»);

- изобразить главного героя повести М.Твена, используя художественные приемы;
- зафиксировать основные этапы, результаты проведения ученической конференции;
- оформить газету.

#### Формируемые исследовательские умения:

- умение добывать явную и неявную информацию с целью осознания проблемы;
- умение строить речевое высказывание в устной и письменной форме;

Все представленные типы проектов (информационный, практико-ориентированный, творческий, исследовательский) способствуют развитию исследовательских умений: умения самостоятельно работать, находить источники информации, извлекать нужную информацию; создают условия для развития творческих способностей, расширяют кругозор обучающихся. В подобной логике могут быть разработаны другие проекты учащихся, по другим произведениям, что, безусловно, будет способствовать достижению целей образовательного процесса.

#### **Литература**

1. Бритвина Л.Ю. Метод творческих проектов на уроках // Начальная школа. – 2005. – № 6. – С. 49-52.
2. Бычков А.В. Метод проектов в современной школе. – М.: МГУ, 2000. – 48 с.
3. Горский, В.А. Дидактический потенциал учебно исследовательской деятельности // Интеграция общего и дополнительного образования: методические рекомендации / под науч. ред.: В.А. Горского; авт.-сост. В.А. Горский, С.В. Ким, Д.В. Смирнов; Учреждение РАО «Институт содержания и методов обучения». – М.: УРАО ИСМО, 2011. – С. 47-69.
4. Кириенко С.Д. Реализация проектной деятельности в условиях дошкольного образования // Мир детства и образование : сб. материалов VII Всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Магнитогорск :МаГУ, 2013. –С.306-310.
5. Кусова М.Л., Иваненко Д.О. Формирование у детей исследовательских умений в процессе чтения литературы // Филологическое образования в период детства: материалы Всероссийской научно-практической конференции «Содержание филологического образования в период детства», Екатеринбург, 17-18 апреля 2015 года, отв. ред. Е.Б. Плаксина / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015. – С. 138-142.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 235 с.
7. Степанов Ю.С. Методы и принципы современной лингвистики. – М.: ЛКИ, 2007. –312с.
8. Федеральный государственный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 33 с. (Стандарты второго поколения).

© Кусова М.Л., Иваненко Д.О., 2016

*Минеева М.В.,  
учитель начальных классов,  
МАОУ СОШ №16,  
Россия, г. Екатеринбург*

### ЧИТАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования читательской компетентности у младших школьников на уроках литературного чтения. Дано определение и выделены структурные компоненты читательской компетентности. Описаны результаты диагностики, связанные с определением уровня читательской компетентности третьеклассников. Перечислены упражнения, направленные на формирование читательской компетентности.

**Ключевые слова:** дети младшего школьного возраста; читательская компетентность; показатели читательской компетентности; диагностика; формирование читательской компетентности.

*Mineeva Marina  
primary school teacher,  
School №16,  
Russia, Ekaterinburg  
E-mail: mar-mine@yandex.ru*

### READING COMPETENCE YOUNGER SCHOOLCHILDREN

**Annotation.** The article considers the problem of formation of reader competence at younger schoolboys at lessons of literary reading. The definition and highlights the structural components of the reader's competence. We describe the results of the diagnostic associated with a certain level of competence readership third graders. Listed exercises aimed at forming readers' competence.

**Keywords:** children of primary school age; reading competence; indicators of reader competence; diagnostics; Formation of reader competence.

«Чтение – это окошко, через которое дети видят и познают мир и самих себя. Оно открывается перед ребёнком лишь тогда, когда, наряду с чтением, одновременно с ним и даже раньше, чем впервые раскрыта книга, начинается кропотливая работа над словами», – отмечал В.А. Сухомлинский [11].

По данным социологов, число постоянно читающих в нашей стране за последние 10 лет уменьшилось с 49% до 26%. В современном мире с появлением компьютера отношение к книге изменилось. Теперь, для того чтобы знать и быть в курсе самых последних достижений научной мысли, совсем необязательно читать. Достаточно черпать информацию с экрана телевизора или дисплея компьютера.

**Актуальность проблемы** формирования читательской компетентности младших школьников вызвана следующими причинами:

Во-первых, с развитием современных технологий и усилением влияния средств массовой информации, чтение книг заменяется просмотром телепередач, компьютером. Вследствие чего у детей не накапливается опыт общения с книгой и теряется интерес к чтению, ребенок перестает воспринимать книгу как ценный источник получения информации, а ведь это один из самых главных путей получения ребенком жизненного опыта. Поддержка развития чтения начинает осмысливаться как государственная и общественная и нашла отражение в ФГОС второго поколения, где говорится о том, что обучающийся должен обладать читательской компетентностью [10].

Во-вторых, книга способствует формированию мировоззрения, моральных ценностей, духовного развития личности. Об этом говорят психологи Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, а так же методисты, активно занимающиеся проблемами чтения И.И. Тихомирова «Растим читателя-творца», З.А. Греценко «Методика приобщения детей к чтению» и другие [2,4,10,3].

В-третьих, по мнению учителей-практиков Н.С.Тимир-Булатовой, учителя начальных классов и Т.М. Кашурниковой, методиста, к.п.н., а также Е.В. Суворовой, учителя начальных классов, именно в общении с книгой у ребенка формируется образное мышление, он учится грамотной литературной речи, развиваются метапредметные умения (анализа, синтеза и др.) [9].

**Целью** работы было – подобрать комплекс методов и приёмов, направленный на повышение уровня читательской компетентности учащихся на уроках литературного чтения.

**Объектом** данного исследования является процесс формирования читательской компетентности младших школьников.

**Предмет** исследования – методы и приемы формирования читательской компетентности младших школьников.

**Гипотеза** – повышение эффективности читательской компетентности младших школьников на уроках литературного чтения будет если обучающиеся:

- знают произведения детской литературы и их авторов;
- владеют общими и специальными читательскими умениями;
- у них сформировано эмоционально-ценностное отношение к художественной литературе.

Под читательской компетентностью понимается совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих человеку отбирать, понимать, организовывать информацию, представленную в печатной форме, и успешно её использовать в личных и общественных целях, – отмечает О.А. Козырева [6].

Читательская компетентность неразрывно связана с понятием «квалифицированный читатель». «Квалифицированный читатель», по определению новых Федеральных стандартов, читатель который не только хорошо владеет русским языком, то есть языковой компетенцией, не только имеет навык литературоведческого анализа текста, но и обладает способностью к рефлексии над языковым материалом и литературным фактам[1].

Читательская компетентность определяется:

- владением техникой чтения,
- приемами понимания прочитанного и прослушанного произведения,
- знанием книг и умением их самостоятельно выбирать,
- сформированностью духовной потребности в книге как средстве познания мира и самопознания.

Читательская компетентность учащихся начальной школы – это сформированная у детей способность к целенаправленному индивидуальному осмыслению книг до чтения, по мере чтения и после прочтения книги.

В младшем школьном возрасте закладывается фундамент нравственного поведения, происходит усвоение моральных норм и правил поведения, начинает формироваться общественная направленность личности. В этом младшему школьнику, во многом, помогает изучение детской литературы.

Для полноценного нравственно-эстетического развития личности и формирования читательской культуры мало использовать педагогический потенциал литературы как предмета, его необходимо применять в единстве с различными формами внеурочной работы, внеклассными занятиями в условиях школьных библиотек, в учреждениях дополнительного образования, в работе с семьями учащихся. Школа, интегрируя свои воспитательные возможности, заинтересованность родителей, используя специальные формы и методы работы, способна инициировать у школьников интерес к самостоятельной читательской деятельности, создать атмосферу творческой заинтересованности чтением.

Для проверки уровня сформированности читательской компетентности у третьеклассников нами была проведена первичная диагностика. Класс обучается по УМК «Перспектива», авторы учебников по литературному чтению Л.Ф. Климанова, М.В. Бойкина[5].

Цель данной диагностики - определить уровень читательской компетентности учеников.

Исходя из структуры читательской компетентности, были сформулированы следующие задачи:

- Выявить уровень знания детской литературы (программной и внеклассной) у обучающихся – знаниевый компонент читательской компетентности.
- Определить уровень овладения детьми общими и специальными читательскими умениями – технологический компонент компетентности (умения выделить тему и идею текста, составить план и пересказать текст, умение давать развернутую характеристику героям произведения).
- Проверить уровень сформированности эмоционально-ценностного отношения к детской книге у обучающихся – мотивационный компонент компетентности.

Опираясь на цели и задачи диагностики, выделим проверяемые показатели читательской компетентности:

1. Знание произведений детской литературы и их авторов, как входящих в программу по литературному чтению, так и за ее рамками;

2. Владение общими и специальными читательскими умениями, такими как: умения выделить тему и идею текста, составить план и пересказать по нему текст, умение дать развернутую характеристику героя литературного художественного произведения;

3. Сформированность эмоционально-ценностного отношения ребенка к художественной литературе.

Для анализа работ учащихся нами была разработана система критериев оценки, которая помогла охарактеризовать уровень каждого показателя количественно и качественно.

Для количественной и качественной оценки уровня читательской компетентности у учащихся использовались следующие методы:

- наблюдение за обучающимися класса (в рамках учебного процесса);
- опрос учителей и работников библиотеки;
- анализ читательских формуляров обучающихся класса;
- тестирование обучающихся.

Чтобы оценить каждый из указанных показателей, мы использовали задания тестового характера (тестовый бланк). Выбор заданий производился с опорой на «Технологии достижения планируемых результатов программ начальной школы» [7, 8].

Результаты исследования показали, что большинство учащихся третьего класса (52%) имеют средний уровень развития читательской компетентности. Они легко воспринимают предлагаемый авторами учебника текст, чаще всего с интересом читают его. Под руководством учителя могут выделить тему, основную мысль, охарактеризовать героя, пересказать текст по плану. Они устанавливают причинно-следственные связи. Именно на этих учащихся учителю стоит обратить особое внимание, ведь чтобы пробудить в них интерес к чтению, способность самостоятельно применять читательские умения, нужно систематически проводить работу с ними. Чтение детской художественной литературы должно стать для них элементом общения, познания мира.

Шесть учащихся (21%) имеют высокий уровень читательской компетентности. Для них чтение – систематическое интересное занятие. Это активные и ярые читатели. Учителю в работе с ними нужно быть предельно внимательным, его задача натолкнуть их на новые вопросы, раскрыть перед ними новую глубину книги.

Восемь учащихся класса (27%) имеют низкий уровень читательской компетентности. Эти дети не стараются, часто бывают невнимательны в выполнении заданий на уроке или же имеют другие интересы. К этим детям нужно найти особый подход, посоветовать им особую книгу или энциклопедию, которая затронула бы именно их, помогла бы понять, что чтение художественной литературы – это очень увлекательное и полезное занятие. Необходимо также проводить индивидуальную работу.

После проведения комплекса упражнений ни одного ученика с низким уровнем развития читательской компетентности не выявлено. Правда, один ученик очень близок к этому уровню. Это связано с языковым барьером. Но если продолжать систематическую работу, направленную на повышение уровня читательской компетентности обучающихся, то он станет полноценным читателем.

Цель комплекса – повышение уровня читательской компетентности учащихся.

Задачи:

– Углублять знания детской литературы (сюжета, автора, героев), а так же расширять читательский кругозор обучающихся.

– Совершенствовать общие и специальные читательские умения учащихся (выделение темы и идеи текста, составление плана и пересказ текста, умение давать развернутую характеристику героям произведения).

– Развивать у детей эмоционально-ценностного отношения к художественной литературе.

Для реализации первой задачи был проведён комплекс разнообразных уроков или части урока, бесед, выставок книг, литературных праздников, викторин и т.д. Для реализации второй задачи использовались такие методы как беседа, учебная дискуссия, самостоятельная работа с книгой, проблемно-поисковые методы, метод проектов, прием редактирования текста, прием составления опорных карточек-памяток; приём «Живая картинка, составление вопросов, тестов по произведению и прочее. При работе над третьей задачей использовались следующие методы: беседа, рассказ, знакомство с историей возникновения книги, практический метод, метод самостоятельного изготовления книги и т.д.



Итоговая диагностика фиксировала уровень развития читательской компетентности обучающихся третьего класса после проведения комплекса предложенных упражнений. В ходе диагностики мы опирались на уже заявленные на первом этапе показатели, а затем определяли уровень развития читательской компетентности каждого ученика. Для этого в классе проводилось повторное тестирование. По структуре и содержанию тестирование схоже с первым, изменены только авторы и названия произведений.

Результаты исследования показали, что большинство учащихся третьего класса (52%) имеют средний уровень развития читательской компетентности. Четырнадцать учащихся (48%) имеют высокий уровень читательской компетентности. С низким уровнем развития читательской компетентности не было ни одного обучающегося.

Цель нашего исследования заключалась в том, чтобы подобрать и апробировать комплекс методов и приемов, который будет направлен на развитие читательской компетентности учащихся на уроках литературного чтения, а также проверка его эффективности в ходе практической деятельности.

Нами предлагались следующие задания, направленные на развитие читательской компетентности:

1. Упражнения для увеличения темпа чтения, объёма внимания, словарного запаса.
2. Различные виды творческих заданий на уроках литературного чтения: передача прочитанного в ролях, инсценировка отдельных сцен из прочитанной книги, иллюстрирование прочитанного, составление диафильмов, составление кроссвордов, ребусов к понравившимся историям, сочинительство стихов о полюбившихся героях.
3. Внеклассная работа с книгами: тематические классные часы, аукционы по сказкам, литературные гостиные, литературный праздник, КВН, виртуальная экскурсия.

Итак, в данной работе рассмотрено понятие читательской компетентности как один из основных результатов обучения на уроках литературного чтения в начальной школе. Нами были дифференцированы понятия компетенции и компетентности, являющихся основными единицами компетентностного подхода. Особое внимание было уделено анализу методической литературы по формированию у ребенка читательской компетентности. В результате сделан вывод о том, что данный процесс является многосторонним, сложным и зависит от многих факторов.

Отметим ещё раз, что чтение - это базовый компонент воспитания, образования и развития культуры ученика. Именно оно является деятельностью, формирующей и развивающей личность, инструментом получения образования и распространения культуры, свидетельством сформированной компетентности современного человека и инструментом достижения успеха в жизни. Роль чтения в развитии у ребенка воображения, освоения языка классической литературы, развития речи, построения своей индивидуальной модели культуры огромна.

#### Литература

1. Бугрименко Е.А., Цукерман Г.А. Чтение без принуждения/ Е.А. Бугрименко. – М.: ИНТОР, 1998. – 72 с.
2. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка/ Под ред. А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурия. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 520 с.
3. Гриценко З.А. Детская литература. Методика приобщения детей к чтению: учеб.пособие для студ. фак. дошк. воспитания высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. - 320 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34-42.
5. Климанова Л.Ф., Бойкина М.В. Программа «Литературное чтение» (1-4 классы). Л.Ф. Климанова. – М.: Просвещение, 2011. – 128 с.
6. Козырева О.А. Компетентность современного учителя: современная проблема определения понятия / О.А. Козырева// Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 32. – С. 48-51.
7. Логинова О.Б., Фирсов, В.В., Леонтьева, М.Р. Разработка и апробация технологии достижения планируемых результатов освоения программ начальной школы. / О.Б. Логинова. – М., 2011. – 439 с.
8. Пузина Е.В. Формирование системы читательских умений в процессе анализа художественного произведения. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.google.ru/url17sa>.
9. Тимир-Булатова Н.С., учитель нач. школы ГБОУ СОШ №183, СПб Кашурникова Т.М., методист РЦ, к.п.н. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.media183.ru/>
10. Тихомирова И.И. Растим читателя-творца / И.И. Тихомирова // Библиотечное дело. –2009. – № 10. – С. 25-26.

11. Федоренко И.Т., Сухомлинский В.А. и школьное чтение. / В кн.: В.А. Сухомлинский и современная школа: Тез. докл. науч. практ. конф. – Кировоград, 1978. – С.55-56.

© Минеева М.В., 2016

УДК 372.3  
ББК 74.1

*Моисеева Л.А.,  
заместитель заведующего по ВМР  
МБДОУ детский сад № 288  
Железнодорожного района  
Россия, г. Екатеринбург*

### **ТЕХНОЛОГИЯ «ИГРА-ПОГРУЖЕНИЕ В СКАЗКУ» В ЛИТЕРАТУРНО-ТВОРЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация.** Проблемами руководства литературным развитием современного дошкольника являются: постепенное изменение круга чтения ребенка, изменение бытовой лексики, изменение представлений о литературном творчестве в целом, увеличивающаяся визуализация литературного произведения с его иллюстрированием современными информационно-мультипликационными средствами, доступность и притягательность литературного творчества уже в дошкольном возрасте. Технология игрового погружения в процесс ознакомления с фантастическим жанром сказки может способствовать, как пониманию литературного наследия родной культуры современными дошкольниками, так и обогащению представлений о процессе литературно-художественного творчества и творческому созданию собственных сказочных образов и сюжетов. Технология игрового погружения в сказку может быть использована педагогами в самых различных проектах образовательного процесса.

**Ключевые слова:** круг чтения, технология погружения, активность, вариативность, творчество, игра.

*Moiseyeva Larisa  
Deputy Head at EMW  
kindergarten № 288  
Railway area  
Russia, Ekaterinburg  
E-mail: lamoisha@gmail.com*

### **TECHNOLOGY "PLAYING FOR DIVING IN FAIRY TALE" IN THE LITERARY AND CREATIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN**

**Annotation.** The problems of development of modern management literature preschooler are: a gradual change in the child's reading circle, changing household lexicon, changing ideas about the literary work as a whole, increasing visualization of literature illustrating its modern information tools cartoon, availability and attractiveness of creative writing in the preschool years. immersive gaming technology in the process of familiarization with the fantastic genre of fairy tales can contribute, as I understand the literary heritage of the native culture with modern preschoolers and enrichment of ideas about the process of literary and artistic creation and creativity create their own fairy-tale images and plots. immersive gaming technology in a fairy tale can be used by teachers in various projects of the educational process.

**Keywords:** circle reading, immersion technology, activity, variability, creativity, game.

На литературное развитие современного дошкольника, его формирующийся читательский выбор, читательские (и писательские) интересы оказывает влияние множество разнонаправленных факторов. Самым мощным и непреодолимым является фактор изменения условий быта и социальных отношений, опосредованно влияющий на изменение предпочтений в классическом детском круге чтения. Уходят в прошлое многие, бытующие в литературе, но ушедшие из окружающей среды предметы, отношения, жизненный уклад, которые роднили с огромным по объему литературным наследием родной культуры и не требовали перевода или пояснений. Вместе с ними уходит и определенный, ставший историей, лексический запас, использовавшийся в литературе, в том числе для детей.

Современный дошкольник входит в жизнь в информационной и бытовой реальности, которая еще во многом не описана, не «присвоена» культурой и художественной литературой.

По поводу этой новой реальности ребенок не всегда может найти аналогов и откликов своим переживаниям в предлагаемом традиционном круге чтения.

При этом творческий процесс в отечественной художественной литературе не стоит на месте, появляются новые произведения, новые имена, в том числе в литературе для детей. В связи с развитием информационных технологий доступность издательской и писательской (детское сочинительство) деятельности, притягательность её для детей, порождают и сопутствующие этим явлениям новые проблемы. Для педагогов основными становятся проблемы руководства формированием читательского вкуса, восприятия литературно-художественного образа, эмоционально-чувственного и словесно-логического погружения в литературно-художественное творчество. Эти проблемы индивидуальны и в очень большой степени зависят от компетентности и личностного развития, личного выбора и предпочтений конкретного педагога.

В современном образовательном процессе существует до сих пор нерешенная проблема депривации детской игры. Внимание родителей и педагогов направлено в основном на обучающие задачи: раннее интеллектуальное развитие, раннее обучение чтению, переформатирование свободной игры в дидактическую с предпочтением фронтальных учебных форм. При этом по возрастным и индивидуальным характеристикам развития свободная ролевая и сюжетная игра по-прежнему остается самым привлекательным для ребенка видом деятельности и средством социализации, и не только в дошкольном, но и в школьном возрасте.

В технологии «Игра-погружение в сказку» нами предлагается оптимальное решение многих вышеперечисленных проблем. При этом игра становится не только основным видом деятельности, как в режимных моментах, так и в организации занятий НОД в образовательном процессе ДОУ. Игровая деятельность и игровое, ролевое общение становятся основной формой общения педагогов и детей, что способствует созданию максимально комфортных, эмоционально благополучных условий развития ребенка, создания условий партнерского взаимодействия, развития воображения, активности и инициативности ребенка как субъекта образовательных отношений.

Технологии погружения были открыты в педагогике довольно давно и относятся к концентрированным, интенсивным методам обучения, предполагающим в результате более глубокое и качественное усвоение содержания образования за счет его большей систематизации и нетрадиционного распределения содержательного материала во времени.

За рубежом технологии погружения давно и с успехом применяются в Вальдорфской педагогике. В отечественной педагогике метод погружения в образ, тему, предмет апробировались М.П. Щетининым, А.Н. Тубельским с применением, в том числе, в начальном обучении. Под «погружением» они понимали длительное занятие одним образом, темой или предметом, при котором основное программное содержание пронизывается или перемежается выбранным образом или темой образно-эмоциональной сферы, а сами «погружения» повторяются через определенный промежуток времени или присутствуют во всей жизнедеятельности ребенка в образовательном процессе. [2]

В дошкольном образовании ежедневное пребывание ребенка в течение дня в знакомой среде с регулярной сменой привычных режимных моментов, как нигде более может способствовать эффективности применения технологий погружения.

Особенность этой технологии в том, что игра-погружение не проходит параллельно образовательному процессу, а полностью сливается с ним, реализуя цели основной образовательной программы. Жизнь детского коллектива проходит ярко, образно и имеет определенный эмоциональный и образовательный смысл. В нашем случае совместная творческая деятельность детей и взрослых, основанная на методе погружения, позволила оживить ежедневное чередование режимных ситуаций дошкольного учреждения яркими сказочными образами, их присутствием в повседневной жизни детей. В них дети могли увидеть концентрированный отклик, эмоциональное отношение к тому или иному событию, предмету, мероприятию дошкольной жизни.

