

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

ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПЕРИОД ДЕТСТВА

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

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

Екатеринбург 2018

УДК 372.46:372.41
ББК Ч 426.819=411.2,0+Ч410.241.4
Ф54

Ответственный за выпуск:

кандидат филологических наук, доцент Е. Б. Плаксина

Рецензенты:

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

А. В. Кубасов

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

М. В. Слаутина

ISSN 2411-7935

Ф 54 Филологическое образование в период детства [Текст] :
ежегодник / Урал. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Е. Б. Плаксина. –
Екатеринбург : [б. и.], 2018. – 288 с.

В сборнике материалы Международной научно-практической
конференции «Содержание филологического образования в период
детства», Екатеринбург, 20-21 апреля 2018 г. освещены проблемы,
связанные с изучением речевого развития ребенка, процесса
языкового образования и литературного развития, исследованием
различных аспектов детской речи. Определяются пути
совершенствования речевых умений и речевых навыков детей.

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

Статьи публикуются в авторской редакции.

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

ISSN 2411-7935

© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2018

Речевое развитие ребенка в период детства

УДК 372.46

ББК Ч426.819=411.2,01-243

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

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СВЕТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС

Аннотация. В данной статье автором раскрываются основные положения, связанные с вопросами изучения словаря младших школьников в свете требований федерального государственного образовательного стандарта начального образования. Дано краткое описание диагностики изучения уровня развития богатства речи детей младшего школьного возраста как наиболее важной составляющей процесса формирования коммуникативных универсальных учебных действий, что является основой формирования познавательной деятельности, учебной деятельности. В представленном исследовании рассматривались следующие позиции: логическая последовательность речи, развитие содержательной стороны речи (последовательность, использование различных частей речи и сложных предложений), точность употребления слов, активный словарный запас учащихся.

Ключевые слова: развитие речи; младший школьный возраст; словарная работа; богатство речи; Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.

Kraeva A. A., Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Russian Language and Methods of Teaching in Primary School, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg
alevsok@mail.ru

STUDY OF LEVEL OF DEVELOPMENT OF THE SPEECH OF CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE IN THE LIGHT OF GEF REQUIREMENTS

Abstract. In this article the author reveals the main provisions related to the issues of studying the vocabulary of junior schoolchildren in the light of the requirements of the federal state educational standard of primary education. The brief description of the diagnostics of the study of the level of development of the speech richness of children of primary school age is given as the most important component of the process of formation of communicative universal educational activities, which is the basis for the formation of cognitive activity and educational activity. In the presented research the following positions were considered: the logical sequence of speech, the development of the content side of speech (sequence, use of various parts of speech and complex sentences), the accuracy of the use of words, the active vocabulary of students.

Keywords: speech development; junior school age; dictionary work; the richness of speech; Federal state educational standard of primary education.

Современный социальный заказ содержание коммуникативного развития детей младшего школьного возраста ставит одной из главных целей образования, что находит свое отражение в требованиях к результатам освоения программы начальной школы [1]. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) начального общего образования второго поколения особым образом выделяет группу коммуникативных универсальных учебных действий, овладение которыми является основой формирования у обучающихся познавательной деятельности.

Речь является неременным условием осуществления любой деятельности. Коммуникативная компетентность обучающихся определена ФГОС начального общего образования как планируемый результат освоения основной образовательной программы начального образования. Поэтому проблемы, связанные с развитием речи младших школьников, остаются актуальными.

Именно в начальной школе обучающиеся начинают знакомиться на теоретическом уровне и овладевать на практическом уровне нормами литературного языка в устной и письменной форме,

учатся использовать языковые средства в соответствии с целями и задачами коммуникативной ситуации.

В своей статье мы хотим предложить вниманию читателя результаты диагностики по определению уровня развития словаря детей младшего школьного возраста. В исследовании принимали участие 20 обучающихся 3 класса г. Екатеринбург.