Реализация технологии игры-погружения наиболее результативна через проектный метод. Этот способ организации педагогического процесса основан на взаимодействии педагога, ребенка и родителей в рамках целевого проекта и включает соответствующий подбор литературных произведений, авторских и фольклорных, создание плана и программы мероприятий. В процессе реализации этот перечень может пополняться собственными, созданными участниками проекта, литературными произведениями. Границы проекта обозначаются во времени и пространстве сроками реализации, местом реализации (базовое ОУ, конкретные возрастные группы), целями и задачами и включают: подготовительный этап, этап реализации проекта и этап анализа результатов с выводами о направлении и целях следующих проектов применения технологии.

В нашем примере технология «Игра-погружение в сказку» была применена в младших адаптационных группах. Были использованы сказочные образы, которые сопровождали детей на протяжении всего времени пребывания в ДОУ. Герои сказок «участвовали» с детьми в режимных

ситуациях (на прогулке, при умывании, приеме пищи и др.), в занятиях НОД, общих образовательных и досуговых мероприятиях и помогали решению задач позитивной адаптации детей в сжатые сроки, реализации задач организации образовательного процесса в группах младшего дошкольного возраста.

Как пример приводим сокращенное описание реализованного проекта с включением в него предлагаемой технологии.

#### **Подготовительный этап**

– *создание условий развивающей предметно-пространственной и образовательной среды*, подготовка помещения группы с включением в развивающие центры и оформление помещений символов и знаков, обозначающих образы героев сказок, сказочных персонажей, символически обозначающих структуру сказки, иллюстрации с различными героями народных и авторских сказок;

– *подбор литературных сказочных произведений* и составление плана знакомства с произведениями и героями для игр с ними;

– *включение в проект родителей*, их помощь по оборудованию и оформлению предметно-пространственной среды, их участие в знакомстве со сказочными образами литературных произведений, играх с ними.

#### **Этап реализации проекта**

##### ***Технология игрового погружения в сказку:***

**1) Этап игры-знакомства** со сказочным сюжетом, персонажами сказки, её основной идеей, структурой и формой (присказка, зачин, концовка, наличие «сказочной» проблемы и её решения, определения идеи сказки – «добрым молодцам урок»).

##### ***Виды и формы игры-погружения в сказку:***

– рассказывание или чтение сказки детям, игра-драматизация по ролям с применением настольного, пальчикового, кукольного театров и других возможных предметных пособий;

– рассматривание альбомов с иллюстрациями к сказке, просмотр мультфильмов, иллюстрирование сказки детьми.

**2) Этап игры-погружения** - разнообразные по вариативности и трансформируемости игры со сказочными сюжетами и ролями персонажей сказок;

– основное условие – сохранение структуры сказки, наличие «сказочной проблемы» и её решения, обобщения идеи сказки – «добрым молодцам урок».

##### ***Виды и формы игры-погружения в сказку:***

– диалоги с ведущими игру «сквозными» персонажами (например: Сказочник, Ойле-Лукойе, автор сказки, Кукла «Ягодка» и др.);

– обмен персонажами сказок (например: Колобок идет в гости к Курочке Рябе, к жителям Теремка прилетает Сорока-Ворона и др.);

– вариации сюжетов (например: волк не ест козлят, а учится у них играть вместе в разные игры, дедушка из сказки «Колобок» хочет решить проблему, что приготовить на ужин вместо убежавшего Колобка и кто ему помогает в этом и др.);

– формой игры-погружения на этом этапе является также «участие» сказочных ролевых персонажей в занятиях НОД по образовательным областям программы возрастной группы не только в форме сюрпризного момента-присутствия, но и в форме активных диалогов и совместной деятельности.

**3) Этап игры-творчества** реализуется в создании педагогами и детьми новых, собственных сказочных сюжетов и персонажей, их иллюстрирование, игры с «авторскими» сюжетными образами, изготовление сюжетных игрушек по новым сказочным образам и персонажам, «издание» собственных книг-сказок и дарение их друг другу;

– основное условие – сохранение структуры сказки, наличие «сказочной» проблемы и её решения, обобщение идеи сказки – «добрым молодцам урок».

##### ***Виды и формы игры-погружения в сказку:***

– игра «придумаем сказочную историю» с любым предметом или сюжетной игрушкой, образом из собственной фантазии;

– игра «нарисуй (слепи, склей и пр.) мой персонаж»;

– игра «сделаем книжку по моей сказке»;

– выставки книг и иллюстраций по собственным сказочным сюжетам;

– сказочные подарки;

– драматизации и театральные постановки по собственным сказочным сюжетам.

На этапе реализации в образовательном процессе осуществляются такие виды деятельности, как:

- ролевое взаимодействие (например: на занятии по сенсорному развитию дети действуют в ролях зайчат, которые собирают морковки и относят их маме-зайчихе, играют с сенсорно-адаптационной юбкой «мамы-Козы» как её дети-козлята и др.);
- диалоги-полилоги со сказочными персонажами в режимных ситуациях и непосредственно образовательном процессе;
- драматизации и театрализации сказочных сюжетов с участием детей группы в различных ролях, театральные «гастроли» со своими сказками в другие группы;
- рассказывание новых сказок;
- иллюстративно-изобразительная деятельность;
- музыкально-творческая деятельность с включением в неё образов сказочных героев.

#### **Этап анализа результатов**

В проектном методе анализ результатов необходим для создания следующих проектов погружения, на других возрастных этапах, в других образовательных областях и направлениях работы по программе с применением технологии погружения. На этом этапе дается оценка достижения поставленных целей, оценка изменений в развитии детей, актуализируются новые цели для новых проектов.

Проекты «Игра-погружение» в литературные сюжеты могут быть самыми различными на разных возрастных этапах. Например: игра-погружение в сказку «Незнайка и его друзья» может быть запроектирована на летне-оздоровительный период в старших возрастных группах, когда дети постепенно знакомятся с циклом произведений Н. Носова и, одновременно, играют с его ролями и сюжетами. В тематических направлениях образовательного процесса могут быть запроектированы игры-погружения в экологические сказки, сказки по безопасности Т.А. Шорыгиной, мир волшебных сказок и др.

Основными образовательными условиями для реализации проектов игрового погружения должны быть:

- умение и желание педагога включаться в свободное детское игровое творчество, поддерживать его своей фантазией и руководством, опосредованным ролью или сюжетом сказки, полное исключение во время игры дидактической, директивной или авторитарной позиции общения;
- умение педагога в самый неожиданный момент вдруг «войти в роль» и продолжать общаться с детьми в её рамках, и так же мгновенно «выйти» из неё;
- увлеченность педагога художественным творчеством и привлечение родителей к участию в проектах;
- высокая профессиональная компетентность педагога в сфере художественно-эстетического развития;
- знакомство с множеством литературных, авторских и фольклорных произведений различных эпох, умение адаптировать их к возрастным и индивидуальным особенностям детей;
- умение свободно фантазировать, рассказывать и сочинять сказки.

Таким образом, технология игрового погружения в сказку в процессе реализации обогащает и развивает не только детей, но и взрослых, участвующих в проектах. Необходимость в процессе погружения «держаться» общую цель, обогащать предметную и образовательную среду проекта, углубляться в игру, адаптировать найденный материал к возрастным особенностям детей помогает взрослым находить общий язык, рефлексировать свою деятельность и отношения, отмечать происходящие изменения и стремиться к общему результату. Все эти виды деятельности не только способствуют художественно-эстетическому в целом и литературному в частности развитию всех участников, но и помогают раннему проявлению, развитию и реализации задатков и способностей, детской и взрослой одаренности, расширению кругозора, погружению в историю родной культуры и языка, формированию читательской культуры. Но, главное, создают максимально комфортные, эмоционально благополучные условия развития дошкольников в самом привлекательном для них игровом виде деятельности.

#### **Литература**

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Формы и методы работы со сказками. – СПб.: Речь, 2010.
2. Погружение – методика будущего / Отв. ред. и сост. А.Н. Тубельский. – М.: Парсифаль, 1999.
3. Щетинин М. П. Объять необъятное. Записки педагога. – М.: Педагогика. – 1986.
4. Шорохова О.А «Играем в сказку» (сказкотерапия по развитию связной речи дошкольников) – М.: ТЦ Сфера, 2008.

© Моисеева Л.А., 2016

*Татаровская О.А.,  
заместитель заведующего по воспитательной и методической работе  
МАДОУ ЦРР – детский сад № 556 «Тропинки детства»  
Россия, г. Екатеринбург*

### **ЛИТЕРАТУРНАЯ ГОСТИНАЯ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация.** Одним из важных направлений работы педагогов является передача родителям педагогических знаний, в частности конкретных рекомендаций по развитию речи дошкольников. Вместе с тем и педагогам необходимо постоянно актуализировать свои знания в области развития речи.

**Ключевые слова:** литературная гостиная, человек читающий, книга для моего ребенка, речевая развивающая среда.

*Tatarovskaya Olga  
deputy head of educational and methodical work  
Kindergarten № 556 "The paths of childhood"  
Russia, Ekaterinburg  
E-mail: Otatarovskaya@inbox.ru*

### **LITERARY SALON AS AN EFFECTIVE FORM OF INTERACTION BETWEEN TEACHERS AND PARENTS CONCERNING THE SPEECH OF PRESCHOOL CHILDREN**

**Annotation.** One of the important directions of work of teachers is to the parents of pedagogical knowledge, in particular of specific recommendations for the development of preschool children. At the same time, and teachers need to constantly update their knowledge in the field of language development.

**Keywords:** literary living room, man reading book for my child, speech developing environment.

Речь ребенка обогащается и совершенствуется на протяжении всей жизни, но самым важным периодом ее развития является период детства, когда идет интенсивное освоение средств языка, форм и функций речи. В условиях организации среды стала популярной точка зрения, что для обогащения и совершенствования детской речи необходимо создать вокруг дошкольников благоприятную развивающую речевую среду. Речевая развивающая среда – это, особым образом организованное окружение, наиболее эффективно влияющее на развитие разных сторон речи каждого ребенка. От правильного взаимодействия детского сада и семьи зависит успех воспитания и развития детей, особенно речевого.

Передача родителям педагогических знаний, в частности конкретных рекомендаций по развитию речи дошкольников является одним из важных направлений работы педагогов ДОО. Вместе с тем и педагогам необходимо постоянно работать над собственной речью и актуализировать свои знания в области развития речи воспитанников. Речевое общение – важнейший профессиональный инструмент педагогической деятельности, оно является одним из основных средств воспитания и развития дошкольников. Оно осуществляется в профессионально значимых формах взаимодействия с воспитанниками. Общение воспитателя и ребенка обусловлено их социальными ролями: педагог воспитывает, учит; ребенок учится, воспитывается, развивается.

Важнейшим компонентом педагогического мастерства является культура речи. Анализ педагогической деятельности показывает: на занятиях, не сопровождающихся яркой и образной речью педагога, не могут быть плодотворно решены образовательные задачи. Педагог должен иметь правильно выбирать языковые средства, логично излагать свои мысли, уметь ориентировать речь на собеседника, а также предвидеть результаты воздействия словом. Немалую роль в вербальном общении играют уровень его культуры и эрудиция. Я.А. Коменский считал, что педагог должен владеть словом в такой степени, которая обеспечивает полное понимание со стороны учеников; что язык преподавателя должен быть точным и ясным, выразительным и привлекательным для обучаемых. Мы согласны с утверждением, что культура речи служит важнейшим показателем духовного богатства педагога, его культуры мышления и является эффективным средством формирования и воспитания личности ребенка.

«Культура речи педагога – это умение выбрать стилистически верный способ подачи учебного материала, выразительно и доходчиво излагать свои мысли» [2]. В связи с этим педагог должен владеть нормами устной и письменной речи, т.е. правилами произношения, ударения, грамматики, словоупотребления. Обычно с этих позиций оценивают речь как правильную или неправильную, а употребление выражений – как допустимое или недопустимое. Например, правильно говорить «последний» (в очереди) и неправильно – «крайний»; правильно говорить «класть» и неправильно – «ложить» [3]. Речь педагога должна быть грамотной, литературной. Следует, прежде всего, разбираться в особенностях своей речи, учитывать ее ошибки и погрешности, бороться с ними путем постоянного самоконтроля и совершенствования своего языка.

Проведение таких творческих мероприятий, как литературная гостиная, с участием родителей воспитанников позволяет обратить внимание последних на проблему речевого развития детей, а педагогам поупражняться в речевой культуре.

«Читать модно, современно, престижно!»

«Ты читаешь – ты лучший!»

«Человек читающий – человек успешный!»

«Читающая молодежь – надежда новой России!»

«В компьютере новости – в книге жизнь!»

«Лекарство от глупости уже существует... Читайте книги!»

«Чтение праздник души. Устрой себе праздник – читай!»

«Как ни крути, в образование без книг – нет пути!»

«Читать – это стильно, читать – это модно!»

«Время читать!»

Наша встреча в литературной гостиной была совершенно нетрадиционной. Она и началась нетрадиционно – с флешмоба, который подготовили и провели дети подготовительной группы. Наши воспитанники сказали самое главное: – «Время читать!»

Проведение Литературной гостиной было запланировано в рамках реализации мероприятий, посвященных году литературы. В детском саду был объявлен конкурс «Книга для моего ребенка».

Поскольку у многих родителей и даже педагогов возникают определенные трудности с восприятием и трансляцией детям детских художественных произведений, так как родителям и, возможно, некоторым педагогам, в силу их возрастных особенностей и свойственного им максимализма, кажется «невероятно устаревшим» весь спектр проблем, поставленных детской литературой. Мы разрешили данное противоречие путем вовлечения их в современный творческий процесс – создание своего собственного произведения. Может быть, слово «произведение» звучит слишком важно для уровня наших книжек, созданных мамами, бабушками, воспитателями вместе с детьми, тем не менее, мы попытались и у нас - получилось.

Цель конкурса – развитие творческой активности. Всем взрослым: родителям воспитанников, педагогам было предложено записать историю, сказку, собственного сочинения и вместе с детьми сделать иллюстрации. Готовое «произведение» необходимо было представить на литературной гостиной. Из числа педагогов были выбраны члены жюри, разработаны критерии оценки: структура художественного текста (завязка, развитие действия, кульминация, развязка, послесловие (эпilog)); оригинальность сюжета; наличие ярких, близких ребенку, запоминающихся персонажей, через действия которых идет развитие сюжета, реализуется замысел произведения. Также можно было отразить субъективную оценку: «история понравилась, с удовольствием прочту своему ребенку или ничего необычного».

Сама форма встречи в виде литературной гостиной заимствована из салонной жизни Петербурга 19 столетия и отнесена к формам художественно-творческой ориентации. Литературная гостиная – это та форма, которая располагает к душевному общению по выбранным литературным темам.

Цели литературной гостиной:

– информационно-предметная (расширение литературного образования, предусмотренного программой, если это мероприятие касается детей или родителей; обогащение опыта педагога работы с литературными источниками; самообразование и др.);

– деятельно-коммуникативная (формирование эстетических и психологических механизмов общения с коллегами, с творческими людьми);

– ценностно-ориентационная (обогащение литературного или творческого потенциала педагога, формирование позитивного отношения творческим возможностям).

В самом начале встречи была представлена презентация «Что такое литературная гостиная». Мы попытались понять истинное значение термина «литературная гостиная», но оживить эту форму работы, осовременить ее, сориентировать на интересы и потребности педагогов и родителей. Всем присутствующим было предложено, вопреки известным всем правам читателя, сформулированным

французским писателем и педагогом Пеннаком: «Вы имеете право «не дочитывать», я не обижусь», дочитывать, а если авторам повезет, но и перечитывать.

Чтобы наша встреча не превратилась в скучное чтение, мы решили наполнить ее интересными моментами. «Развитие человека – это движение от знания слова к умению владеть словом» [1]. И этому, безусловно, способствуют уроки русского языка и литературы. Присутствующим были предложены игры, упражнения для тренировки дикции и коммуникативных навыков. Первое, это, конечно, скороговорки! Каждый участник вытягивал из числа предложенных одну карточку с написанной на ней скороговоркой и пытался прочитать ее в быстром темпе. Затем участники тренировались в непосредственном чтении, поскольку им предстояло читать авторские «произведения» и сделать это надо было очень корректно, эмоционально – словом так, чтобы каждое произведение было по достоинству оценено! Для тренировки техники выразительного чтения была предложена игра «Читаем по правилам!». За основу взяли книгу стихов С.Я. Маршака. Каждый участник должен был прочитать отрывок стихотворения в соответствии с полученным заданием, например: читать так, как будто ты торопишься, или читать так, словно у тебя нет настроения или, наоборот, ты взволнован и испытываешь радость от чтения.

Использование таких игр-упражнений помогает создать свободную, эмоционально положительную атмосферу, позволяет педагогам и родителям преодолеть скованность и стеснение.

После веселых тренировок перешли к непосредственному чтению предложенных на конкурс произведений. Необходимо было прочесть и обсудить все представленные книжки. В конкурсе приняли участие всего шесть человек. Все произведения: «История про Бобку»; «Забавная история про подарки от Деда Мороза (или как родителям удивить своего ребенка в новогодние праздники); «Сказка про веселого грузовичка»; «История о радуге для Элизы» и другие очень понравились участникам литературной гостиной.

Все участники конкурса были отмечены грамотами и призами. Считаем, что данная форма работы несет в себе совершенно новый потенциал для взаимодействия родителей и педагогов. Участвуя в конкурсе, любой родитель получает возможность познакомиться с особенностями образовательной деятельности, традициями в ДОО а, видя публичное признание своей работы, может испытывать ситуацию успеха, и таким образом в дальнейшем с большим желанием включаться в происходящие в детском саду события. Все это позволяет эффективно решать задачи по взаимодействию ДОО с родителями воспитанников.

#### Литература

1. Григорьева Т.П. Литературная гостиная, или Творческий полет/ [Электронный ресурс] – Режим доступа: [lra.dolgorukovo.net/view\\_article.php](http://lra.dolgorukovo.net/view_article.php) (дата обращения 12.03.2016).
2. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. – ТЦ Сфера., 2012. – 272с.
3. Ушакова О.С. Теория и практика развития речи дошкольника. – ТЦ Сфера Серия: Развиваем речь, 2008. – 128с.

© Татаровская О.А., 2016

УДК 372.3  
ББК 74.1

**Томилова С.Д.,**  
*кандидат филол. наук, доцент кафедры русского языка и  
методики его преподавания в начальных классах  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,*  
**Касаткина М.А.,**  
*учитель-логопед,*  
**Ершова Е.В.,**  
*воспитатель  
ВВК МБДОУ детский сад № 28 «Теремок»  
Россия, г. Екатеринбург*

#### **БИБЛИОТЕКА ДЕТСКОГО САДА КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ ПО ПРИОБЩЕНИЮ К ДЕТСКОЙ КНИГЕ**

**Аннотация.** В статье обобщен опыт работы библиотеки детского сада по развитию интереса к чтению у дошкольников. Показано взаимодействие детского сада, семьи и библиотеки по использованию «Полной хрестоматии для дошкольников с методическими подсказками для педагогов и родителей».



**Ключевые слова:** взаимодействие библиотеки, ДОУ и семьи, интерес к книге, детское семейное чтение.

**Tomilova Svetlana**

*Candidate of Philology, associate professor of Russian language and methods of its teaching in the primary grades*

*Ural State Pedagogical University*

**Kasatkina Marina**

*teacher speech therapist,*

**Ershova Elena**

*Educator*

*kindergarten № 28 "The Mansion"*

*Russia, Ekaterinburg*

*E-mail: tomilova.s@mail.ru*

### **LIBRARY CHILDREN'S GARDEN HOW FORMAORGANIZATSIIDEYATELNOSTI PRESCHOOL ON PRIOBSCHENIYUK CHILDREN'S BOOKS**

**Annotation.** The article summarizes the experience of the kindergarten library to develop an interest in reading among preschool children. Displaying interaction kindergarten, family, and on the use of "Full reader for preschoolers with methodical tips for teachers and parents' library.

**Keywords:** interaction library, preschool and family interest in the book, reading children's family.

Дошкольный возраст – период активного становления читателя в ребенке, требующий внимания и кропотливой совместной работы детского сада и семьи. В соответствии с «Законом об образовании» (ст. 44) родители несовершеннолетних обучающихся, имея преимущественное право на обучение и воспитание своих детей, обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности. Задача детского сада в этом случае – оказать содействие семье по вопросам воспитания и развития ребёнка-дошкольника [6]. Но потенциальные возможности семьи зачастую оказываются ниже, чем тот арсенал методов, приемов, форм работы, которым располагает детский сад, особенно когда он в полной мере использует ресурсы социального партнерства. В то же время педагоги дошкольных учреждений, не имея соответствующей подготовки, часто испытывают необходимость в консультативной помощи специалистов по вопросам формирования круга детского чтения, развития интереса к чтению в целом. Социальное партнёрство с библиотекой и взаимодействие с педагогическим университетом обладает уникальными ресурсами для эффективной поддержки семейного чтения. В данной статье представлен опыт такого партнерства на примере деятельности библиотеки детского сада.

В психолого-педагогической литературе по проблеме приобщения детей к книге не раз подчеркивалась мысль о том, что развитию интереса к чтению способствует в первую очередь правильно организованное руководство чтением [1, 4, 5]. По мнению И.И. Тихомировой, руководство чтением отвечает потребности самого ребенка в развитии, в приобщении к культуре, чего он самостоятельно, без помощи взрослого сделать не способен [4].

В совместной деятельности по развитию у дошкольников интереса к чтению мы, в соответствии с «Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования», руководствовались следующими основными принципами дошкольного образования: поддержка инициативы детей в различных видах деятельности; приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства посредством чтения художественной литературы; формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности; возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития) [2].