В ходе исследования учащимся были предложены задания, направленные на определение развития речи по таким показателям, как:

1. Разнообразие использования слов различных частей речи;
2. Развитие содержательности речи (последовательность, использование различных частей речи и сложных предложений);
3. Точность в понимании лексических значений слов и употреблении их в речи;
4. Уровень активного словаря обучающихся.

Исследование уровня развития речи (логическая последовательность, содержательность, точность речи, активный словарный запас) проводилось по следующим методикам [3]:

1. Методика определения уровня логичности речи.

В этой методике ребенку предлагались следующие слова:

1. Электромобиль, хвост, брошюра, планировать, сумка, звезда, мчатся, оторвать, откусить, дело.
2. Поезд, гвоздь, письмо, шапка, мех, язык, крутиться, складывать, стучит, колющий.
3. Скутер, прищепка, билет, ботфорты, лук, противник, подтянуть, поднять, толкать, жесткий.

Перед тем как начать диагностику учащимся предлагается инструкция: «Перед тобой слова. Они разные и между собой не связаны. Представь, что к вам в школу приехал иностранец, который не понимает значения этих слов. Постарайся объяснить, что означает каждое слово».

После этого обучающимся предлагается дать определение последовательности слов из трех предложенных наборов. Каждое верное лексическое значение слов оценивается в 1 балл. Если лексическое значение не вполне точное, то такой ответ оценивается в 0,5 баллов. Если ответ не совпадает с лексическим значением слова, то такой ответ оценивается в 0 баллов. Устанавливаются временные рамки для формулирования ответа – не более 30 секунд. После указанного количества времени обучающемуся зачитывается следующее по порядку слово.

Определяя лексические значения, обучающиеся испытывали трудности со словами «планировать», «брошюра», «ботфорты». Лишь 6 человек указали на многозначность слов «язык», «лук», «звезда». Многозначность глаголов «крутиться», «стучит» обучающимися замечена не была. Большинство учащихся при определении лексического значения обращались к родовидовому определению. Так, «поезд – это машина, которая передвигается по рельсам», а «шапка – это головной убор». 4 ребенка при определении лексических значений слов использовали определения через использование синонимов и антонимов. Приведем пример: «Противник – это враг», «дело – это такая работа». Часто обучающиеся давали общие лексические значения слов. Так, «гвоздь – это предмет», а «билет – это бумага и такой предмет».

2. Методика определения уровня содержательности речи.

Уровень содержательности речи обучающихся оценивался на материале аналогичных наборов слов. Педагог озвучивает ребенку первое слово и просит из предложенного перечня слов выбрать слово, подходящее к данному по смыслу, одной тематической группы, определяемой общим понятием. Далее предлагается ребенку продолжить тематическую группу слов. Например, «поезд – стучит», «электромобиль – мчится», «письмо – складывать». Каждое слово озвучивается через временной интервал, соответствующий 1 сек. При затруднении в выборе слова, слова прочитываются второй раз, но при этом паузы не используются. Если обучающийся дает ошибочный ответ, то педагог переходит к чтению следующих слов.

Оценка результатов происходила по следующей системе: если испытуемый находил правильно значения – от 20 до 30 слов, то в итоге получает 3 балла; от 10 до 20 слов – 2 балла; меньше 10 слов – 1 балл.

При выполнении данного задания обучающиеся не испытывали значительных трудностей. Лишь трое детей не смогли выделить слова тематической группы. При выполнении второй части задания обучающиеся предлагали слова такой же части речи, что и слово из набора. Так, «поезд – стучит, едет, мчится, гремит, грохочет и т.д.», а «письмо – складывают, отправляют, пишут». Только двое из детей включили в тематическую группу такие слова, как «поезд – железный, большой, труба, колеса, машинист», «письмо – бумага, бумажное, маленькое, толстое, конверт».

3. Методика точности определения слов.