Ребенок дошкольного возраста – начинающий читатель, круг его чтения в основном определяет взрослый, и прежде всего родители. Именно поэтому работу по формированию читательской культуры у детей дошкольного возраста мы начали с семей воспитанников. Обсуждая с родителями тему детского чтения, мы поняли, что одни из них осуществляют подбор детской литературы для совместного чтения, следуя «магазинной моде», другие стараются перечитать книги своего детства, есть и такие, которые вообще не успевают читать детям. Мало кто ходит с детьми в библиотеку, либо в силу загруженности, либо считая, что их дошкольникам рано приобщаться

к библиотечной культуре. Мы решили, что это неверно, и пригласили родителей своей группы в библиотеку детского сада «Теремок».

Эта библиотека была организована несколько лет назад с целью развития и поддержки интереса к чтению у детей. Она занимает отдельное помещение в детском саду и оформлена как настоящая библиотека: есть кафедра, где обслуживаются читатели, художественный абонемент для детей, место для чтения, стеллажи с выставками новых книг, медиацентр, в котором подобраны мультфильмы и фильмы для детей по литературным и фольклорным произведениям, выставочный центр с книгами, консультационные материалы в помощь воспитателям и родителям. Ресурсы библиотеки детского сада используются для организации как сюжетно-ролевых игр, так и для специально организованных библиотечных часов, которые в каждой группе проводятся 1 раз в 2 недели в форме увлекательных путешествий в страну литературных героев, где дети имеют возможность и поиграть, и подвигаться, и потанцевать, а также рассмотреть репродукции картин и послушать отрывки литературных произведений.

В 2015-2016 учебном году на основании разделов «Полной хрестоматии для дошкольников с методическими подсказками для педагогов и родителей» [3], автором-составителем которой является кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах Института педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета С.Д. Томилова, были определены темы совместных с родителями библиотечных часов в старшей группе детского сада: «Человек на своей земле», «Мир природы», «Мир детства» и другие. Свердловская областная библиотека сделала подбор художественной литературы по разделам хрестоматии. На полках библиотеки детского сада появились книги различных издательств, по-разному иллюстрированные, красочные и не очень красочные, «толстые» и «тонкие», старинные и недавно изданные.

Родители с удовольствием наблюдали за деятельностью детей в библиотеке, за тем, как ребята выбирали книги, узнавая на иллюстрациях знакомых героев понравившихся и любившихся произведений, прочитанных совместно с воспитателем в группе, пересказывали содержание книг, называли авторов и художников-иллюстраторов.

Родители на библиотечных часах тоже не остались сторонними наблюдателями, они были вовлечены в общий процесс с помощью интересных заданий: совместно с детьми активно отгадывали загадки, решали кроссворды, с энтузиазмом участвовали в викторинах.

В рамках раздела хрестоматии «Человек на своей земле» в старшей группе был проведён библиотечный час, посвящённый Дню народного единства. Дети и родители читали отрывки из произведений о Родине: И.С.Никитина «Русь», З.Н. Александровой «Родина», И.А. Бунина «Родник». Библиотечный час был подготовлен с использованием информационно-коммуникационных технологий, что дало возможность воспринимать художественные произведения в различных интерпретациях, например, после совместного прочтения литературного произведения «Дом под крышей голубой» В.Н. Орлова дети и родители прослушали вокальное произведение в исполнении детского ансамбля «Вдохновение» с видео-презентацией. Закончился библиотечный час просмотром отрывка из мультфильма «Мы живём в России».

После знакомства старших дошкольников с произведениями Г.Р. Лагздынь «Грядка», С.Я. Маршака «Откуда стол пришёл», С.В. Михалкова «А что у вас?» родители старшей группы организовали библиотечный час с презентацией своих профессий. Дети с удовольствием слушали рассказ с фоторепортажем о трудных и важных буднях профессии врача, мама-повар детского сада пригласила всех на экскурсию в пищеблок, ещё одну презентацию с элементами драматизации подготовили родители о профессии портного. Закончилась встреча в библиотеке совместным исполнением по ролям стихотворения С.В. Михалкова «А что у вас?»

Библиотечный час на тему «Мир природы» прошёл в форме познавательной викторины с различными конкурсами: кто быстрее отгадает загадки, кто красочнее иллюстрирует произведения М.М. Пришвина «Золотой луг», Г.А. Скребицкого «На лесной полянке». Был организован конкурс название самого выразительного исполнителя стихов о природе. Все участники викторины получили на память книжки-малышки.

На каждом библиотечном занятии библиотекарь предлагает воспитанникам выбор книг, представленных на стеллажах библиотеки. Напоминает существующие правила поведения библиотеки: бери книгу только чистыми руками, не рисуй в книге, для выбора книги обратись к библиотекарю, выбрав книгу – запиши ее. Воспитатель каждый раз обращает внимание детей на то, что книги на стеллажах расставлены в определенном порядке. В библиотеке утверждена своя рубрикация, сделаны надписи с картинками, чтобы старшие дошкольники могли ориентироваться. Выбранная книга записывается в формуляр. Как же без формуляров! Во-первых, это гарантия учета и порядка. Во-вторых, детям нравится сама процедура – это самая настоящая сюжетно-ролевая игра!

Педагог в библиотеке часто использует прием антиципации («незавершенного чтения»): рекомендуя книги по теме недели, читает отрывок из какой-либо книги или показывает мультимедийную презентацию с умышленным недоговариванием какой-либо интересной, важной информации (при этом уточняя, что подробности дети смогут узнать в определенной книге), а также показывает репродукции картин, загадывает загадки, построенные на описании ранее неизвестного или, наоборот, очень известного героя. Таким образом, педагог мотивирует детей на выбор определенных книг, помогает найти нужные книги на стеллажах библиотеки, выбрать наиболее интересную из понравившихся.

Семьи воспитанников библиотекарь консультирует в вопросах выбора книг, приемов развития интереса к чтению, предоставляя информацию на стендах библиотеки детского сада, на родительских собраниях, при индивидуальных встречах. Таким образом, руководство чтением становится наиболее удобной и существенной формой взаимодействия юного читателя и педагога, педагога и родителя.

Важнейшими событиями в жизни детского сада, связанными с развитием интереса к чтению, являются совместные походы в театры. В этом году спектакли для просмотра были выбраны также в соответствии с репертуаром «Полной хрестоматии для дошкольников с методическими подсказками для педагогов и родителей». Например, дети старшей группы посетили спектакль «Времена года» в кукольном театре и представление в театре музыкальной комедии «Секрет храбрости». Это дало возможность детям сравнить кукольный спектакль с первоисточником – русской народной сказкой «Заяц-хваста». Дети и взрослые с удовольствием отметили все сходства и различия театральной постановки с литературным произведением. После просмотра каждого спектакля родители по традиции написали отзыв со слов своего ребёнка, а дети создали свои рисунки к понравившемуся сюжету представления.

Привлекая ресурсы библиотеки для организации деятельности по приобщению дошкольников к книге, мы стараемся достучаться до души каждого маленького читателя, заинтересовать его, убедить в том, что он самый талантливый и что его всегда поймут и поддержат взрослые. Детскую библиотеку детского сада «Теремок» мы провозгласили территорией добра. Нам приятно осознавать, что её посещают радостные и счастливые дети, а также увлечённые детским чтением творческие родители.

### Литература

1. Гриценко З.А. Читательское развитие ребенка дошкольного возраста (к постановке проблемы) // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 8. – С. 19-27.
2. 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: 20.02.2015).
3. Полная хрестоматия для дошкольников с методическими подсказками для педагогов и родителей: В 2 кн. Кн. 2 / авт.-сост. С.Д. Томилова – М.: АСТ, 2013. – Кн. 2 – 702 с.
4. Тихомирова И.И. На путях к возрождению библиотечной педагогики // Шк. б-ка. – 2009. – № 9-10. – С.81-88.
5. Чиндилова О.В. Чтение художественной литературы дошкольниками: подходы к пониманию и формы реализации // Дошкольное воспитание. – 2011. – №1. – С. 59-61.
6. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/60fe09c87bb91e8dc7f6b7bd271f0a70597bdd28/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/60fe09c87bb91e8dc7f6b7bd271f0a70597bdd28/) (дата обращения: 03.03.2016).

© Томилова С.Д., Касаткина М.А. Ершова Е.В., 2016

*Томилова С.Д.,  
кандидат филол. наук, доцент кафедры русского языка и  
методики его преподавания в начальных классах  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,  
Кузнецова С.Я.,  
воспитатель ВВК МБДОУ детский сад № 28 «Теремок»  
Россия, г. Екатеринбург*

## ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ЛИТЕРАТУРНЫЕ ГОСТИНЫЕ КАК УСЛОВИЕ ПРИОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К ВОСПРИЯТИЮ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

**Аннотация.** В статье рассматривается опыт использования метода педагогического проектирования в дошкольных образовательных учреждениях. Показана специфика работы педагогов, родителей и детей младшего дошкольного возраста при реализации проекта «Литературная гостиная».

**Ключевые слова:** взаимодействие ДОО и семьи, развитие интереса к чтению, проектная деятельность, литературная гостиная как проект совместной деятельности.

*Tomilova Svetlana  
Candidate of Philology, associate professor of Russian language and  
methods of its teaching in the primary grades  
Ural State Pedagogical University,  
Kuznetsova Stella  
kindergarten № 28 "The Mansion"  
Russia, Ekaterinburg  
E-mail: tomilova.s@mail.ru*

## PARENT-CHILD LITERARY SALON AS A CONDITION FAMILIARIZING YOUNGER PRESCHOOLERS TO THE PERCEPTION OF CHILDREN FICTION

**Annotation.** The article deals with the experience of using the method of pedagogical designing in preschool educational institutions. The specificity of the work of teachers, parents and children of primary school age in the implementation of "Literature Club" project.

**Keywords:** preschool and family interaction, the development of interest in reading, project work, living as a literary project of the joint venture.

В настоящее время создание образовательного пространства в дошкольном учреждении с привлечением семей воспитанников с целью достижения позитивных результатов в развитии детей является приоритетным. Задача воспитателя – найти эффективные формы сотрудничества с родителями в вопросах воспитания и развития детей, помочь родителям осознать свои возможности, создать условия для раскрытия их потенциала.

Одним из эффективных методов взаимодействия с семьей можно считать проектную деятельность, получившую в последние годы широкое распространение в практике дошкольного образования. Преимущества проектного метода в том, что он дает возможность внедрения элементов развивающего обучения, способствует развитию познавательной активности детей, стимулирует творческую активность, формирует навыки самостоятельности у детей уже с младшего дошкольного возраста.

В педагогической литературе в трудах Е.С. Полат [4,5], Н.Е. Вераксы [1], Н.А. Виноградовой [3], Е.С. Евдокимовой [10], Л.С. Киселевой [7], Л.Д. Морозовой [2] нашел отражения опыт организации проектной деятельности дошкольников. Во многих исследованиях проектная деятельность рассматривается как способ организации педагогического процесса, основанного на взаимодействии педагога и детей, развернутого как поэтапная практическая деятельность по достижению планируемой цели и оформленного в конкретном продукте [7].

Проект «Литературная гостиная», на наш взгляд, является одной из эффективных форм, позволяющей организовать сотрудничество педагогов и родителей в таком важном вопросе, как литературное развитие ребенка, приобщение его к книге. Именно литературные гостиные создают

возможность сформировать у детей эстетические механизмы общения с произведениями словесного искусства, дают возможность им пережить особый эмоциональный настрой от встречи с искусством, развивают их воображение, помогают как бы прожить чужую жизнь, присвоив себе духовный опыт других людей.

Психологи справедливо называют дошкольный возраст возрастом сказок. Это связано, прежде всего, с их доступностью для восприятия ребенка. Реализуя в дошкольном учреждении совместный с Институтом педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета проект по приобщению дошкольников к чтению детской художественной литературы, мы используем «Полную хрестоматию с методическими подсказками для педагогов и родителей» (под редакцией к.ф.н. С.Д. Томиловой) [6], в которой для младших дошкольников подобраны русские сказки с несложным сюжетом, где события чётко следуют друг за другом. Такое построение характерно для большинства русских сказок: «Колобок», Репка», «Теремок». Младшего дошкольника в этих сказках интересует занимательный, доступный для их восприятия сюжет, яркие характеры персонажей, их внешний вид, действия и поступки.

В младшей группе мы не ограничиваемся чтением художественной литературы только на занятиях, понимая, что литература не должна быть для малышей сводом правил или средством для заполнения досуга. Нужно уже с младшего дошкольного возраста строить процесс восприятия произведений словесного искусства (как литературных, так и фольклорных) как эстетическую деятельность: развивать у детей воображение, эмоциональную отзывчивость, формировать умение понимать характеры персонажей, мотивы их поступков, замечать в произведении образную речь, т.е. формировать читательские умения. В художественно-речевой деятельности при инсценировании, выразительном исполнении произведения, рассказывании сказки нужно учить ребенка эмоционально сопереживать персонажам произведения, понимать и передавать их чувства и настроение, определять собственное отношение к персонажам, отражать в разных видах художественно-речевой деятельности жанровые особенности произведений, то есть развивать у детей художественно-речевые умения.

Свободное общение с малышами на основе русских народных сказок дает возможность предлагать им тот вид деятельности, который в настоящий момент их особенно привлекает: выразительное чтение с рассматриванием иллюстраций, рассказывание сказок с элементами драматизации, кукольный спектакль. Но самые яркие впечатления у малышей остаются, конечно же, от совместного прочтения русских народных сказок с родителями. Именно поэтому на подготовительном этапе проекта мы предложили семьям воспитанников принять участие в цикле театральных встреч «Литературная гостиная», обсудив на родительском собрании, какие сказки хотели бы взрослые «разыграть» в ролях для своих малышей.

Предварительно для воспитанников была организована выставка детской литературы. Книжки были подобраны в соответствии с возрастом детей, с качественными иллюстрациями, яркой обложкой для привлечения детского внимания, для развития у них воссоздающего воображения при восприятии образа персонажей. Выставку презентовал для малышей герой проекта – сказочный персонаж кот Мурлыка, который пришел к детям и принёс с собой игры, потешки, загадки, тем самым настроив малышей на творческую познавательную деятельность.

В ходе реализации проекта были поставлены следующие задачи: вызывать у детей положительный эмоциональный отклик на русские народные сказки, способствовать формированию познавательного интереса к данному жанру, привлекать семьи воспитанников к показу спектаклей по мотивам русских народных сказок.

На практическом этапе реализации проекта была скоординирована деятельность всех участников проекта, утверждён репертуар литературной гостиной, который состоял из предложенного в хрестоматии списка русских сказок «Колобок», «Теремок», «Три медведя», «Петушок – золотой гребешок» и «Заюшкина избушка». Родители разделились на творческие группы, каждая из которых выбрала сказку, по которой будет показан спектакль для малышей. Каждая семья имела возможность драматизировать любимые сказки, используя при этом разные виды театра: пальчиковый, настольный, теневой и т.д.

Самым литературным встречам предшествовала большая подготовительная работа. Недостаточно просто прочитать детям сказку. Важно, чтобы дети полюбили ее, содействовали, сопереживали персонажам во время представления. Для этого сюжеты сказок лейтмотивом проходили в разных видах детской деятельности: дети рисовали, лепили, создавали коллективные аппликации, заучивали потешки, разгадывали и сами придумывали загадки, движениями, мимикой, интонацией изображали героев сказки.

Ведущий персонаж литературных гостиных кот Мурлыка стал частым гостем малышей, и с каждым своим приходом он дарил детям новую сказку.

На данном этапе проектной деятельности состоялось несколько литературных встреч, каждая из которых была посвящена одной из русских народных сказок. Задачей воспитателя было совместно с родителями сделать такие литературные гостиные интересными и неповторимыми для детей. Для этого использовались разные формы показа: разыгрывание сказок по ролям, кукольный, теневой театр, чтение сказки с показом иллюстраций на слайдах. Мы вместе с детьми обсуждали, кто такие зрители, артисты, что означают аплодисменты и для чего они нужны на театральном спектакле, готовили деньги-фишки для покупки билетов.

Дети с восторгом смотрели спектакли в исполнении родителей, узнавая в сказочных героях своих папу, маму, сестру. Родители готовили замечательные костюмы, делали декорации к сказке, подбирали музыкальное сопровождение.

В течение года состоялось уже несколько совместных детско-родительских встреч, значение которых трудно переоценить. Во время спектакля дети воспринимают происходящее как реальность, представляют себя на месте героя, содействуют ему, сопереживают, сочувствуют, радуются за героев сказки, учатся замечать хорошие и плохие поступки. Театральная постановка помогает детям зрительно увидеть содержание литературного произведения, развивает воображение, без которого невозможно полноценное восприятие художественной литературы, ведь умение живо представить себе то, о чем говорится в произведении, вырабатывается из опыта реальных представлений. А этого опыта у малышей еще очень мало.

В конце года наших родителей ждёт сюрприз: они превратятся в зрителей, а младшие дошкольники покажут спектакль по мотивам русской народной сказки «Петушок и бобовое зёрнышко». Это послужит для детей опытом приобщения к книге, создаст условия для проявления артистических способностей, развития речи, приобретения морального опыта.

Организация детско-родительских литературных гостиных в рамках проектно-исследовательской деятельности повышает интерес к совместному чтению детской литературы в семье, способствует эмоциональному сближению взрослого и ребёнка, получению родителями и детьми опыта партнерских отношений.

#### Литература

1. Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 112 с.
2. Морозова Л.Д. Педагогическое проектирование в ДОУ: от теории к практике. – М.: ТЦ Сфера, 2010. – 128 с.
3. Образовательные проекты в детском саду. Пособие для воспитателей / Н.А. Виноградова, Е.П. Панкова. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 208 с.
4. Полат Е. С. Метод проектов: типология и структура // Лицейское и гимназическое образование. – 2002. – №9. – С. 9-17.
5. Полат Е.С. Метод проектов [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/2041181/> (дата обращения: 03.03.2016).
6. Полная хрестоматия для дошкольников с методическими подсказками для педагогов и родителей: В 2 кн. Кн. 1 / авт.-сост. С.Д. Томилова – М.: АСТ, 2013. – 702 с.
7. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения: Пособие для руководителей и практических работников ДОУ / Авт.-сост.: Л.С. Киселева, Т.А. Данилина, Т.С. Лагода, М.Б. Зуйкова. – 3-е изд. пспр. и доп. – М.: АРКТИ, 2005. – 96 с.
8. Савенков А.И. Методика проведения учебных исследований в детском саду. – Самара: издательство «Учебная литература», 2004. – 32 с.
9. Савенков А.И. Путь к одарённости: исследовательское поведение дошкольников. – Спб.: Питер, 2004. – 272 с.
10. Технология проектирования в ДОУ / Е.С. Евдокимова – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 64с.

© Томилова С.Д., Кузнецова С.Я., 2016

*Томилова С.Д.,  
кандидат филол. наук, доцент кафедры русского языка и  
методики его преподавания в начальных классах  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,  
Шандра О.В.,  
заместитель заведующего по ВМР МБДОУ детский сад № 28 «Теремок»  
Россия, г. Екатеринбург*

## **РЕАЛИЗАЦИЯ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ПРОГРАММЫ ПОДДЕРЖКИ СЕМЕЙНОГО ЧТЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕСУРСОВ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПАРТНЁРСТВА**

**Аннотация.** В статье представлена программа поддержки семейного чтения, построенная с учетом взаимодействия семьи, библиотеки, детского сада и педагогического университета. Данная программа имеет цель помочь ребенку овладеть различными способами общения с книгой и способствует не только развитию у дошкольника интереса к чтению, но и его общему литературному развитию. Охарактеризованы основные разделы программы и показаны пути реализации программы на основе использования «Полной хрестоматии для дошкольников с методическими подсказками для педагогов и родителей».

**Ключевые слова:** взаимодействие ДОО и семьи, интерес к книге, литературное развитие дошкольников, программа поддержки детского семейного чтения.

*Tomilova Svetlana  
Candidate of Philology, associate professor of Russian language and  
methods of its teaching in the primary grades  
Ural State Pedagogical University,  
Shandra Olga  
Deputy Head for EMW  
kindergarten № 28 "The Mansion"  
Russia, Ekaterinburg  
E-mail: shandra\_ov@mail.ru.*

## **SALES IN PRESCHOOL PROGRAM SUPPORT FAMILY READING THROUGH THE USE OF RESOURCES FOR SOCIAL AND EDUCATIONAL PARTNERSHIP**

**Annotation.** The article presents a program of support for family reading, built taking into account the interaction of family, library, kindergarten and Pedagogical University. This program aims to help the child learn different ways to communicate with the book and not only promotes the development of a preschooler's interest in reading, but also his general literary development. It describes the main sections of the program and the ways of implementation of the program through the use of "Full reader for preschoolers with methodical tips for teachers and parents."

**Keywords:** interaction of preschool and family interest in the book, the literary development of preschool children, the program will support the children's family reading.

Семьи воспитанников являются первыми и основными социальными партнерами дошкольного учреждения. Именно по этой причине детский сад ориентируется на актуальные формы и методы работы, позволяющие учитывать потребности родителей, что способствует формированию их активной позиции в воспитании и развитии своих детей. Коллектив дошкольного образовательного учреждения может выступать в роли организатора педагогически обоснованного преобразования культурно-образовательного пространства семьи, подключая ресурсы партнёрского взаимодействия. В данной статье представлен опыт такого взаимодействия по проблеме развития интереса к чтению у дошкольников МБДОУ детский сад № 28 «Теремок» г. Екатеринбурга с ГБУК Свердловской области «Свердловская областная библиотека для детей и юношества» и ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет».

Задача развития интереса к чтению у дошкольников в условиях модернизации образования, включенности детского сада в единую со школой образовательную систему является одной из актуальных. Приобщение к чтению ребенка дошкольного возраста – процесс, требующий от

педагогов понимания природы читательского интереса, нахождение эффективных путей его развития.

По мнению многих исследователей, в основе интереса в целом и интереса к чтению в частности лежат потребности, которые, в свою очередь, являются движущей силой активности, организующей поведение человека (И.Я. Лернер, А.М. Маркова, П.И. Пидкасистый, М.Н. Скаткин, Г.И. Щукина, И.И. Тихомирова, В.А. Бородин, Н.Н. Светловская и другие). Так, авторы «Педагогического энциклопедического словаря» связывают интерес с познавательной потребностью, что обеспечивает направленность личности на осознание целей деятельности и способствует более полному и глубокому отражению действительности [3]. Н.Н. Светловская трактует термин «интерес к книге» как потребность в книге как «средстве избирательного и недостающего читателю общения с целью освоения накопленного человечеством опыта для самосовершенствования» [7]. В.А. Бородин рассматривает интерес как осознанную форму существования потребности. Читательский интерес она определяет как «эмоционально-эстетическое и познавательно-коммуникативное отношение личности, которое возникает из эмоционально-эстетического и познавательно-коммуникативного переживания к определенной литературе, связанной с конкретной областью знаний, с разными сферами жизнедеятельности (учебной, профессиональной, досуговой и т. д.) или к непосредственно мотивированной собственно читательской деятельности и общению» [1].

На наш взгляд, основными признаками интереса к чтению у дошкольников можно считать наличие потребности в общении с книгой, положительного эмоционального отношения к ней, активную познавательную направленность деятельности, проявляемую ребенком в процессе ознакомления с детской книгой, а также под влиянием прочитанных (прослушанных) произведений. В качестве основных условий, способствующих развитию у детей интереса к книге, можно считать отбор литературного материала, то есть произведений детской литературы и фольклора, адресованных дошкольникам (круг чтения), просвещение воспитателей и родителей по вопросам методики литературного развития детей и эффективные формы организации совместной деятельности педагогов, родителей и детей по приобщению дошкольников к чтению.

Перечисленные условия были реализованы нами в процессе партнерского взаимодействия детского сада, библиотеки и педагогического университета, результатом которого стала разработка совместной программы поддержки детского семейного чтения.

Целью программы является оказание содействия семье по вопросам воспитания ребёнка-дошкольника посредством организации партнёрского взаимодействия семьи, библиотеки, детского сада и педагогического университета в поддержку интереса детей к книге, воспитания у детей потребности в чтении.

Программа состоит из нескольких разделов.

Первый раздел программы: кружок «Юный читатель». В основу организации деятельности по ознакомлению дошкольников с художественной литературой положены материалы «Полной хрестоматии для дошкольников с методическими подсказками для педагогов и родителей», автором-составителем которой является кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах Института педагогики и психологии детства УрГПУ С.Д. Томилова [5]. Ознакомление ребенка с каждым литературным произведением хрестоматии осуществляется по определённому алгоритму, включающему в себя различные этапы, начиная с подготовительной работы воспитателя и подготовки детей к восприятию произведения, продолжая организацией первичного восприятия литературного произведения, этапа элементарного анализа и сравнения, вторичного синтеза и заканчивая практической деятельностью под влиянием прочитанного произведения: рисованием, играми-загадками, кукольным театром, инсценировками, сюжетно-ролевыми играми, дидактическими играми по литературному произведению и другими видами деятельности.

Программа кружка «Юный читатель» способствует развитию у дошкольника интеллектуальных и творческих способностей, эмоций и чувств, воображения, мышления и других познавательных процессов. Она направлена на формирование у ребенка читательских и художественно-речевых умений под влиянием общения с книгой. Под умениями здесь понимается способность к овладению действиями, способами и приемами на основе усвоенных знаний и применения их на практике [8]. Читательские умения развиваются у детей в процессе восприятия произведений на стыке компонентов эмоциональной, интеллектуальной и познавательной деятельности, т.к. в структуре восприятия произведения принято выделять такие компоненты, как эмоции, воображение, осмысление содержания и формы произведения (Л.М. Гурович, М.П. Воюшина, В.Г. Маранцман и другие). К читательским мы вслед за М.П. Воюшиной относим умения сопереживать герою произведения; воссоздавать в воображении художественные образы, улавливать образную художественную речь, следить за развитием действия, устанавливать



причинно-следственные связи между событиями и другие [4]. Художественно-речевые умения проявляются у ребенка под влиянием произведений художественной литературы в разных видах художественно-речевой деятельности: рассказывании, выразительном чтении (исполнении), придумывания детьми сказок, загадок, коротких стихотворений, рифмовок, инсценировании, участии в театрализованной деятельности по произведениям художественной литературы и фольклора и другое. Среди них можно выделить умения, связанные с эмоционально-образной, интеллектуальной и познавательной деятельностью: воссоздавать в воображении образы, возникающие в разных видах художественно-речевой деятельности; в своей художественно-речевой деятельности понимать и передавать чувства и настроения персонажей, эмоционально сопереживать им; определять собственную позицию по отношению к персонажам и их поступкам при рассказывании, инсценировании, выразительном исполнении произведения; отражать в разных видах художественно-речевой деятельности жанровые особенности (сказки, рассказы, стихотворения) и другие[9].

Программа также создает условия для формирования у воспитанников старшего дошкольного возраста предпосылок универсальных учебных действий (познавательных, коммуникативных, регулятивных, личностных): умение контролировать свою деятельность, понимать оценку своей деятельности детьми и взрослыми (предпосылки регулятивных УДД); умения выделять существенные признаки понятия, устанавливать аналогии (предпосылки познавательных УДД); умение слушать собеседника и доброжелательно относиться к процессу сотрудничества (предпосылки коммуникативных УДД); интерес, любознательность, способность совершать действия с опорой на уже имеющийся опыт, свои знания и умения (предпосылки личностных УДД). Мы понимаем термин «универсальные учебные действия» как «способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта» [2] и считаем целесообразным применительно к дошкольному возрасту говорить именно о формировании предпосылок УУД в силу возрастных особенностей детей. Формирование предпосылок универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста происходит, с одной стороны, путем организации поэтапной и системной работы по развитию интереса к чтению, с другой – в ведущей игровой деятельности.

Содержание программы создаёт возможность для воспитания читателя, интересующегося литературой своей страны и готового к восприятию культуры и литературы народов других стран. Занятия помогут заложить у дошкольников элементы читательской деятельности: научат правильно общаться с детскими книгами, рассматривать, читать, получать необходимую информацию о книге как из её аппарата, так и из других изданий (справочных, энциклопедических), выбирать книгу из ряда других книг. Занятия кружка построены таким образом, чтобы их могли посещать родители и участвовать в процессе приобщения ребенка к книге.

Второй раздел программы: кружок «В книжном царстве – библиотечном государстве». Занятия кружка проводятся в форме библиотечных часов с детьми старшего дошкольного возраста в библиотеке детского сада.

Реализация данного раздела предусматривает решение ряда взаимосвязанных задач:

- создание благоприятной библиотечной среды в условиях дошкольного учреждения, посредством организации библиотечных часов в библиотеке детского сада с привлечением семей воспитанников и передвижного книжного фонда Свердловской областной библиотеки для детей и юношества, составленного на основе репертуара «Полной хрестоматии для дошкольников с методическими подсказками для педагогов и родителей»;

- позиционирование детской библиотеки как места для семейного досуга путем разработки совместных с семьями воспитанников библиотечных часов в соответствии с тематическим планом «Полной хрестоматии с методическими подсказками для педагогов и родителей»: «Человек на своей земле», «Началась та чудная пора...», «Кто усатый, кто носатый, кто зубастый, кто клыкастый...», «Астрономия для малышей»; «Я взрослею» и других.

- формирование ядра семейного читательского актива путем создания детско-родительских проектов и организации на базе библиотеки детского сада «Литературных гостиных» для младших дошкольников;

- продвижение идеи семейного чтения посредством использования методических рекомендаций «Полной хрестоматии с методическими подсказками для педагогов и родителей», материалов для работы с родителями по развитию интереса к чтению, включающих цикл консультаций для родителей «Круг детского чтения и пути его формирования», папки-передвижки «Советы для читающих родителей, или Как развить у детей интерес к чтению»;

- проведение совместных с детской областной библиотекой акций в поддержку семейного чтения (совместная запись детей в библиотеку, участие в Детских чайных читальнях

в Свердловской областной библиотеке для детей и юношества в последнее воскресенье каждого месяца).

Третий раздел программы: семейные литературные конкурсы.

Литературные конкурсы – это своеобразный итог реализации программы поддержки детского семейного чтения, где результат получают все участники образовательных отношений. Ребёнок приобретает первый социальный опыт участия в конкурсном движении, в то время как родители осознают значимость данных мероприятий, знакомясь с положениями, условиями и системой оценки, разработанными в рамках данной программы. В процессе подготовки к конкурсам у родителей формируется педагогическая культура и опыт поддержки своего ребенка при участии в конкурсах.

Конкурсы разнообразны по видам деятельности. Помимо театрализованных конкурсов («Конкурс инсценированных пословиц», «Конкурс сказок») и конкурсов чтцов («По страницам книг С. Маршака, В. Берестова, С. Михалкова»), проводятся конкурсы фотографий, детских поделок и рисунков по прочитанному, интересной находкой являются конкурсы дизайна и оформления пространства группы или учреждения в стиле литературного произведения (конкурс «Зимняя сказка»).

Помимо задач литературного развития, конкурсы являются ещё и одним из способов сделать образовательный процесс в учреждении открытым и значимым для семей воспитанников.

Для успешной реализации программы поддержки детского семейного чтения была организована деятельность, направленная на просвещение как воспитателей, так и родителей в вопросах литературного развития дошкольников в целом и в развитии у детей интереса к чтению в частности. Работа с воспитателями была нацелена на обеспечение единства и согласованности в работе по приобщению ребенка к книге путем активизации знаний основ методики приобщения дошкольников к чтению и обмена научным и практическим опытом. Со стороны педагогического университета были организованы семинары-практикумы по темам: содержание литературного развития дошкольника на современном этапе; принципы формирования круга детского чтения; особенности восприятия художественного произведения дошкольниками; система читательских и художественно-речевых умений, необходимых ребенку для полноценного общения с книгой; методы, приемы и формы работы с детской книгой; методика аналитической деятельности в процессе восприятия художественных произведений; особенности и возможности «Полной хрестоматии для дошкольников с методическими подсказками для педагогов и родителей» для организации партнерского взаимодействия по проблеме поддержки детского семейного чтения.

Работа с семьями воспитанников была выстроена в системе практико-ориентированных встреч:

- групповых, где воспитатели в первую очередь делали акцент на возрастные особенности ребёнка-читателя, рекомендовали родителям список книг для домашнего чтения, планировали и обсуждали детско-родительские литературные проекты, включающие в себя совместную театрализованную деятельность, творческие презентации книжных вставок «Книги маминого детства», «Любимые книги малыша», «Читаем дома о школе»;

- на базе детской областной библиотеки в рамках «Чайной читальни», которую семьи воспитанников посещают на протяжении всех лет в последнее воскресенье каждого месяца. Детская библиотека организует для дошкольного учреждения также Дни совместного детско-родительского чтения, где родители могут на практике освоить приёмы и методы работы с детской книгой;

Итоговым мероприятием является Читательская конференция для родителей, которая проводится в рамках тематических родительских собраний в конце учебного года. В диалог с родителями вступают специалисты учреждения (учитель-логопед, педагог-психолог), воспитатели презентуют результаты детских исследовательских проектов по литературной тематике, на вопросы родителей старших дошкольников отвечают приглашенные учителя начальных классов, работники детской библиотеки. Важнейшим является и практический опыт семей воспитанников. Родители готовят небольшие презентации о традициях семейного чтения, представляют видеоролики с «домашними репортажами», презентуют созданные своими руками книжки-малышки с рисунками любимых литературных героев.

В течение всего года для родителей представлены презентационные материалы по детской литературе на темы: «Современная поэзия для детей», «Природоведческая книга для дошкольника», «Современная литературная сказка», «Детская юмористическая книга для детей», «Дошкольнику о школе» и другие, папки-передвижки, посвященные детскому чтению, которые содержат консультации, разработанные научным руководителем проекта С.Д. Томиловой, а также подобранные воспитателями материалы о детских поэтах, писателях, иллюстраторах, об интересных книгах и новинках. В группах проводятся родительские собрания, связанные с темой развития интереса к чтению у дошкольников.

Программа поддержки детского семейного чтения, реализуемая в детском саду, принесла первые результаты. Родители становятся активными трансляторами книжной культуры уже не только внутри своей семьи, но и в более широком социальном пространстве. Выросло количество записанных в библиотеку семей (57 – в конце 2015 года), что в два раза больше, чем до реализации программы.

У детей и родителей сформировалось и окрепло желание рассказывать о своих любимых книгах, семейных методиках воспитания любви к чтению. Семьи охотно участвуют в мероприятиях не только детского сада, но и библиотеки, районных и городских читательских форумах и фестивалях.

Поддержка семейного чтения по-прежнему остается одной из важных целей взаимодействия с социальными партнёрами учреждения. Данное направление работы также многопланово и неисчерпаемо, как многогранен и безграничен мир каждой семьи.

### Литература

1. Бородин В. А., Бородин С. М. Мотивация в структуре чтения // Чтение детей и подростков: мотивы и потребности : сб. статей и учеб.-метод. материалов. – СПб.: ЛЕМА, 2005. – С. 39-45.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
3. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / Под ред. Т. Г. Рамзаевой. – СПб.: «Специальная литература», 1996. – С. 40–85.
4. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
5. Полная хрестоматия для дошкольников с методическими подсказками для педагогов и родителей: В 2 кн. Кн. 1 / авт.-сост. С.Д. Томилова – М.: АСТ, 2013. – 702 с.
6. Полная хрестоматия для дошкольников с методическими подсказками для педагогов и родителей: В 2 кн. Кн. 2 / авт.-сост. С.Д. Томилова – М.: АСТ, 2013. – Кн. 2 – 702 с.
7. Светловская Н.Н. Основы науки о читателе: теория формирования типа правильной читательской деятельности. – М.: NV Магистр, 1993. – 180 с.
8. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В. А. Мижериков; Под общ.ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
9. Томилова С.Д. Творческая направленность художественно-речевой деятельности дошкольников как основа их литературного развития // Педагогические системы развития творчества: Материалы 8-й Международной научно-практической конференции 21-23 декабря 2009 г.: В 3 ч. / Екатеринбург: Урал.гос. пед. ун-т, 2010. – Ч. 1. – С. 242-253.

© Томилова С.Д., Шандра О.В., 2016

УДК 372.8  
ББК 74.26

*Кривдина Н.Н.,  
воспитатель МАДОУ ЦРР – детский сад № 556 «Тропинки детства»  
Россия, г. Екатеринбург*

### РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КВЕСТАХ

**Аннотация.** Игра - это школа социальных отношений, в которых моделируются формы поведения ребенка. Игра для ребенка – это жизненная лаборатория. В последнее время все более популярными становятся приключенческие командообразующие программы в формате «квест». QUEST – социально значимая игра, очень динамичная, познавательная и развлекательная. Разгадывая зашифрованные места, игроки развивают эрудицию и учатся работать в команде.

**Ключевые слова:** новые модели учебной деятельности, проблемно-игровые ситуации, квест, игровая фабула, личностные результаты развития детей.

*Krivdina Natalia  
teacher  
Kindergarten № 556 "The paths of childhood"  
Russia, Ekaterinburg  
E-mail: ekb\_mdou556@mail.ru*

### DEVELOPMENT OF SOCIAL AND COMMUNICATIVE ACTIVITY PRESCHOOL EDUCATION THE QUEST

**Annotation.** Game – it is a school of social relations in which the simulated shapes the child's behavior. A game for children - a vital laboratory. In recent years become increasingly popular adventure team building programs in the "Quest" format. QUEST - socially important game, very dynamic, informative and entertaining. Unlocking encrypted space, players develop erudition and learn to work as a team.

**Keywords:** new models of learning activities, problem-game situations, the quest, the game story, the personal development of children.

«Дети, мы собираемся в увлекательное путешествие!» – с этих слов начинается включение воспитанников в образовательную ситуацию. Детям предлагается собрать чемодан, чтобы отправиться в путешествие. Взять с собой можно только три необходимых вещи, но необходимо объяснить, для чего эти вещи и почему именно они. «Итак, самое необходимое мы с вами взяли, отправляемся в путешествие!» – так мы начинаем игру с детьми. Цель игры: создание благоприятной атмосферы для непосредственного, свободного общения и эмоциональной близости воспитанников и педагогов. Потому что одной из основных целей нашей работы является развитие социальной и коммуникативной активности дошкольников.

Проблема сохранения и развития учебной мотивации детей сейчас наиболее актуальна. Даже нам, педагогам-дошкольникам сложно иногда заинтересовать и мотивировать детей на образовательную деятельность, трудно чем-то удивить детей, если это не компьютерные игры.

Модернизация образования, базирующаяся на новых информационных технологиях, предполагает формирование новых моделей учебной деятельности, использующих информационные, телекоммуникационные, и, конечно, игровые средства обучения. В последнее время все более популярными становятся приключенческие командообразующие программы в формате «квест». Естественно диапазон этого нового вида познавательного общения, не мог не распространиться на дошкольное образование – и вот уже дошкольники участвуют в таких программах.

Quest (квест) – это приключенческая игра, имеющая сюжетную линию, для прохождения которой необходимо решить несколько логических задач.

Quest в переводе с английского языка – продолжительный целенаправленный поиск, который может быть связан с приключениями или игрой; также служит для обозначения одной из разновидностей компьютерных игр, требующих от игрока решения умственных задач.

Происхождение названия: квест (квестор) – происходит от латинского слова *quaero* – ищу, разыскиваю, веду следствие.

Квест – это вид сюжета (литературного, компьютерного, игрового), в котором путешествие к намеченной цели проходит через преодоление ряда трудностей. Понятно, что и для организации образовательной деятельности идея квеста идеально подходит: дети сталкиваются с различными проблемами или персонажами, создающими проблемы, придумывают, как с ними справиться. В конце находят клад, спасают планету, помогают друзьям.

Даже из такого короткого определения можно понять, что в квестах есть:

- определенная цель, к которой движутся участники;
- поиск может происходить как в реальном мире, так и в фантастическом;
- события и испытания разнообразны, подчас, неожиданны;
- каждый сделанный шаг приближает команду к цели.
- общая игровая цель известна участникам с самого начала, игровая «легенда» определяет особенности правил выполнения заданий.

Для нас «квест» – это игра, а игра – это школа социальных отношений, в которых моделируются формы поведения ребенка. И наша задача – правильно и умело помочь детям приобрести в игре необходимые социальные навыки, научить общаться. Ведь одна из наших основных задач – это развитие социальной и коммуникативной активности дошкольников. С.Т. Шацкий – яркий российский педагог писал, что игра для ребенка – это жизненная лаборатория. «Дети становятся более раскрепощёнными и самостоятельными, целеустремлёнными и уверенными в себе, общительными, более внимательными и заботливыми по отношению к сверстникам и взрослым; способными к взаимопониманию и сотрудничеству. В таких играх у детей формируется способность совместно принимать решения и следовать к их выполнению. Всё это становится кирпичиками, из которых складывается личность человека».

Для того, чтобы эти задачи решались наиболее успешно, при разработке квеста необходимо следовать следующим принципам:

- доступность заданий – не должны быть чересчур сложны для ребёнка.
- системность – задания должны быть логически связаны друг с другом, а также с заданиями, ранее пройденных квестов.
- эмоциональная окрашенность заданий. Методические задачи должны быть спрятаны за игровыми формами и приёмами.
- разумность по времени. Необходимо рассчитать время на выполнение заданий таким образом, чтобы ребёнок не устал и сохранил интерес.
- использование разных видов детской деятельности во время прохождения квеста.
- наличие видимого конечного результата и обратной связи.

Также следует известной структуре квеста, которая включает в себя в качестве обязательных следующие части:

- введение (тема и обоснование ценности проекта). Этот этап предоставляет основную информацию, вводит ключевые понятия, а также содержит вопрос, над которым и будут размышлять участники;
- задание (цель, условия, проблема и пути ее решения). Это наиболее важная часть игровой программы. Задание направляет детей на ряд конкретных действий на пути решения проблемы;
- процесс (поэтапное описание хода работы, распределение ролей, обязанностей каждого участника, конечный продукт). В этом разделе содержатся указания, как именно участники игры будут выполнять задание (порядок выполнения);
- оценка. Раздел содержит критерии оценки выполненного задания в соответствии с определенными условиями;
- заключение (обобщение результатов, подведение итогов (чему научились, какие навыки приобрели; возможны риторические вопросы или вопросы, мотивирующие дальнейшее исследование темы). Здесь подводится итог и поощряется рефлексия и дальнейшие исследования по проблеме.

В ходе организации работы с детьми реализуются следующие цели:

- 1) образовательная – вовлечение каждого ребенка в активный познавательный процесс. Организация индивидуальной и групповой деятельности дошкольников;
- 2) развивающая – развитие интереса к познанию, проявление творческих способностей и воображения детей; формирование навыков исследовательской деятельности, лидерских качеств, умений самостоятельно выполнять предложенное задание; расширение кругозора, эрудиции;

3) воспитательная – воспитание толерантности, личной ответственности за выполнение выбранной работы, способности к взаимопониманию и сотрудничеству.

Используем следующие виды заданий:

- детективные задания;
- творческие задания – их цель заключается в создании конечного продукта специфического формата (сочинение, рисунок, поделка, постройка и т.п.).
- журналистские задания – выполняя задания, дети могут примерить на себя роль журналиста, они собирают информацию, суммируют ее, и представляют в виде репортажа.
- дизайн-задания – направлены на создание определенного, заранее утвержденного продукта. Примером дизайн-задания может служить создание брошюры для нового туристического агентства, способной помочь туристам провести интересно отпуск.
- аналитические задания – детям необходимо проанализировать какое-либо явление (реальное или вымышленное; физическое или абстрактное) для установления причинно-следственных отношений и т.д.

Данная деятельность легла в основу проекта «Мир профессий. Хочу все знать», целью которого являлась активизация познавательно-исследовательской деятельности детей, развитие социально-коммуникативных навыков. Основными задачами стали воспитание доброжелательного отношения между детьми, обогащение способов их игрового взаимодействия.

Игровая фабула образовательной ситуации строилась на разыгрывании сюжета о роботе, который прилетает к детям со сказочной планеты на космическом корабле. Детям была предложена следующая игровая ситуация: приземлилась космическая ракета, которая была собрана из большого модульного конструктора с использованием светящегося неоновой шнура. Из ракеты вышел робот, управляемый дистанционно (с пульта), в руке которого было послание. Это послание являлось основной мотивационной составляющей познавательно-игровой и творческой деятельности. Послание содержало информацию об эпидемии на планете и просьбу о помощи. Требовалась помощь в сборке роботов для спасения планеты. В космической ракете был найден конверт со схемами сборки роботов. Совместно с детьми было принято решение открыть мини-мастерскую «Самоделкино». Детям были предложены детали роботов. Обсуждались способы соединения деталей, а также характерные особенности этих соединений – неподвижность, прочность. После чего пришли к выводу, что для сборки роботов не подходят такие способы соединения как клей и пластилин, так как роботы не смогут двигаться. В результате дискуссии дети нашли новый подвижный вид соединения при помощи винта и гайки. Далее был произведен анализ предстоящей работы, изучены схемы сборки робота и дети приступили к работе.

Детям, собравшим роботов, были предложены дополнительные атрибуты, соответствующие определенным профессиям. Задачей каждого ребёнка было запрограммировать своего робота, рассказав всё о выбранной для робота профессии. Команда роботов-спасателей готова к вылету на планету. Ребята пожелали им удачного полёта.

Реализация проекта позволила решить целый спектр дополнительных задач: дети познакомились со многими профессиями, создана ситуация успеха для всех детей. Кроме того, в ходе этой деятельности мы смогли выявить одаренных детей и стимулировать их интерес и развитие навыков практического решения образовательных задач более сложными заданиями.

Участие дошкольников в квест-проектах позволяет достигать значительных результатов в речевом развитии. Дети начинают выражать своё мнение по проблеме; пробуют аргументировать свою точку зрения; многие стали самостоятельно анализировать, сопоставлять факты и делать выводы; употреблять в речи изученную лексику по выбранной теме, приводить примеры.

Эта деятельность способствует установлению положительных межличностных отношений, формированию коммуникативных навыков: умения в совместной деятельности высказывать свои предложения, советы, просьбы; в вежливой форме отвечать на вопросы; доброжелательно предлагать помощь; объединяться в игре в пары, микро-группы.

© Кривдина Н.Н., 2016

*Кукарцева В.Е.,  
магистрант института педагогики и психологии детства  
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,  
Россия, г. Екатеринбург*

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация.** В статье затронута проблема важности формирования коммуникативных умений в младшем школьном возрасте. Описываются основные коммуникативные умения, присущие детям в данный возрастной период. Изложены основные методы формирования коммуникативной культуры младших школьников.

**Ключевые слова:** коммуникация, коммуникативные умения, коммуникативная культура.

*Kukartseva Valentine  
graduate student of the Institute of Pedagogy and Psychology of childhood  
Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg  
E-mail: vek21.08@mail.ru*

## **FORMATION OF COMMUNICATIVE ABILITIES OF YOUNGER SCHOOLBOYS**

**Annotation.** The article touches upon the problem of the importance of formation of communicative abilities at younger school age. It describes the basic communication skills inherent to children in this age period. The main methods of formation of communicative culture of younger schoolboys.

**Keywords:** communication, communication skills, communicative culture.

Современный этап развития российского общества характеризуется глубокими экономическими и социальными преобразованиями. Поэтому возникла необходимость ориентировать процесс обучения на формирование готовности личности к постоянно меняющимся запросам социума, к сотрудничеству с другими людьми, к общению с окружающими. Одними из важнейших умений современной личности являются коммуникативные умения. Владение ими на высоком уровне позволяет эффективно взаимодействовать с другими людьми при различных видах деятельности. Приоритетное место в формировании базовой культуры личности занимает коммуникативная культура, что обусловлено значением межличностной коммуникации, осуществляющейся в соответствии с общественно одобряемыми данным социумом нормами, правилами поведения как для развития общества в целом, так и для его отдельных индивидов. Освоение коммуникативных умений входит в ряд обязательных требований основной образовательной программы начального общего образования ФГОС наряду с развитием речи и овладением социальными компетенциями. Овладение культурой поведения и речью является одной из важнейших задач, сформулированных в законе «Об образовании РФ».

Возрастная категория детей выбрана нами не случайно. На смену младшему школьному возрасту приходит подростковый, и к ранее ведущей учебной деятельности добавляется новая – общение со сверстниками. Освоение элементов коммуникативной культуры в младшем школьном возрасте позволит детям успешнее реализовать свой жизненный потенциал. Развитие коммуникативных умений младших школьников влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс их социализации и развития личности в целом.

Одной из важных сфер социализации личности является общение.

*«Общение – это сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностью совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека» [3].*

Исходя из этого определения, можно заключить, что общение имеет три стороны своего проявления: коммуникативную (обмен информацией), перцептивную (восприятие и понимание другого человека) и интерактивную (взаимодействие в совместной деятельности).

В соответствии с каждой из сторон общения Г.М. Андреева выделяет 3 группы коммуникативных умений.

Первая группа умений, соответствующая непосредственно коммуникационной стороне общения, включает в себя цели, мотивы, средства и стимулы общения, умения четко излагать

мысли, аргументировать, анализировать высказывания.

Вторая группа, соответствующая перцептивной стороне общения, включает в себя понятия эмпатии, рефлексии, саморефлексии, умения слушать и слышать, правильно интерпретировать информацию, понимать подтексты.

Третья группа, связанная с интерактивной стороной общения, включает такие понятия, как: соотношение рационального и эмоционального факторов в общении, самоорганизация общения, умение проводить беседу, собрание, увлечь за собой, сформулировать требование, умение поощрять, наказывать, общаться в конфликтных ситуациях [2].

Наряду с другими факторами (социально-культурными, психологическими, ситуативными) от уровня сформированности каждой группы умений у собеседников может зависеть успешность речевого общения, т.е. осуществление коммуникативной цели инициатором или инициаторами общения и достижение согласия между ними [4].

Сформировать коммуникативные умения – значит научить школьника ставить вопросы и четко формулировать на них ответы, внимательно слушать и активно обсуждать рассматриваемые проблемы, комментировать высказывания собеседников и давать им критическую оценку, аргументировать свое мнение в группе, а также способность выражать собеседнику эмпатию, адаптировать свои высказывания к возможностям восприятия других участников коммуникативного общения.

Возраст 6-10 лет сензитивен для развития коммуникабельности детей, они учатся контролировать и оценивать поведение друг друга, вести диалог, что определяет ведущую роль коммуникативных умений в формировании ребёнка как неповторимой индивидуальности с позиции концепции педагогики индивидуальности.

Каково же значение коммуникативной компетенции для младшего школьника?

Во-первых, она влияет на учебную успешность. Простой пример: если ученик стесняется отвечать у доски или испытывает при этом чрезмерную тревогу, его реальный ответ (как воплощение коммуникативной компетенции) будет хуже имеющихся знаний, а его оценка, соответственно, ниже. Полученный негативный опыт отрицательно повлияет на последующую учебную деятельность.

Во-вторых, от коммуникативной компетенции во многом зависит процесс адаптации ребёнка в школе, в частности его эмоциональное благополучие в классном коллективе. Если он легко находит общий язык с одноклассниками, то испытывает психологический комфорт. И напротив, неумение контактировать с окружающими сужает круг друзей, вызывает ощущение неприязни, а в дальнейшем может провоцировать асоциальные формы поведения.

В-третьих, коммуникативная компетенция может рассматриваться в образовательном процессе не только как условие сегодняшней эффективности, но и благополучия его будущей жизни.

Для младшего школьного возраста характерны такие коммуникативные умения, как умение слушать, умение излагать свои мысли и умение вести себя в конфликтной ситуации. Если эти коммуникативные умения у ребенка не сформированы или находятся на низком уровне развития, то необходимо использовать определенные средства их формирования, соответствующие данному возрасту.

Т.А. Яндукова определяет следующие методы формирования коммуникативной культуры младших школьников:

1. личностно-ориентированные и дифференцированные технологии формирования коммуникативной культуры;
2. создание спецкурсов по формированию коммуникативной культуры;
3. организацию внешкольной деятельности;
4. игру как одну из основных форм организации учебного процесса данной категории детей;
5. изучение родного и иностранного языка с целью сопоставления различных языков и культурных традиций и повышение интереса к чтению [9].

Переход школ на личностно ориентированный подход поставил в центр образовательной системы личность ребенка, обеспечение комфортных бесконфликтных и безопасных условий для развития и реализации ее природных потенциалов. В центре внимания современного педагога оказалась уникальная, целостная личность ребенка, стремящаяся к максимальному проявлению своих возможностей, открытая для восприятия нового опыта.

Личностно-ориентированные технологии характеризуются сотрудничеством участников педагогического процесса, демократизмом, равенством, партнерством в субъект-субъектных отношениях педагога и ребенка. Педагогика сотрудничества предполагает наличие у взрослого человека умения выслушать ребенка, дать ему возможность выразить свое мнение. При этом он



должен учить школьников думать, размышлять, высказывать и отстаивать свои суждения, что формирует коммуникативные умения личности.

Особенно ярким примером применения лично ориентированного подхода в современной школе, на наш взгляд, можно считать систему обучения «Перспективная начальная школа» [1], способствующую формированию коммуникативных умений и навыков в процессе учебной деятельности. Развитие начинается в беседе, когда ученики отвечают на вопросы учителя и учатся сами задавать вопросы, запрашивать недостающую информацию, а также во время работы в парах (группах), когда учащиеся обсуждают выполнение совместных действий, распределяют роли, контролируют и оценивают свою работу и работу других учеников.

Чем младше ученик, тем меньше места и времени должна занимать на уроке фронтальная работа, так как она требует от него серьезного напряжения и несоответствующей возрастным возможностям концентрации внимания, протекает под внешним давлением учителя, что ведет к повышенной утомляемости, эмоциональному дискомфорту, низкой вовлеченности в совместную деятельность. В то время как групповая (в том числе парная) форма работы более природосообразна для младшего школьного возраста и предполагает отсутствие давящего вмешательства со стороны взрослого в психологию учения, комфортное нахождение ребенка в группе сверстников. Групповая форма работы вызывает у детей интерес, активизирует познавательную деятельность, дает возможность самореализации личности, способствует умению общаться, т.е. является эффективным средством развития коммуникативных качеств личности [5].

Игра, в процессе которой ребенок познает окружающий мир и овладевает новыми способами мышления, помогает созданию целостной картины мира. И в первую очередь этому способствует игра коммуникативная, так как при общении дети делятся друг с другом новыми знаниями, тем самым обогащая процесс познания и постижения окружающей действительности.

Коммуникативная игра предполагает создание воображаемых ситуаций и их обыгрывания. Как известно, ребенок мыслит действиями. Эти действия есть обобщенные образы внешнего мира. На каждом следующем витке развития игры эти образы становятся информативнее. Работа с образами, пронизывающими всю игровую деятельность, стимулирует процесс мышления, в том числе и творческую интуицию. Создание образов и их проигрывание (проживание) и является составными компонентами коммуникативной игры, которая используется для тренировки навыков и умений общаться и может проводиться в парной – диалоговой («Руки знакомятся, ссорятся, мирятся») или групповой – полилоговой («Моя визитная карточка», «Пресс-конференция», «Молчаливое рисование») формах с последующим анализом речевых действий участников игры [6].

Учебный диалог также может быть направлен на формирование коммуникативной культуры младших школьников при определенных условиях, главными из которых являются:

- учет возрастных, психофизиологических особенностей становления речевой деятельности детей младшего школьного возраста;
- психологическая и педагогическая готовность учителя начальных классов к организации учебного диалога и дальнейшему обучению учащихся вести диалог;
- учет роли сверстников в речевом развитии младших школьников [7].

На наш взгляд, организация внешкольной деятельности, наравне с другими методами, представляет большие возможности для развития коммуникативных умений детей и знакомства с коммуникативной культурой разных людей. Этому способствует использование различных методов и форм организации совместной деятельности: специальных уроков или тренингов на определенную тематику (например: «Учимся общаться», «Я и Мы – самопрезентация» и др.), уроков-концертов, на которых проигрываются наиболее актуальные на данный момент коммуникативные ситуации (при использовании сказочных сюжетов и знакомых детям героев), бесед, конкурсов, диспутов, организация театральных и иных кружков, встреч с интересными людьми (учеными, деятелями искусства, художниками, музыкантами и др.). В данном случае своеобразное эмоциональное погружение школьников в творческую деятельность способствует повышению уровня их коммуникативной культуры, развитию и совершенствованию коммуникативных умений и качеств.

Таким образом, расширение культурного и социального опыта младших школьников, совместная работа учителя и учеников, а также внеурочная деятельность являются методами, способствующими развитию коммуникативной культуры младших школьников [8]. Именно такие средства формирования коммуникативных умений, основанные на совместной деятельности, учитывающие психолого-педагогические особенности детей младшего школьного возраста и сензитивные периоды формирования коммуникабельности, на наш взгляд, имеют огромный потенциал в работе по формированию коммуникативных умений младших школьников. Степень сформированности коммуникативных умений влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс их социализации и развития личности в целом.

## Литература

1. Агаркова Н.Г. Основная образовательная программа начального общего образования «Перспективная начальная школа». – М.: «Академкнига / Учебник», 2015. – 224 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 416 с.
3. Батаршев А. В. Психодиагностика способности к общению, или как определить организаторские и коммуникативные качества личности. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 176 с.
4. Граудина Л. К. Культура русской речи: учебник для вузов. – М.: НОРМА-ИНФРА, 1998. – 560 с.
5. Епишина Л.В. Педагогические аспекты развития коммуникативных свойств личности // Начальная школа. – 2007. – № 11.
6. Макарова Н.Н. Коммуникативная игра в младших классах // Начальная школа. – 2007. – № 7.
7. Песняева Н.А. Эффективность развития речевой деятельности младших школьников в учебном диалоге // Начальная школа. – 2005. – № 5.
8. Теоретические основы и методика филологического образования младших школьников: Учебное пособие / Урал.гос.пед.ун-т; Н.В. Багичева, М.Л. Кусова, Е.И. Плотникова, С.В. Плотникова, В.А. Шуритенкова. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. – 272 с.
9. Яндукова Т.А. Средства формирования коммуникативной культуры младших школьников // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2009. – №6-2.  
© Кукарцева В.Е., 2016

УДК 372.8  
ББК 74.26

*Плаксина Е.Б.,  
кандидат филол. наук, доцент кафедры русского языка и  
методики его преподавания в начальных классах,  
Скачкова Е.И.,  
магистрант Института Педагогики и Психологии Детства  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,  
Россия, г. Екатеринбург*

## ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация.** В данной статье представлен компонентный состав коммуникативной компетенции с приведенными средствами обучения, что позволит учителям-практикам наиболее успешно формировать иноязычную коммуникативную компетенцию младших школьников.

**Ключевые слова:** младшие школьники; иноязычная коммуникативная компетенция; компонентный состав коммуникативной компетенции; средства обучения.

*Plaksina Elena  
candidate of Philology, associate professor of Russian language and  
methods of its teaching in the primary grades,  
Skachkov Elena  
graduate student of the Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood  
Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg  
E-mail: ebplaksina@mail.ru*

## FORMATION OF FOREIGN COMMUNICATIVE COMPETENCE YOUNGER SCHOOLCHILDREN

**Annotation.** This article presents the component structure of the communicative competence with the above training tools that will allow teachers to practicing the most successful form of foreign language communicative competence of primary school children.

**Keywords:** junior high school students; foreign language communicative competence; component structure of communicative competence; means of education.

Теоретические и практические вопросы иноязычной коммуникативной компетенции находятся в русле современных исследований, о чем свидетельствуют труды зарубежных и отечественных ученых: И.Л. Бим, Ван Эж, Н.Д. Гальскова, И.А. Зимняя, М.К. Кабардов, В.Н. Карташова, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, С. Савиньон, М. Финоккиаро, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, А.В. Щепилова и др.

Зарубежные ученые рассматривают иноязычную коммуникативную компетенцию как способность человека понимать и воспроизводить иностранный язык не только правильно, но и в соответствии с социолингвистической ситуацией реальной жизни (М. Финоккиаро); как функциональное владение языком, интерпретация и обговаривание значений, которые охватывают общение между двумя и более лицами, принадлежащими к одному или другому речевому сообществу, или между одним лицом и письменным или устным текстом (С. Савиньон).

Отечественные исследователи, такие как И.Л. Бим, Р.П. Мильруд, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова и др. считают, что иноязычная коммуникативная компетенция – это способность полноценно общаться на иностранном языке в разнообразных ситуациях; что предполагает не только лингвистическую осведомленность и навыки использования языковых средств, но и наличие определенного состояния коммуникативной включенности- настроенности на общение, готовности к восприятию и пониманию партнеров, способности к адекватному, уместному и своевременному выражению своих мыслительных намерений [3].

Раннее обучение иностранному языку в большей мере способствует формированию основ коммуникативной компетенции, позволяющих осуществлять иноязычное общение и взаимодействие детей, в том числе и с носителями языка, на элементарном уровне. Иноязычная коммуникативная компетенция является необходимым условием эффективной коммуникации на иностранном языке [1].

М.З. Биболетова, кандидат педагогических наук, доцент, ведущий сотрудник лаборатории иностранных языков в ИОСО РАО предлагает следующий компонентный состав коммуникативной компетенции:

**1. Речевая компетенция** – умения учащихся в говорении (диалогическая и монологическая речь), аудировании, чтении и письменной речи. Для развития речевой компетенции необходимо обязательное использование следующих средств обучения:

а) учебник, который является основным средством обучения и содержит материал по обучению всем видам речевой деятельности;

б) книга для чтения, которая находится в распоряжении учащегося и помогает ему в овладении чтением на английском языке. Чтение дополнительных текстов на различную тематику, кроме всего прочего, дает возможность осуществлять практическую, воспитательную, образовательную и развивающую цели;

в) учебные пособия для индивидуальной и самостоятельной работы обучаемых, практических занятий, научно-исследовательской работы. Данные пособия могут полностью или частично разрабатываться преподавателями самих учебных заведений;

г) аудио и видеозаписи, которые при обучении английскому языку играют очень важную роль. Они дают возможность детям слышать подлинную речь на английском языке, являются образцом для подражания, что благотворно сказывается на качестве их произношения, а также на формировании умения понимать речь на слух;

д) компьютерные программы и Интернет необходимы для обеспечения функциональной компьютерной грамотности учеников, а также для возможности самостоятельного или дистанционного обучения. Эти программы особенно эффективны для развития навыков письменной коммуникации, что в нашей практике учебного и профессионального общения в настоящий момент является наиболее слабым звеном.

**2. Языковая компетенция** – владение произносительной, лексической и грамматической сторонами речи, а также владение графикой и орфографией.

Для наиболее эффективного развития языковой компетенции используют следующие средства обучения:

а) рабочая тетрадь, которая необходима для самостоятельной работы учащихся дома и позволяет им овладевать графикой и орфографией английского языка, усваивать лексический и грамматический материал в ходе выполнения заданий к каждому уроку. Кроме того, рабочая тетрадь формирует у детей самоконтроль, самокоррекцию и самооценку;

б) таблицы, схемы, раздаточный материал, иллюстрации позволяют максимально индивидуализировать и активизировать процесс формирования и развития умений и навыков всех видов речевой деятельности, а также процесс накопления в памяти учащихся единиц языка и речи;

в) учебник;

г) аудиоматериал;

д) компьютерные программы и Интернет.

**3. Социокультурная компетенция** – владение определенным набором социокультурных знаний о странах изучаемого языка (в том числе о поведении, этикете) и умений использовать их в процессе иноязычного общения, а также умение представлять свою страну и ее культуру. В условиях современного мира, когда все чаще слышны слова «глобализация» и

«интернационализация», особая актуальность проблемы развития социокультурного компонента в обучении иностранным языкам очевидна. Средства, способствующие развитию социокультурной компетенции у изучающего иностранный язык вне языковой среды:

а) аудиотексты, записанные в реальных ситуациях иноязычного общения или начитанные носителями языка;

б) видеоматериалы, которые являются своего рода культурными портретами страны.

в) Погружение в виртуальное пространство – очень эффективное средство развития социокультурной компетенции учащихся. Безусловно, этим виртуальным пространством является Интернет, наряду с другими компьютерными технологиями.

г) Безусловно, самым эффективным средством развития социокультурной компетенции является пребывание в стране изучаемого языка. Учителя иностранного языка, побывавшие в стране, являются своего рода «наглядным пособием» для учеников, поскольку они «впитали» в себя дух того общества, в котором пребывали.

**4. Компенсаторная компетенция** – умения выходить из трудной ситуации в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации;

Данный вид компетенции развивается такими средствами как:

а) учебник;

б) Интернет;

в) пребывание в стране изучаемого языка.

**5. Учебно-познавательная компетенция** – общие и специальные учебные умения, способы и приемы самостоятельного изучения языков и культур, в том числе с использованием новых информационных технологий.

К средствам, развивающим учебно-познавательную компетенцию, относят следующие:

а) разнообразные словари (англо-русские, русско-английские, толковые), где ученик найдет объяснения слов, сочетания их с другими словами, примеры употребления. Это поможет для выполнения упражнений и удовлетворения любознательности учащихся, проявляющих повышенный интерес к языку;

б) учебник;

в) книга для чтения;

г) учебные пособия;

д) компьютерные программы и Интернет [4].

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции младших школьников – это сложный и многоступенчатый образовательный процесс.

Безусловно, только взаимосвязанное нормирование всех составляющих коммуникативной компетенции при обучении обеспечит развитие коммуникативных умений в основных видах речевой деятельности в процессе овладения школьниками языковыми, лингвострановедческими и социокультурными знаниями и навыками, [2].

В настоящее время снижение возрастного ценза в изучении иностранного языка существенно увеличивает вероятность скорейшего формирования основ иноязычной коммуникативной компетенции уже в младшем школьном возрасте, что позволит учащимся более глубоко изучать культуру и язык иного социума.

#### *Литература*

1. Зайцева К.П. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности. // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – №4. – С. 78 - 83.
2. Смирнов И.Б. Формирование основ культурно-страноведческой компетенции учащихся старших классов средней школы. – СПб.: Лен. Гос. Обл.ун-т. им. А.С. Пушкина, 2002. – 198 с.
3. Солопова Е. В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции младших школьников с применением компьютера в процессе обучения: дис. ... канд. пед. наук. – Елец, 2008. – 215 с.
4. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции школьников через системно-деятельностный подход [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pandia.ru/text/80/081/32127.php> (дата обращения: 12.03.20016).

© Плаксина Е.Б., Скачкова Е.И., 2016

**Плаксина Е.Б.,**  
*кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах,  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,  
Россия, г. Екатеринбург*

## **ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются различные теории обучения иностранным языкам, освещаются проблемы психолингвистики. Автор затрагивает вопрос функции языка, феномен внутренней речи при обучении иностранному языку в начальной школе.

**Ключевые слова:** лингвистика, иностранный язык, прагмалингвистика, функция языка.

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

## **LANGUAGE TEACHING FUNDAMENTALS FOREIGN LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL**

**Annotation.** This article discusses the different learning theories in foreign languages, highlights the problems of psycholinguistics. The author raises the question of language function, the phenomenon of inner speech in teaching a foreign language in primary school.

**Keywords:** linguistics, foreign language, pragmalinguistics, language function.

Под лингвистическими основами обучения ИЯ как учебному предмету подразумевается материал по теории языка и речи, определенным образом отобранный и методически организованный в соответствии с реализуемыми принципами, применяемыми методами и целью обучения. Для разработки лингвистических основ обучения ИЯ в 2-4 классах начальной школы следует рассмотреть сущность языка как такового.

В начале XIX в. В. Гумбольдт писал, что «язык – это мир, который расположен посередине между являющимся нам внешним миром и миром, действующим в нас» [7]. К внешнему миру В. Гумбольдт относил культуру народа, его духовную жизнь, к внутреннему – изначальную языковую способность, заложенную в человеке в виде некоторых смутно осознаваемых принципов деятельности и актуализирующуюся с помощью субъективной активности говорящего. Человек, пробуждая в себе свою языковую способность и развертывая ее в ходе языкового общения, всякий раз своими собственными усилиями создает сам в себе язык.

И хотя при рассмотрении природы языковой способности существуют различные взгляды (одни лингвисты считают, что она заложена биологически и проявляется по мере развития ребенка, другие трактуют ее в качестве социального образования, формирующегося в процессе общения, третьи видят в ней результат и того, и другого), в центре внимания лингвистики (наряду с системой языка) оказывается сам субъект, его когнитивная, речевая активность. Кроме того, современная лингвистика стала изучать человека как языковую личность, которая характеризуется не только определенным уровнем владения языковыми средствами, в частности, лексиконом, отражающим индивидуальное видение окружающей действительности, но и отражением через язык национальной культуры, картины мира.

При изучении языковой способности человека в лингвистике единодушно констатируется, что «уровни языковой способности соответствуют уровням системы языка: можно выделить фонетический, лексический, грамматический уровни, в том числе словообразовательный подуровень, синтаксический уровень» [4].

Естественно, поразительное соответствие языковой способности как индивидуально-психологического явления человека и языка как социально-исторического явления не ускользнуло от внимания лингвистов и стало одной из причин их пристального внимания к устройству языка как сердцевины национальной культуры. В результате представители структурной лингвистики детально описали языковую систему, уделяя особое внимание структуре языка, которая

представляет собой сеть отношений (противопоставлений) между элементами языковой системы, упорядоченных и находящихся в иерархической зависимости в пределах определенных уровней. При этом в пределах каждого уровня языковой системы были выделены основные единицы языка (фонема, морфема, слово, словосочетание, предложение, сверхфразовое единство, текст) и набор правил, регулирующих их использование. Среди перечисленных единиц языка особый интерес для методики обучения ИЯ представляют предложение, сверхфразовое (диалогическое единство) и текст.

Предложение «является той языковой единицей, которая осуществляет основные функции языка – функцию речевой коммуникации, оформляя законченное речевое сообщение, и функцию формообразования (относительно) законченной мысли» [1]. Согласно О.И. Москальской, предложение в номинативном аспекте «является высшей единицей – полным знаком, непосредственно соотносящимся с ситуацией. В то же время в плане коммуникативной и когнитивной функций языка предложение оказывается компонентом текста» [6]. Будучи в одном отношении высшей единицей, а в другом – минимальной, предложение оказывается центром пересечения семантических, грамматических, коммуникативных и других значений. Не случайно методика обучения ИЯ в своих учебных целях уже давно использует именно предложение в качестве типовой фразы (И.Л. Бим), модельной фразы, учебной модели языка (М.С. Ильин), речевого образца (В.Д. Аракин, А.А. Миролюбов и др.). Вместе с тем формирование и формулирование мысли посредством языка, которое разворачивается в процессе порождения предложения, естественно, осуществляется и по законам логики, с соблюдением правил, по которым высказывается то или иной суждение. По этой причине предложение нередко квалифицируется как предложение-суждение [3].

В прагмалингвистике, изучающей закономерности речевого воздействия на человека, функционирование языковых знаков в речи подверглось тщательному изучению как с позиции субъекта речи (явные или скрытые цели высказывания, стратегия и тактика речевого поведения, оценка говорящим партнера по общению и т. п.), так и с позиции адресата речи (интерпретация речи, типы речевого реагирования в виде прямых ответов или уклонения от них и т.п.). В результате в лингвистике была выделена особая лингвистическая единица – диалогическое единство (ДЕ), которое определяется как «соединение реплик, характеризующееся структурной, интонационной и семантической законченностью» [8] и которое является лингвистическим компонентом сопряженного коммуникативного взаимодействия коммуникативного акта.

Совпадения и различия в родном и иностранном языках особенно четко просматриваются именно на уровне предложений и ДЕ. Причем серии ДЕ могут быть отобраны для изучения ИЯ и с учетом данных прагмалингвистики, в которой язык изучается как средство воздействия на мысли, чувства, волю и в результате на поведение как отдельного человека, так и группы лиц.

Как известно, в прагмалингвистике выделены контактная, эмоциональная, побудительная и другие функции языка. Так, под контактной функцией подразумевается предназначенность языковых средств для установления, поддержания и завершения различных контактов в процессе общения. Для реализации этой функции в языке существует целый ряд специализированных слов и выражений (обобщений, формул вежливости, междометий, контактных тем и т.д.), тесно связанных с поведением, поскольку в социальной действительности имеется немало устойчивых коррелятивных связей между определенными моделями языка и моделями социального поведения. Эмоциональная функция языка связана с выражением чувств и эмоций с целью воздействия на поведение человека посредством «эмоционального заражения» (эмоционального резонанса), что согласуется с данными психологии и лингвистики, согласно которым переживания человека могут быть более или менее адекватно выражены в языковой форме и включены в процесс речевого общения. Языковые средства, обеспечивающие побудительную функцию, предназначены для выражения воли говорящего и побуждения других участников общения к определенным действиям и поступкам. Наиболее характерным прагматическим средством, заложенным в самом языке и усиливающим прагматический эффект лексико-грамматическим форм высказывания, служит интонация, которая является особым инструментом межличностного общения и которая заслуживает специального формирования, например, у детей, овладевающих устно-речевым общением на родном и иностранном языках. Прагматический регулятивный эффект речевого высказывания возможен, при двух условиях: во-первых, если в самой системе языка имеются средства, которые обладают прагматическими свойствами, и, во-вторых, если говорящий (так же как и слушающий) владеет этими прагматическими средствами.

Не меньшее значение для обучения ИЯ имеют речевые высказывания более протяженные, чем предложение и ДЕ, а именно тексты в виде монологов или речевых форм, которые отражают целостный акт поведения человека. С учетом обращенности монологической речи к участникам непосредственного общения, а также включенности монолога в диалогическое общение можно

согласиться с выводом лингвистов и методистов о том, что монолог как продолжительное высказывание одного лица, продукт индивидуального построения должен войти в понятие диалога как его составная часть.

Если исходить из того, что отражаемый с помощью языкового сознания окружающий мир существует в пространстве и движении, во времени и взаимосвязи, если учитывать известную специализацию различных языковых средств в отражении различных сторон окружающего мира, то выделение среди речевых форм описания, повествования и рассуждения вполне оправдано по отражаемому объекту. К тому же каждой речевой форме соответствует свой массив лексического материала и специфический способ синтаксической связи между предложениями.

*Описание* предназначено прежде всего для отражения наиболее существенных признаков предметов и явлений, а также пространственного расположения одного предмета среди других. В исследованиях выделен конкретный языковой материал, используемый обычно в статическом и динамическом описании. В повествовании обычно рассказывают о каком-то событии, которое развивается во времени, т. е. имеет начало, развитие и конец. Сущность *рассуждения* сводится к выяснению причинно-следственных связей между предметами и явлениями окружающей действительности и их показу, разъяснению партнерам по общению. При этом ход рассуждения, аргументация и вывод обслуживаются специальной лексикой и имеют специфическое композиционное строение. Знание композиционного строения текстов необходимо не только для их порождения, но и адекватного восприятия. Например, восприятие текста обеспечивается двумя основными свойствами – его связностью и целостностью. Причем связность текста распространяется обычно на 3-5, но не больше, чем на 7 предложений, и воспринимается реципиентом как единство сугубо лингвистического, композиционно-синтаксического плана. Цельность представляет собой характеристику текста как смыслового единства и распространяется на весь текст (или его отдельные фрагменты, относительно законченные в содержательном отношении) [4]. Именно признаки цельности выступают для реципиента как сигналы, позволяющие ему прогнозировать объем текста и его содержательную структуру, фиксировать ключевые слова, замечать связующие элементы и, в конечном счете, облегчать его адекватное восприятие и понимание.

Именно феномен внутренней речи является точкой пересечения языка и мышления. И хотя, согласно Л.С. Выготскому, мышление и язык вырастают из разных корней (мышление – из потребности в познании, язык – из потребности в общении), они уже на самых ранних этапах онтогенетического развития образуют нерасторжимое единство. Поэтому при описании реальных процессов порождения речевых высказываний акцент (даже чисто терминологически) невольно делается то на мыслительных процессах, то на языковых, то на обоих сразу.

Порождение речевого высказывания, как считает А.Р. Лурия, «1) начинается с мотива и общего замысла, который с самого начала известен субъекту в общих чертах, 2) проходит через стадию внутренней речи, которая, по-видимому, опирается на схемы семантической записи с ее потенциальными связями, 3) приводит к формированию глубинно-синтаксической структуры, а затем 4) развертывается во внешнее речевое высказывание, опирающееся на поверхностную синтаксическую структуру» [5].

А.А. Леонтьев, описывающий процесс реализации «языковой способности» (от фазы мотивации до произнесения слов), выделяет особую фазу «внутреннего программирования», которая представляет собой несознаваемое построение (из наличных и зарождающихся «смысловых вех») некоторой схемы, на основе которой и рождается речевое высказывание [4].

Изучение речевого механизма с позиции психолингвистики позволило обнаружить сложную многоуровневую организацию внутренней речи, включающую базовые функциональные образования; объединяющие их системы связей («вербальные сети»); сеть грамматических структур; динамические процессы, отвечающие различным семантическим и грамматическим операциям; коммуникативный, текстообразующий уровень. Приведенные разными авторами внутриречевые и мыслительные процессы, лексико-грамматические и иные составляющие, а также внешняя речь нашли определенную упорядоченность в виде индивидуальной речевой деятельности. Как и всякая другая деятельность, она может осуществляться только при помощи определенных средств и способов. А поскольку средства и способы совершения деятельности обычно соотносятся с ее предметом, то И.А. Зимняя в РД выделила «средства (языковую систему) и способ (речь) формирования и формулирования мысли как предмета речевой деятельности». Воплощение мысли в слове, процесс интеллектуально-речевой деятельности разворачивается во времени и проходит мотивационно-побудительную, ориентировочно-исследовательскую (аналитико-синтетическую) и исполнительную фазы. Поскольку реализация этого процесса у субъекта РД осуществляется крайне сжато, почти одновременно, то И.А. Зимняя при описании процесса РД наряду с фазами использует термин «уровни». Причем в реализации речевого механизма и оперировании языковыми средствами

непосредственное участие принимают не только основные виды мышления (наглядно-образное и словесно-логическое), выступающие в сложном взаимодействии, но и другие познавательные функции, например воображение и представления с их конкретными и абстрактными символами и т. п. [3].

Овладение и пользование языком может осуществляться не только в естественных условиях, но и в учебных. Причём имеется в виду овладение и пользование не только родным языком, но и языком иностранным. В связи с этим следует упомянуть, что по поводу процесса овладения ИЯ в зависимости от формы и способа функционирования мышления во внутренней речи человека, существуют две точки зрения.

Согласно первой из них (А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя и др.), мышление и внутренняя речь осуществляются в специальном коде, отличном от национального языка, «предметно-схемный» код внутренней речи не связан непосредственно с формами натурального языка, но зато он опосредует связь мышления, речи и языка. Это означает, что в процессе обучения ИЯ следует иметь в виду прежде всего «предметно-схемный» код внутренней речи. При этом допускается возможность перекодирования мысли непосредственно на знаки иностранного языка, минуя «канал родного языка».

Согласно второй точке зрения, мышление и внутренняя речь осуществляются преимущественно или исключительно средствами национального языка. Это означает, что при обучении ИЯ следует ориентироваться не только и не сколько на возможности кодирования и декодирования мысли посредством ИЯ, сколько на уже имеющийся «канал родного языка», на средства родного языка.

На наш взгляд, обе точки зрения дополняют друг друга, поскольку в практике обучения ИЯ можно найти подтверждения и той, и другой точке зрения. Видимо, у разных субъектов интеллектуально-речевой деятельности, наделённых различными по типу языковыми способностями, складываются различные, в том числе промежуточные, индивидуализированные стратегии овладения ИЯ как средством межкультурной коммуникации.

Среди ряда зарубежных психолингвистических моделей овладения вторым языком Н.Д. Гальскова отдаёт предпочтение «гипотезе промежуточного языка», утверждающей «положение о том, что в ходе обучения иностранному языку ученик образует свою собственную самостоятельную языковую систему, имеющую основные черты родного языка – «смешанный/межъязыковый код», а также свои собственные специфические особенности, независимые от первых двух языков. Межъязыковый код развивается динамично, на основе общего языкового и речевого опыта обучаемого и в ходе овладения им различными техниками и стратегиями обучения» [2].

Из сказанного следует, что в обучении иностранному языку в начальной школе следует придерживаться последовательности от речи к языку, иными словами, обучать системе языка через речь в процессе организованного целенаправленного общения. Поэтому в качестве первого компонента содержания обучения выступает лингвистический компонент, включающий языковой материал: строго отобранные фонетический, грамматический, лексический минимумы и речевой материал – образцы речевых высказываний разной протяженности, ситуативно-тематически обусловленные. Отбор, последовательность и дозировка формальных (языковых) средств выражения диктуются потребностью общения. Изучение грамматики, лексики, фонетики обуславливается общением, что должно вести к нарушению традиционной очередности развертывания системы языка. Общение же обучающихся, как правило, ограничивается рамками учебного регистра, когда добавление нового материала строго регламентировано (дозировано).

Речевое высказывание в методике обучения ИЯ принимает вид учебной единицы. Это может быть слово, словосочетание, речевой образец или типовое предложение, диалог-образец, образец монологического высказывания большой протяженности. Работа с подобными речевыми единицами способствует запечатлению структурно-семантических схем в сознании обучающихся и, следовательно, формированию системы языка. Сами же учебные единицы представляют собой реальные предложения, соотношенные с конкретными ситуациями. Произносятся они с определенной интонацией в зависимости от коммуникативного намерения, правильны с точки зрения нормы языка, грамматического и лексического оформления.

Таким образом, лингвистический компонент включает представления о системе родного и иностранного языков и речевые умения, связанные с иностранным языком. При изучении лексического материала в контексте родного языка обеспечивается обращение к реалиям культуры страны изучаемого языка и своей культуры, на этом этапе педагог учит детей воспринимать изучаемый язык на фоне культуры страны изучаемого языка, вводятся некоторые устойчивые конструкции, в том числе фразеологические, осуществляется их сопоставление, обращается



внимание на общее и различное в них. Проводятся аналогии при знакомстве с фонетической системой иностранного языка и грамматикой.

#### Литература

1. Адмони В.Г. Синтаксис современного немецкого языка. – М.: Изд-во лит. на иностр. яз., 1973. – 391 с.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
3. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
4. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 288 с.
5. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М.: Либроком, 2009. – 256 с.
6. Москальская О.И. Проблемы системного описания синтаксиса. – М.: Высшая школа, 1981. – 176 с.
7. Радченко О.А. Язык как мирозерцание: лингвофилософская концепция неогумбольдтианства. – Изд-е 3-е, стереотипное. – М.: КомКнига, 2006. – 312 с.
8. Шадриков В.Д. Введение в психологию: эмоции и чувства. – М.: Логос, 2002 – 156 с.

© Плаксина Е.Б., 2016

УДК 378  
ББК 74.5

*Плотникова Е.И.,  
кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его  
преподавания в начальных классах,  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,  
Россия, г. Екатеринбург*

#### ОДНОСОСТАВНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ

**Аннотация.** В статье дается анализ творческих работ студентов на предмет представленности в них односоставных предложений, анализируются ошибки, допущенные при определении типов предложений, объясняются их причины и предлагаются пути их преодоления.

**Ключевые слова:** односоставные предложения; сочинение; способ выражения главного члена; ошибки при анализе односоставных предложений.

*Plotnikova Helena  
candidate of Philology, associate professor of Russian language and  
methods of its teaching in the primary grades,  
Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg  
E-mail: plotnikov\_y@mail.ru*

#### THE COMPOUND OFFERS WRITTEN SPEECH OF STUDENTS

**Annotation.** The article analyzes the creative works of students for their representation in the compound offers analyzed the mistakes made in determining the types of proposals, explained their causes and suggests ways to overcome them.

**Keywords:** mononuclear proposals; composition; a way of expressing the main member; errors in the analysis of single-composition proposals.

После изучения темы «Односоставные предложения» студентам четвертого курса ИПиПД УрГПУ было предложено написать сочинение на свободную тему с использованием разных типов односоставных предложений. Конечно, в данном случае мы не можем говорить об использовании вообще односоставных предложений в речи студентов, так как им было дано конкретное задание употребить их в своих текстах. Поэтому целью задания было проверить, как студенты решают учебную задачу по использованию односоставных предложений в творческих работах, указанию их типов и способов выражения в них главных членов, а также определить, сумеют ли они преодолеть ошибки, допущенные в процессе изучения данной темы (ошибки при определении типов односоставных предложений, разграничении их с двусоставными предложениями, ошибки при указании способов выражения главных членов).

Разные типы односоставных предложений очень интересны в стилистическом плане. И хотя данный тип предложений в начальной школе не изучается, дети широко используют их в своей речи и постоянно встречаются с ними в текстах разных функциональных типов. Поэтому важно показать школьникам, какие именно односоставные предложения характерны для разных типов текстов, прежде всего для текстов литературно-художественного стиля, научить детей выбирать из возможных синонимических вариантов предложений наиболее уместные – применительно к содержанию и задачам высказывания. Все это можно осуществить только при условии, что студент – будущий учитель начальных классов – сам владеет теорией и практикой анализа односоставных предложений.

Самыми распространенными ошибками при выполнении упражнений в ходе изучения односоставных предложений являлись: неразграничение безличных и инфинитивных предложений (невключение в состав главного члена СКС «можно», «нужно», «надо», «пора», «охота», «грех» и других, при которых инфинитив является зависимым), неразграничение односоставных и контекстуально неполных двусоставных предложений; неразграничение номинативных и генитивных предложений (если главный член номинативного предложения выражен синтаксически нечленимым словосочетанием: «Сколько галок!» и «Галок-то!»).

Так как задание было необязательным, сочинение написали 23 человека (третья часть от студентов четвертого курса). Большинство из них выбрали тексты-описания или описания с элементами повествования, названия которых «Осенний лес», «Зимний лес» (два раза), «В осеннем лесу», «Зима», «Весна», «Летнее утро» и подобные. Несколько человек остановились на повествовательных текстах с элементами описания: «Рыбалка», «Зимняя прогулка», «Скоро праздник», «По ту сторону кулис», а одна студентка дала рассуждение на тему «Что такое любовь?». Одно сочинение написано в стихах (14 четверостиший).

Всего в двадцати трех текстах сочинений использовано 321 односоставное предложение, из них безличных – 96, номинативных – 93, определенно-личных – 41, обобщенно-личных – 35, инфинитивных – 25, неопределенно-личных – 20, генитивных – 11 (количество каждого из типов предложений указывается не по определению их студентами, а по тому, каким каждое предложение является в реальности; при определении типов предложений студентами встречаются ошибки, о чем будет сказано ниже).

Чаще всего в своих работах студенты использовали безличные предложения, что объясняется их семантико-стилистической выразительностью, особенно в художественных текстах: это лаконичная форма обозначения состояния природы, окружающей среды, физического или нравственного состояния человека. Особенно выразительны безличные предложения, вынесенные в начало текста и подготавливающие читателя к восприятию далее описываемых событий: *Холодно и тоскливо. Нет солнца. Всё вокруг замело; Тихо зимой в лесу.*

Самыми частотными в письменной речи студентов оказались безличные предложения со словами категории состояния в качестве главного члена, передающие состояние окружающей среды или свое эмоциональное состояние (32 предложения), или со словами категории состояния и зависимым инфинитивом, передающие значение необходимости и возможности действия (22 предложения): *В наших краях сейчас очень красиво; А все-таки хорошо у нас на Урале. Хоть и холодно; Мне стало интересно; От этих наблюдений на душе так радостно; Надо идти к своей цели; Пора забыть все жизненные невзгоды.* В 18 предложениях главный член выражен личным глаголом в безличном употреблении: *Листья подхватило и понесло по воздуху; На душе светлеет; В доме пахнет хвоей.* Все остальные случаи выражения главного члена представлены намного реже: безличный глагол (8 предложений) и безличный глагол с зависимым инфинитивом (4 предложения): *Мне вдруг взгрустнулось; Можно сделать то, на что всегда не хватало времени; Приходится жить здесь, на даче.* В восьми предложениях главный член выражен отрицательным словом или конструкцией, выражающей отрицание, и только в четырех предложениях – кратким страдательным причастием среднего рода: *В лесу нет ни единой живой души; Рыбы не стало; Им было поручено Родину защищать.*

Выбор способа выражения главного члена в безличных предложениях студентами объясняется преобладанием описательных текстов, в которых слова категории состояния – самый распространенный тип передачи состояния природы, окружающей среды, а также эмоционального состояния человека, любующегося и восхищающегося этими картинами.

По семантике к безличным предложениям близки инфинитивные предложения, в школьной практике они даже не выделяются как самостоятельный тип односоставных предложений, а независимый инфинитив рассматривается как еще один способ выражения главного члена в безличных предложениях. Однако безличные и инфинитивные предложения имеют различия в значении, составе предикативной основы и способах выражения модальных значений, поэтому в научной грамматике инфинитивные предложения представлены как самостоятельный тип.

Инфинитивные предложения отличаются от безличных и большей экспрессивностью, эмоциональностью, поэтому писавшие сочинение использовали их и для категоричных высказываний со значением повеления, и для передачи оттенков своего настроения: Не кричать! Спускать на воду! Встретить мне бы свой рассвет // Утолить бы адский холод; И даже словами не передать всех чувств...

Из двадцати пяти инфинитивных предложений большинство – тринадцать – выражают желательность действия: Только бы дойти до воды! Вот бы здесь до осени пожить... . По четыре предложения выражают невозможность действия и категорический приказ, а три предложения – необходимость действия: Не пройди до ближайшей станции; Но ведь без мороза зиме не быть; Вставить, вершить дела! Сводить сына в театр. Преобладание желательных значений определяется тематикой сочинений студентов.

С разграничением безличных и инфинитивных предложений связаны шесть ошибок из тридцати шести, сделанных учащимися при определении типов предложений. В пяти случаях как инфинитивные указаны безличные предложения, потому что в предикативную основу не включили слова категории состояния: Можно разглядеть на ветках оставленные птицами гнезда (СКС «можно» не включено в основу в четырех случаях); Светло и радостно шагать по нарядному лесу! В одном случае как безличное указано инфинитивное предложение: Дойти бы до ванной комнаты. Данные примеры демонстрируют то, что несколькими учащимися так и не преодолены ошибки, которые они совершали в ходе изучения темы.

Из односоставных личных предложений чаще всего студенты использовали определенно-личные предложения, что совершенно естественно: описывались действия, состояния и желания самих пишущих. Поэтому основным способом выражения главного члена является глагол в форме изъявительного наклонения настоящего или будущего времени 1-го лица единственного числа (34 конструкции): Затаив дыхание, люблюсь величием и загадочностью зимнего храма; Оставляю вчерашний хлеб лесным жителям; Восхищаюсь твоей красотой, матушка-зима! Все остальные случаи выражения главного члена редки: 2 лицо единственного числа изъявительного наклонения – одно предложение, 2 лицо множественного числа изъявительного наклонения – одно предложение, 1 лицо множественного числа изъявительного наклонения – три предложения, 2 лицо единственного числа повелительного наклонения – два предложения: Подойдешь поближе, встанешь под его ветви и будешь ждать дуновения ветерка (данное предложение можно рассмотреть и как обобщенно-личное); Подождите...; Теперь хотим такие выходные постоянно; Приходи скорее, Новый год!

Определенно-личные предложения – из всех типов односоставных личных предложений – наиболее близки к двусоставным полным предложениям, выбор между этими типами часто зависит только от желания пишущего. Однако в художественных текстах отсутствие личного местоимения в роли подлежащего делает повествование динамичнее, позволяет сосредоточить внимание на действии, важном для автора. Особую экспрессивность выражают предложения с однородными главными членами и предложения с повтором главных членов: По обычаю, встаю на лыжи и еду в лес, лоя снежинки на замерзшие щеки; Просыпаюсь и радуюсь жизни! Люблю теплый уютный летний лес. Но особенно люблю лес осенний; Вижу... Вижу алый свет!

Четыре ошибки связаны с разграничением определенно-личных и неполных двусоставных предложений, подлежащее которых восстанавливается из контекста. Во всех случаях студенты не учитывают, что в определенно-личных предложениях главный член может быть выражен только формами 1-го или 2-го лица глаголов и не может быть выражен формами прошедшего времени, так как они не указывают на определенное (конкретное) лицо: Очень удивилась: много раз проезжала это поле, но цветов не замечала; Я быстро на собирала целых две корзины красивых крепких грибов. Огляделась вокруг и отправилась на прогулку по лесу; В эти выходные я познакомилась с горными лыжами. Падала, поднималась. Пишущие уверены, что определенно-личным будет любое предложение, в котором они сообщают о своем действии, при этом они не учитывают форму предложения, опираясь лишь на значение, не учитывают, что построенные ими предложения без контекста непонятны.

Чуть реже, чем определенно-личные, в работах представлены обобщенно-личные предложения. Это продуктивный тип предложений, удобная форма выражения общих положений, пожеланий, описания событий, которые относятся ко всем людям или, по крайней мере, к большому числу лиц. Поэтому в анализируемых сочинениях встречаются, прежде всего, вставленные в тексты пословицы (8 предложений) и пожелания, обращенные к окружающим или вообще всем людям (8 предложений): Без труда не вытянешь и рыбки из пруда; Цыплят по осени считают; Что посеешь – то пожнешь; Занимайтесь спортом! Умейте радоваться мелочам! Преклоним головы пред ними за мирное небо над головой; Не забываете прадедов своих! В других предложениях сообщается о типичных действиях, производимых большинством людей: Дни поздней осени бранят

обыкновенно; В домах украшают ёлки, наряжаются, а под бой курантов открывают бутылки шампанского; Встречают этот праздник по-разному; Во всем мире помнят те страшные годы. В число обобщенно-личных студенты не включили семь предложений, посчитав их определенно-личными. В таких предложениях главный член выражен глаголами в форме 2-го лица единственного числа изъявительного наклонения, но эти формы, указывая на определенное лицо – производителя действия, получают обобщенное значение [2]. По утверждению Т. Г. Почтенной, в данных предложениях «говорящий не противопоставляет себя другим лицам, а как бы объединяется с ними, т. е. действие представляется как типичное при подобных обстоятельствах – в этом заключается обобщающий характер данной конструкции» [4]: *Идешь по улице, а тебя уже встречают приветливым щебетом воробьи; Правда, никого из дома не вытацишь в такую погоду; Бродишь часами и не замечаешь, как время летит.*

Реже всего из односоставных личных предложений в сочинениях употребляются неопределенно-личные. Хотя в неопределенности субъекта заключены богатые выразительные возможности, так как внимание пишущего и читающего концентрируется на самом действии, очевидно, для содержания творческих работ не очень важны оказались сообщения о действиях, совершаемых или совершенных неопределенными лицами: *Им (зверям) поставили кормушки. Где-то вдалеке смеются. Во дворе налепили снеговиков.* Таких предложений десять. Также в десяти предложениях называются действия, совершенные конкретным лицом (конкретными лицами), но для пишущих важны сами эти действия, а не их производители, и в этом случае умолчание приобретает особую значимость: *Опять отключили горячую воду; Но меня уже кричали; Нас учили различать грибы, показывали, как правильно их срезать.* Предложений, в которых действующим лицом является сам пишущий, старающийся «скрыться» под неопределенно-личной формой, не зафиксировано.

Ряд ошибок связан с отнесением к неопределенно-личным предложениям неполных двусоставных предложений, подлежащее которых восстанавливается из предыдущего контекста. В этих случаях студенты учитывают только форму главного члена – глагол настоящего или будущего времени 3-го лица множественного числа или глагол прошедшего времени множественного числа, но не учитывают того, что такие предложения без контекста, определяющего производителя действия, не обладают (в отличие от неопределенно-личных) семантической полнотой: *А прохожие спуют туда-сюда! Толкаются, суетятся! Зайду к бабушке и дедушке. Накормят меня пирожками; А следов-то! Непрерывно петляя, скрываются среди деревьев.*

Спорным является вопрос о предложениях, в которых субъект действия называется в последующем контексте, например: *За окном запели. Это птицы с радостью встречают новый день.* По мнению В.В. Бабайцевой, коммуникативной задачей первого предложения является сообщение о самом действии, значит, предложение неопределенно-личное; а коммуникативной задачей второго предложения – сообщение о производителях действия. Однако эту точку зрения разделяют не все исследователи [1, 38], поэтому определение предложений как неопределенно-личных или как неполных двусоставных мы считали одинаково правильным: *На окне жужжат. Муха в сетях коварного паука.*

Что касается использования студентами в творческих работах односоставных именных предложений, то в этом случае наблюдается большое количественное различие: номинативные предложения использовались в восемь раз чаще, чем генитивные. Хотя те и другие утверждают бытие предметов или явлений, пишущие выбирали сообщения о существовании чего-либо без дополнительного значения избытка, который вносится в семантику предложения формой родительного падежа.

Среди номинативных предложений первенство за бытийными предложениями: их 76. В этих предложениях значение бытийности конкретизируется значением места, времени, опредмеченного действия: *Утро. Зима. Шесть часов. Блестящий снег. Бой курантов. Поздравление Президента. Салют. Звон бокалов.* Указательных номинативных предложений 8: *Вот и место; И вот река. Вот след зайца-беляка, лисицы, лося, косули.* Предложений, осложненных значением эмоциональной оценки, – 9: *Ну и денек! Ах, что за красота! Ну картинка!* Односоставные номинативные предложения – одно из ведущих синтаксических средств выразительности описательных текстов, они как бы определяют фон, на котором рисуется вся картина. Поэтому большинство творческих работ начинаются с номинативных предложений: *Лето! Ночь... Рассвет... Зима. Морозное утро.*

Основным способом выражения главного члена в использованных предложениях является имя существительное в именительном падеже: *Серая и печальная картина; Сырость. Слякоть. Листопад.* Особую выразительность имеет ряд односоставных номинативных предложений, создающих яркую картину: *Ночь. Окно. Вороны. Снег.* В 14-ти предложениях главный член

выражен синтаксически нечленимым словосочетанием с главным словом в форме именительного падежа и зависимым словом в форме родительного падежа: *Шесть часов. Сколько счастья в этом дне! Криков-то сколько!*

Генитивных предложений во всех работах всего 11. И хотя, как отмечает П.А. Лекант, для модели данных предложений лексическое наполнение неограничено [3], в большинстве предложений главный член – конкретное имя существительное: *А цветов-то, цветов! Грибов-то! А там народу-то!*(7 предложений). В двух предложениях существительные абстрактные, а еще в двух – вещественные: *Радости-то! Шуму-то, шуму! Снега-то, снега!*

Определение номинативного предложения как генитивного отмечено в трех случаях, что опять же связано с не учетом единства формы и содержания предложения: *Криков-то сколько!*(студент не учитывает форму именительного падежа слова *сколько*); *Красота-то, красота какая!* (студент обращает внимание только на повтор и употребление частицы – *то*, типичные для генитивных предложений, не учитывая, что у слова форма именительного падежа).

Также ряд ошибок (хотя мы не считаем их грубыми) связан с отнесением к номинативным предложениям неполных двусоставных эллиптических предложений, в которых имеются обстоятельства места и времени, относящиеся к опущенному сказуемому, а подлежащее выражено существительным в форме именительного падежа (или нечленимым словосочетанием): *Блики лунные в стекле; Снова тяжесть. Снова холод; На дворе теплое лето.*

Все остальные отмеченные нами ошибки единичны, поэтому могут не учитываться, считаться случайными (например: *Где-то вдалеке играли на гармошке* – названо студентом обобщенно-личным).

Каждое сочинение оценивалось в баллах – от нуля до пяти, при этом учитывались полнота раскрытия темы, содержательность текста, широта и разнообразие использования односоставных предложений, правильность определения типов предложений и способов выражения в них главных членов. Два человека получили **ноль баллов**, так как не указали типы предложений и способы выражения в них главных членов, то есть не решили поставленную учебную задачу. Четыре человека получили **по одному баллу**, так как типы предложений указали, но не определили способы выражения главных членов. Двое студентов получили **по два балла**, что связано, прежде всего, с ошибками при выполнении заданий. **По три балла** заработали девять человек, а **по четыре балла** – шесть человек (в зависимости от количества допущенных ошибок и полноты раскрытия темы). Пять баллов не получил ни один студент.

Так как большинство студентов (15 человек из 23-х) продемонстрировали положительные результаты решения поставленной учебной задачи, то можно говорить о сформированности у них умения использовать в связной речи и анализировать односоставные предложения. Однако отмеченные и описанные нами ошибки свидетельствуют о том, что не у всех студентов выработан структурно-семантический подход к анализу предложения: при определении типов предложений они обращают внимание либо только на форму, либо только на его значение. Ошибки, допущенные студентами в ходе написания сочинений, повторяют те из них, которые более или менее регулярно совершались при аудиторной работе и выполнении домашних заданий. Поэтому мы отмечаем необходимость при анализе синтаксических единиц в одинаковой мере обращать внимание студентов и на форму, и на семантику разных типов предложений, все время подчеркивая их неразрывное единство.

### Литература

1. Бабайцева В.В. Односоставные предложения в современном русском языке. – М., Просвещение, 1968. – 160 с.
2. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – 2-е изд. М., 1972. – 616 с.
3. Современный русский литературный язык: Учебник / П.А. Лекант, Н.Г. Гольцова, В.П. Жуков и др.; Под ред. П.А. Леканта. – М.: Высш. школа, 1982. – 399 с.
4. Современный русский язык: Лексика и фразеология. Фонетика и орфоэпия. Графика и орфография. Словообразование. Морфология. Синтаксис: Учебник для вузов / А.Б. Аникина, Ю.А. Бельчиков, В.Н. Вакуров, и др.; Под. ред Д. Э. Розенталя. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Высш. шк., 1984. – 735 с.

© Плотникова Е.И., 2016

**Тагиров Ф.Р.**  
*учитель русского языка и литературы*  
*МКОУ-СОШ № 6,*  
*Россия, г. Среднеуральск*

### **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ**

**Аннотация.** Автор рассматривает реализацию проектной деятельности в образовательном процессе основной школы, показывает, что проектная деятельность способствует освоению учащимися универсальных учебных действий, прежде всего коммуникативных: учащийся планирует учебное сотрудничество с учителем и сверстниками, определяет цель, функции участников, способ взаимодействия. Описаны основные этапы включения обучающихся в проект, которые содержательно конкретизируются при описании проекта «Времена года в искусстве».

**Ключевые слова:** ученики, учитель, проектная деятельность, долгосрочный проект, этапы работы над проектом, коммуникативные умения, сотрудничество.

**Tahirov Felix**  
*Municipal state-owned educational institution –*  
*secondary school № 6 with in-depth study of specific subjects*  
*Teacher of Russian language and literature*  
*E-mail: felikstagirov@mail.ru*

### **PROJECT ACTIVITIES AS A BASIS FOR FORMATION OF COMMUNICATION UNIVERSAL EDUCATION ACTION**

**Annotation.** In connection with the new requirements of the GEF is the most relevant teaching and research and design activities, contributing to the development of students of universal educational actions. In the course of the project form universal communication training activities: the student plans to study cooperation with the teacher and peers, defines the purpose, functions of the participants, the process of interaction.

**Keywords:** project work, long-term project, phases of work, communication skills, cooperation.

Для успешного существования в динамичном окружении природа наделила человека способностью к исследовательскому поведению. Подготовка ребёнка к исследовательской деятельности, обучение его умениям и навыкам исследовательского поиска становится важнейшей задачей современного образования [1,3].

В связи с новыми требованиями ФГОС наиболее актуальной оказывается учебно-исследовательская и проектная деятельность, способствующая освоению учащимися УУД. Рассмотрим те возможности, которые предоставляет проектная деятельность учителю и обучающемуся.

Проектная деятельность предполагает самостоятельность, творческое мышление, формирование метапредметных умений. Учебно-исследовательская и проектная деятельность дают возможность активизировать и развивать познавательные способности обучающихся, развивать их креативность, помогает в достижении личностных результатов освоения образовательной программы [2,4]. Именно учебно-исследовательская и проектная деятельность дают возможность построить образовательный процесс с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей каждого ученика.

Проектная деятельность предполагает включение ученика в поисковую, исследовательскую деятельность; систематическое отслеживание учителем и учеником результатов работы, формирование умений презентации процесса исследования и его результатов. Прокомментируем данные позиции, обращаясь к исследовательской деятельности учащихся основной школы на уроках литературы.

В 5 классе учимся выбирать тему проекта, определяем, как будет работать школьник: индивидуально или в группе. Вначале пятиклассник склонен работать индивидуально, но постепенно учитель помогает ему включиться в работу по группам. Нередко, работая в группе, учащиеся не могут договориться, прийти к единому мнению и такая группа распадается. Задача

учителя в такой ситуации – научить их искусству общения, понимания, взаимодействия. Работа над проектом – это не только сотрудничество между учителем и учениками, но между родителями и учениками, учениками и библиотекарем, учителями-предметниками и между самими учениками. Школьники учатся работать с книгами в школьной библиотеке. Библиотекарь заранее подбирает книги по темам проекта. Школьники учатся оформлять проекты и их защищать. При подготовке к защите учитель взаимодействует с учащимися индивидуально.

В пятом классе все проекты носят творческий характер, что дает каждому ребёнку возможность самовыражения, общения с достаточно широким кругом людей, а это очень важно для формирования у школьника адекватной самооценки и ее повышения.

В шестом-седьмом классах основная цель проектов – способствовать формированию разных способов учебного сотрудничества через общение. Именно на подобных уроках учитель имеет возможность понаблюдать за способами взаимодействия. Реализуемыми школьниками, и средствами общения как у отдельных учащихся, так и у отдельных групп.

Учащиеся видят реальное применение своих знаний, понимают, как много, оказывается, они еще не знают и им предстоит узнать, у них появляется чувство ответственности перед товарищами, так как проект может быть создан только в результате совместной деятельности. Уже в восьмом-девятых классах учащиеся с большим интересом выполняют довольно сложные проекты, в основном долгосрочные.

В качестве иллюстрации остановимся на подготовке проекта учениками шестого класса. На основе опроса учеников было предложено заняться подготовкой проектов по предмету «Литература», тема «Времена года в искусстве».

Мы приступили к долгосрочному проекту: время от времени обсуждались интересные факты, обнаруженные учениками, а также устраивались мини-презентации индивидуальных проектов.

Вместе обсудили и определили период работы над проектом:

1 период – организационный (сентябрь 2014 года)

2 период – исполнительский (сентябрь - апрель 2014-2015 года)

3 период – заключительный (май - 2015 года)

Работа предполагала реализацию ряда этапов.

1 этап. Погружение в проект. На данном этапе выбрали и сформулировали вопросы о временах года, определили требования к оформлению и изготовлению альбомов, выбирали виды искусства, выдвигали гипотезы: для чего и как изображают времена года в искусстве, когда появились произведения о временах года и почему. Мы собирали вопросы, требующие доказательства или опровержения. При этом учитывались интересы школьников, их информация о том, где они видели времена года в искусстве, что ощущают, когда слышат стихи, музыкальные произведения, хотят ли они встретиться с поэтами, художниками.

2 этап. Организационный. На данном этапе выбирали и организовали с учетом пожеланий шестиклассников группы участников проекта, определили направления работы: выбор времён года, изготовление альбомов, подбор видов искусства, сформулировали совместно задачи для каждой группы, выбрали и указали источники информации по каждому направлению. Данный этап закончился мини-сообщениями, представлением участников проекта. Каждая группа выступила перед классом с рассказом об организации работы над проектом: состав группы, распределение ролей, задачи, которые им предстоит решить и о возможные пути решения данных задач.

3 этап. Осуществление деятельности. Этот этап предполагал поиск произведений искусства: стихотворений, иллюстраций, репродукций картин, музыкальных произведений – в школьной библиотеке, поездку в музей, посещение школы искусств, чтение стихотворений, необходимых для понимания темы. В работу включились учителя ИЗО, музыки, МХК, основ религиозной культуры и светской этики, родители.

4 этап. Обработка и оформление результатов проекта (презентация). На этом этапе определили способы обработки полученных данных. Обучающиеся представили свои творческие работы (рисунки, сочинения, мини-доклады): «Стихи о временах года», «Времена года в музыкальных произведениях», «Времена года в живописи», прочитали стихи и рассказы, где встречается изображение времен года, приготовили макеты альбомов, демонстрируя понимание проблемы, цели и задач этой работы, умение планировать и осуществлять свою деятельность, а также способ решения проблемы. Результаты представили в виде выставки, а также в виде презентации, подготовленной в сотрудничестве с родителями и учителями. В течение двух уроков занимались представлением результатов долгосрочного проекта. Накануне был совместно разработан сценарий внеурочного мероприятия «Моё любимое время года».

5 этап. Обсуждение полученных результатов (рефлексия). Участники обсудили полученную информацию, делились мнениями, впечатлениями, задавали друг другу вопросы. Мы проверили

выдвинутые в начале работы гипотезы, обсудили возможные пути применения полученных результатов проектной деятельности на практике. Осуществлялась самооценка проделанной работы, оценка работ одноклассников.

Описав этапы работы над проектом, отметим, что в работе над такими долгосрочными проектами ценным является не столько результат познавательной деятельности ученика, полученная, систематизированная, представленная информация, сколько формируемое умение проектирования: проблематизации, целеполагания, организации и планирования деятельности – и умения сотрудничества, взаимодействия:

*умения и навыки работы в сотрудничестве:*

- умение коллективного планирования;
- умение взаимодействовать с любым партнером;
- умения взаимопомощи в группе в решении общих задач;
- навыки делового партнерского общения;
- умение находить и исправлять ошибки в работе других участников группы.

*коммуникативные умения:*

– умение инициировать учебное взаимодействие с взрослыми – вступать в диалог, задавать вопросы и т.д.;

- умение вести дискуссию;
- умение отстаивать свою точку зрения;
- умение находить компромисс;
- умение спрашивать, то есть выяснять точки зрения других учеников, делать запрос учителю в ситуации «дефицита» информации или способов действий;
- умение управлять голосом (говорить четко, регулируя громкость голоса в зависимости от ситуации, чтобы все слышали);
- умение выражать свою точку зрения (понятно для всех формулировать свое мнение и аргументировано его доказывать);
- умение договариваться (выбирать в доброжелательной атмосфере самое верное, рациональное, оригинальное решение, рассуждение).

– навыки интервьюирования, устного опроса и т.п.

*презентационные умения и навыки:*

- навыки монологической речи;
- умение уверенно держать себя во время выступления;
- артистические умения;
- умение использовать различные средства наглядности при выступлении;
- умение отвечать на незапланированные вопросы.

Работа над проектом также позволила учащимся освоить первичные методы исследования, применить имеющиеся знания и умения в реализации собственных интересов.

Таким образом, в процессе работы над проектом, где «переплетаются» урочная и внеурочная деятельность, формируются коммуникативные универсальные учебные действия: учащийся планирует учебное сотрудничество с учителем и сверстниками, определяет цель, функции участников, способ взаимодействия, ставит задачи для инициативного сотрудничества при поиске и сборе информации и ее представлении. Обучающийся приобретает первоначальные навыки работы в группе: распределяет роли, обязанности, выполняет работу, осуществляет контроль деятельности, представляет работу, осуществляет рефлексию, обсуждает в ходе совместной деятельности возникающие проблемы, правила, осуществляет поиск информации, критически относится к ней, сопоставляет ее с информацией из других источников и имеющимся жизненным опытом.

### Литература

- 1.Белобородов Н.В. Социальные творческие проекты в школе. – М.: Аркти, 2006.
- 2.Гузеев В.В. Метод проектов как частный случай интегрированной технологии обучения. // Директор школы. – 1995. – №6.
- 3.Новикова Т. Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности. // Нар. образование. – 2000. – №7.
- 4.Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. – М., 2005.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии // Народное образование. – 1998.

© Тагиров Ф.Р.,2016



*Шаркунова О.В.,  
кандидат филол. наук, доцент кафедры иностранных языков  
ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет  
им. первого президента России Б.Н. Ельцина»,  
Россия, г. Екатеринбург*

## **РОЛЬ РЕФЕРЕНТНЫХ ОТНОШЕНИЙ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ТЕКСТА В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Аннотация.** Референтные отношения научно-технического текста детерминированы научной концепцией, в рамках которой был создан текст. Изучение типов и функций референтных отношений позволяет наиболее эффективно извлекать информацию из первичного текста и реализовывать ее в создании собственного текста в проектной работе.

**Ключевые слова:** референтные отношения; научно-технический текст; проектная деятельность.

*Sharkunova Olga  
Ph.D., Associate Professor Department of Foreign Languages  
Ural Federal University. the first President of Russia BN Yeltsin  
Russia, Ekaterinburg  
E-mail: olga.sharkunova@mail.ru*

## **ROLE REFERENCE FOR SCIENTIFIC AND TECHNICAL TEXTS IN PROJECT ACTIVITIES**

**Annotation.** The reference for scientific and technical text are determined by a scientific concept, in which the text was created. The study of types and reference relations function allows the most efficient to extract information from the primary text and implement it in the creation of your own text in the project work.

**Keywords:** reference relationships; scientific and technical texts; project activity.

Современные требования, выдвигаемые к будущему техническому специалисту, предполагают хорошее владение иностранным языком, умение работать с полученной информацией из текстов по специальности в аспекте ее реализации в собственных учебных или научно-исследовательских проектах, что обуславливает необходимость нахождения и использования эффективного средства, позволяющего брать информацию из научно-технических текстов на иностранном языке, понимая характер их связи с внетекстовой технической реальностью, особенности взаимодействия номинаций объектов технической действительности, а также средства, способствующего актуализации данной информации в поисково-исследовательской проектной деятельности [2]. На наш взгляд, таким средством могут являться референтные отношения в изучаемых текстах по специальности, поскольку их анализ позволяет наиболее точно исследовать роль ключевых понятий (терминов) в описании основных технических процессов, их взаимодействие между собой.

Анализ источников по использованию проектной деятельности на занятиях иностранного языка в техническом ВУЗе, в т.ч. работ Т.В. Васильевой [2], Л.С. Выготского [3], И.А. Зимней [5], Н.И. Кузнецовой [8], В.С. Кузнецова [7], анализ исследований текстовой референции (Н.Д. Арутюнова [1], К.С. Донеллан [4], С. Крипке [6], П.Ф. Строссон [11]) показал, что данное взаимодействие еще не изучено. Следовательно, существующие потребности к продуктивному ведению поисково-исследовательской проектной деятельности, к эффективной реализации в ней максимально точной и подробной текстовой информации обнаруживают необходимость исследования взаимосвязи референтных отношений научно-технических текстов, которые используются студентами для создания проектов, с самой проектной деятельностью.

Вслед за Н.Д. Арутюновой [1], Т.В. Васильевой [2], К.С. Донелланом [4], А.С. Крипке [6], Н.И. Кузнецовой [8], П.Ф. Строссоном [11], Б. Эббот [12], под **референтными отношениями научно-технического текста** мы понимаем детерминированные особенностями выбранной автором научной концепции и ее языковой актуализации связи между субъективно проецируемым на текстовую основу экстратекстовым референтом и системой его первичной и последующих

интратекстовых номинаций, предполагающих его обозначение, описание и установление соответствия с ним.

Опираясь на исследования Н.И. Кузнецовой [8], В.В. Маховой [9], **научно-технический текст** мы рассматриваем как разновидность научного текста, представляющего собой связную структуру, организованную в соответствии с существующей специально-технической тематикой и интенцией автора в передаче информации об описываемом явлении, процессе технической действительности определенным образом. Он имеет экстралингвистические параметры, обеспечивающие объективную проекцию выбранных аспектов технической реальности на текстовую основу, и интралингвистические параметры, детерминированные номинативно-терминологическим аппаратом, позволяющим называть, связывать между собой, соотносить с их внетекстовыми референтами объекты речи в тексте. Технический текст связан с реальностью, т.к. передает проекцию технической действительности в рамках определенной концепции научного знания. Степень его субъективности определена рамками концепта, в котором рассматривается изучаемое явление. Степень объективности детерминирована соответствием научной концепции, на которую опирается автор. Лексемы, включенные в референтные отношения данного типа текста, представляют собой номинации специально-терминологического характера, которые не отличаются разнообразием и не передают субъективно-авторское отношение к изучаемому феномену.

«**Проектную деятельность**», основываясь на работах Т.В. Васильевой [2], Л.С. Выготского [3], И.А. Зимней [5], В.С. Кузнецова [7], Н.И. Кузнецовой [8], мы определяем как поисково-исследовательскую деятельность студентов в творческом либо научном ключе, подразумевающую сбор, изучение и систематизацию теоретического материала на иностранном и родном языке по выбранной актуальной теме, постановку ранее не изученной проблемы в различных аспектах на разных этапах обучения.

На ранних этапах обучения (бакалавриат) для подготовки к научно-исследовательской деятельности предполагается фантазийно-практический характер проектной работы: постановка проблемы, формирование на ее основе гипотезы, определение возможных способов решения, основанных на существующих теориях и методах исследования, а также работу над выбранной актуально-фантазийной темой в определенной технической области. На более поздних этапах обучения (магистратура) проектно-исследовательская деятельность должна носить практический, научный, научно-прикладной характер. Она должна вступать во взаимодействие с диссертационным исследованием, отражать основные его положения в теоретическом, практическом аспекте в объемах, установленных программными требованиями по предмету. Мы включаем в нее постановку проблемы, разработку новаторского продукта исследовательской деятельности на соответствующем методологическом базисе с соблюдением теоретических и практических требований, в т.ч. формирование гипотезы, прогнозирование и определение практических способов решения поставленной проблемы, основанных на имеющихся приоритетных теоретических положениях в определенной технической области, работу над выбранной темой исследования.

Определяя роль референтных отношений в научно-техническом тексте для создания проекта, следует говорить об их функционале и структуре. На основании теорий референции (К.С. Донеллан [4], С.А. Крипке [6], П.Ф. Стросон [11]) отметим функции референтных отношений, разделим их на имеющие интра-, экстратекстовую и смешанную природу. К экстратекстовым относится *функция идентификации*, т.е. установления соответствия внутритекстовых терминологических номинаций или их контекстуальных заменителей внетекстовому объекту технической действительности в рамках определенного научного направления. Интратекстовой мы считаем *функцию наименования*, т.е. называние предмета технической реальности в тексте посредством терминологической номинации или ее контекстуальных эквивалентов. Данную функцию разделим на «*функцию обозначения*», дающую денотативную репрезентацию внетекстового объекта технической реальности в тексте лексическими средствами связных номинаций на уровне слов, и на «*атрибутивную функцию*», позволяющую описательно представить внетекстовый объект технической действительности в тексте лексическими, морфологическими средствами связных номинаций на уровне словосочетаний. Смешанные функции подразумевают *функцию соотнесения* внетекстового объекта технической реальности с цепочкой терминологических номинаций и их заместителей. Следует говорить о функции внешнего соотнесения внетекстового референта с цепочкой его внутритекстовых номинаций, а также о функции внутреннего соотнесения номинаций между собой. Мы выделяем *функцию связи с реальностью*, когда описываемый посредством связных номинаций объект является репрезентантой феномена, процесса технической действительности и концептуально-авторского представления о ней.

Структура референтных отношений бинарна. Она подразумевает два типа, дающие смысловую целостность и связь с объектами реальности. **Экстратекстовые референтные отношения** – это отношения между объектом экстралингвистической реальности и его первичной и последующими внутритекстовыми терминологическими или эквивалентными им контекстуальными номинациями. **Инtratекстовыми референтными отношениями** следует считать отношения между включенными в текст терминологическими или эквивалентными им контекстуальными номинациями. Оба типа детерминированы определенным номинативно-терминологическим аппаратом и той научной концепцией, к которой принадлежит данный текст.

Остановимся на роли референтных отношений научно-технического текста в процессе проектной деятельности. Анализируя их структуру и функции, можно определить природу изучаемых явлений в тексте, взаимосвязь наименований, мотивацию их выбора для явлений и процессов, т.е. их заданность направлением науки и концептом, иерархию или эквивалентность изучаемых явлений или процессов, их вхождение в состав одного или разных понятий, явлений; также сравнение терминологических номинаций разных объектов дает их отнесенность к одной или разным категориям, и т.п.

Изучение научно-технических текстов посредством выявления терминологических номинаций позволяет идентифицировать и соотнести способ описания явлений и процессов, вид референтных связей между ними, т.е. собрать наибольшее количество информации об объектах для их изучения и представления в проектной форме. Рассмотрение научно-технических текстов с позиции наличия и функционирования референтных отношений способствует более детальному их анализу и максимальному пониманию с языковой и формально-логической точки зрения, извлечению информации из данных текстов, что положительно сказывается на использовании полученной информации в проектном исследовании. Значит, анализ научно-технического текста по специальности в его связи с получением максимального количества информации для использования в проекте эффективен.

Работа с проектами по изучаемой научно-технической тематике на иностранном языке способствует формированию умения вести поисково-исследовательскую деятельность, собирать, обобщать, анализировать материал, в т.ч. обращаться к опыту зарубежных ученых, делать выводы, выявлять неизученные аспекты, способы их изучения, делать прогнозы по решению существующих проблем в научно-технической области, копировать и представлять свой профессиональный опыт в научно-популярном, научном ключе, либо в сочетании научного и бизнес-форматов (для бакалавров – работа с презентациями на научно-популярные темы, связанные с будущей профессиональной деятельностью либо с гипотетически возможными открытиями будущего; для магистров – работа с презентациями по теме диссертаций), общаться на профессиональные темы, обсуждать результаты презентаций, что соответствует требованиям, выдвигаемым сегодня.

Изучение связно-языковых особенностей научно-технических текстов дает хороший результат в понимании лексико-терминологических особенностей, их взаимосвязи в аспекте взаимодействия терминологических номинаций разных объектов, т.е. подчинения друг другу, притом, что одни них – единицы большего порядка, а другие – меньшего, т.е. входят в их состав; либо выбранные лексемы равнозначны по семантике, описывают явления одного порядка. Особенности референтных отношений дают ключ к пониманию структуры текста, что позволяет извлечь из него максимум информации для написания диссертационного или пр. исследования.

Проектная работа на основе научно-технических текстов, изученных посредством анализа референтных отношений, позволяет совместить понимание языковых особенностей текста, их связь с внетекстовыми референтами, с умением назвать, представить изучаемые явления или процессы, описать их свойства, функции, взаимодействие между собой, состав и пр. особенности, с ведением поисково-исследовательской деятельности.

Итак, роль изучения особенностей референтных отношений научно-технических текстов, заключается в том, что они способствуют наиболее полному пониманию, извлечению и применению имеющейся в текстах информации для ведения поисково-научной деятельности и расширения знаний на иностранном языке по специальности. Анализ данного явления идет от языкового к формально-логическому. Он позволяет связывать языковое обучение студентов технических специальностей с их практической деятельностью, дает возможность раскрыть творческие способности, изучить материал с наиболее интересной стороны.

#### Литература

1. Арутюнова Н.Д. Лингвистические проблемы референции. // Новое в зарубежной лингвистике. – 1982. – №. 8. – С. 5-40.
2. Васильева Т.В. Формирование в ВУЗе культуры профессионально-проектной деятельности бакалавров социальной работы: Автореф. дисс. канд. пед. наук. – Москва, 2015. – 23 с.

3. Выготский Л.С. Педагогическая психология [под ред. В.В. Давыдова]. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
  4. Доннелан К.С. Референция и определенные дескрипции. // Новое в зарубежной лингвистике. – 1982. – № 8. – С. 134–160.
  5. Зимняя И.А. Ключевые композиции результата языкового образования. // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 5-8.
  6. Крипке С. Тождество и необходимость. // Новое в зарубежной лингвистике. – 1982. – № 8. – С. 340–376.
  7. Кузнецов В.С. Исследовательско-проектная деятельность как форма учебного сотрудничества в ВУЗе: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1996. – С. 41-44.
  8. Кузнецова Н.И. Терминологизация глагольной лексики к научно-техническому тексту: на материале литературы по радиотехнике: дисс. ... канд. филол. наук. – В., 2006. – С. 4-5.
  9. Махова В.В. Формирование иноязычной компетентности в сфере профессиональной коммуникации на основе смыслового анализа научно-технических текстов: дисс. ... канд. пед. наук. – Ст.-П., 2009. – С. 3-8.
  10. Стросон П.Ф. О референции. // Новое в зарубежной лингвистике. – 1982. – № 8. – С. 55–86.
  11. Abbott V. Reference: monograph [Ch.Barker, Ch.Kennedy]. – Oxford: University Press, 2010. – 323 p.
- © Шаркунова О.В., 2016

## ОГЛАВЛЕНИЕ

### *Речевое развитие ребенка в период детства*

**Алексеева Е.А.**

Развитие связной речи младших школьников на занятиях декоративно-прикладным искусством..... 3

**Багичева Н.В., Бабинова Е.Н.**

Между «нужно» и «нельзя»: формирование речевых этикетных умений у детей дошкольного возраста..... 5

**Багичева Н.В.**

Речевой этикет как необходимое условие успешного общения детей дошкольного возраста..... 8

**Гайнихметова А.И.**

Основные задачи работы по развитию речи детей подготовительной к школе группы..... 11

**Жидкова А.А., Привалова С.Е.**

Направления работы по развитию выразительности речи младших школьников на уроках русского языка..... 15

**Каратеева А.И.**

К проблеме развития речевого этикета младших школьников..... 18

**Кирова О.Н.**

Развитие точности словоупотребления у детей старшего дошкольного возраста..... 21

**Привалова С.Е.**

**Художественная литература как средство развития речевых и коммуникативных умений у детей дошкольного возраста..... 26**

**Пятыгина С.В.**

Мультимедийные презентации как средство развития словаря детей дошкольного возраста..... 30

**Симанова Н.А.**

Использование информационных компьютерных технологий в развитии речи дошкольников..... 33

**Соловьева О.Л.**

Живая сказка: развиваем речь в совместной эколого-творческой деятельности детей и взрослых..... 37

**Тушнолобова О.С.**

Особенности подготовки детей третьего года жизни к активной речи..... 39

**Филиппова А.Р.**

Изучение аргументативных умений у детей старшего дошкольного возраста... 42

**Холкина Т.И.**

Организация активной речевой практики дошкольника в разных видах деятельности..... 45

**Братухина Ю.А., Шуритенкова В.А.**

Обобщение опыта работы педагогов дошкольного образования по повышению уровня культуры речевого общения старших дошкольников..... 48

**Кравцова Ю.А., Шуритенкова В.А.**

Особенности речевого развития детей среднего дошкольного возраста..... 51

**Шуритенкова В.А.**

Организация работы по культуре речи при изучении грамматики в начальной школе..... 55

## *Языковое образование в период детства*

<b>Багичева Н.В., Шкурова А.А.</b> Организация внеурочной работы при обучении английскому языку в начальной школе как условие формирования познавательных универсальных учебных действий.....	59
<b>Балеевских Т.Н.</b> Языковой портрет современного школьника.....	64
<b>Казакова Е.В.</b> Языковой портрет современного подростка.....	67
<b>Краева А.А.</b> Использование групповой формы работы при изучении детьми-мигрантами русского языка.....	70
<b>Привалова С.Е., Мухлынина Д.А.</b> Проблемы усвоения фразеологических единиц младшими школьниками.....	73
<b>Неволина Т.Г.</b> Мотивационная готовность педагогов к инновационной деятельности как условие повышения качества филологического образования детей дошкольного возраста.....	78
<b>Логинова Е.Г., Плотникова Е.И.</b> Работа со словарями при знакомстве с парадигматическими связями слов на уроках русского языка в начальной школе.....	82
<b>Плотникова С.В.</b> Об освоении ребенком лексического значения слова.....	88
<b>Поздеева С.И.</b> Использование проблемно-ориентированного обучения (problem-based learning) в методике обучения русскому языку.....	92
<b>Шкляр И.А.</b> Уроки изучения новой буквы в основной период обучения грамоте.....	97

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

<b>Багичева Н.В., Чёрная Т.И.</b> Мотивация читательской деятельности младших школьников в условиях сельской школы.....	103
<b>Бакшаева Г.Л.</b> Литературное развитие детей дошкольного возраста в условиях современного образования.....	107
<b>Бессонова О.В.</b> Эстетическое развитие детей младшего школьного возраста средствами художественной литературы.....	110
<b>Земскова Е.А.</b> Организация работы по литературному развитию детей дошкольного возраста	115
<b>Кусова М.Л., Иваненко Д.О.</b> Формирование исследовательских умений младших школьников в проектной деятельности (предмет «литературное чтение»).....	118
<b>Минеева М.В.</b> Читательская компетентность младших школьников.....	124
<b>Моисеева Л.А.</b> Технология «игра-погружение в сказку» в литературно-творческом развитии дошкольников.....	128

<b>Татаровская О.А.</b>	
Литературная гостиная как эффективная форма взаимодействия педагогов и родителей в вопросах речевого развития дошкольников.....	132
<b>Томилова С.Д., Касаткина М.А., Ершова Е.В.</b>	
Библиотека детского сада как форма организации деятельности дошкольников по приобщению к детской книге.....	134
<b>Томилова С.Д., Кузнецова С.Я.</b>	
Детско-родительские литературные гостиные как условие приобщения младших дошкольников к восприятию детской художественной литературы...	138
<b>Томилова С.Д., Шандра О.В.</b>	
Реализация в дошкольном учреждении программы поддержки семейного чтения посредством использования ресурсов социально-образовательного партнёрства.....	141
 <i>Ресурсное обеспечение</i>	
<b>Кривдина Н.Н.</b>	
Развитие социальной и коммуникативной активности дошкольников в образовательных квестах.....	146
<b>Кукарцева В.Е.</b>	
Формирование коммуникативных умений младших школьников.....	149
<b>Плаксина Е.Б., Скачкова Е.И.</b>	
Формирование иноязычной коммуникативной компетенции младших школьников.....	152
<b>Плаксина Е.Б.</b>	
Лингвистические основы обучения иностранным языкам в начальной школе...	155
<b>Плотникова Е.И.</b>	
Односоставные предложения в письменной речи студентов.....	159
<b>Тагиров Ф.Р.</b>	
Проектная деятельность как основа формирования коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся основной школы.....	164
<b>Шаркунова О.В.</b>	
Роль референтных отношений научно-технического текста в проектной деятельности.....	167

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

**Филологическое образование в период детства**

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

«Содержание филологического образование в период детства»

16-17 апреля 2016 года

Екатеринбург, Россия

Подписано в печать 24.05.2016 Формат 60x84 1/16

Гарнитура Таймс. Бумага офсетная. Печать на ризографе.

Усл.печ.л. 10,1. Тираж 300 экз. Заказ № 4696

Отпечатано в отделе множительной техники

Уральского государственного педагогического университета

620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26

E-mail: [uspu@dialup.utk.ru](mailto:uspu@dialup.utk.ru)