Учащимся были предложены рисунки с изображением людей и различных предметов. В течение 2 - 4 минут дети должны были подробно рассказать, что изображено и что происходит на этом изображении. Речь каждого учащегося была зафиксирована в специальном протоколе, а затем проанализирована.

В ходе диагностики мы подсчитали итоговый балл полученный учащимися за определения всех 10 слов из предложенного набора. Результаты 9,5 - 10 баллов свидетельствуют об очень высоком уровне развития речи, 8 - 9 баллов – о высоком уровне развития речи и 4 - 7 баллов – о среднем уровне.

Зафиксированные результаты устных ответов обучающихся были следующими: 8 баллов – высокий уровень развития речи; 5 баллов – средний; 3 балла – низкий уровень.

При анализе данных диагностики уровня активного словарного запаса детей младшего школьного возраста мы сделали следующие выводы: 60% испытуемых обладают средним уровнем развития речи; 40% испытуемых имеют низкий уровень развития речи.

В речи учащихся больше половины всех слов являются существительными и глаголами (дети, девочка, велосипед, делали, ломали и т.д.). Также много бытовых прилагательных (удобный, активный, хороший, приветливый, трудный и др.). Местоимения (он, они, она и т.д.) употребляются учащимися достаточно часто, но зачастую неуместно.

Мы обратили внимание на использование детьми большого количества разнообразных предлогов (от, в, на, и др.) и союзов, чаще всего употреблялся соединительный союз и. Не все дети использовали в речи наречия, числительные и прилагательные в сравнительной степени (больше, меньше, лучше). В речи учащихся отсутствовали причастия, деепричастия и прилагательные в превосходной степени. Лишь у трех детей присутствовали сложные предложения и конструкции, а также был упомянут один фразеологический оборот («протянул руку помощи»). Таким образом, учащиеся справились с данным заданием, однако на данном этапе уже заметны некоторые недостатки в развитии речи учащихся третьих классов.

4. Методика определения активного словарного запаса.

Для определения активного словарного запаса были использованы тексты речевых образцов, т.е. сочинения на

определенную тему. Учащимся предлагалось написать сочинение на тему «Что я люблю», в котором было подсчитано:

1. Общее количество слов в речевом образце.
2. Количество слов, которые были употреблены только один раз.

При анализе образцов речи учащихся было замечено различие в общем количестве слов. Следует отметить, что большее количество слов не обеспечивает лучшего результата и меньшего повторения одних и тех же слов. Кроме этого в работах присутствуют стилистические и грамматические ошибки, встречается использование обрывков фраз и предложений.

По результатам исследования уровня речи 20% детей имеют высокий уровень определения понятий, логической последовательности речи и точности употребления слов; 60% обладают средним уровнем определения понятий, логической последовательности речи и точности употребления слов; 20% имеют низкий уровень определения понятий, логической последовательности речи и точности употребления слов.

Исходя из проведенной диагностики мы видим, что исходный уровень развития речи детей младшего школьного возраста соответствует средним и низким показателям. В речи ребенка прослеживается коммуникативная целесообразность, ясность, но отсутствует содержательность, логичность, последовательность, а также в своей речи дети употребляют простые предложения.

Литература

1. Бельчикова В. П. Единые требования к речевому развитию учащихся. – Самара : СИПКРО, 2009. – 50 с.
2. Ладыженская Т. А. Характеристика связной речи детей. – М. : Педагогика, 2000. – 210 с.
3. Новотворцева Н. В. Развитие речи детей. – М. : Флинта, 2003. – 172 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы русской психологии. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 720 с.

УДК 373.213.146
ББК 4410.241.3

Кузнецова Ирина Викторовна, учитель-логопед, ВКК МБДОУ – детский сад комбинированного вида № 464, Россия, г. Екатеринбург

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ, МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Значимым приобретением дошкольника можно назвать овладение родной речью, включающей многообразную деятельность. Наивысшей степенью речевого воспитания детей выступает овладение связной речью с увеличением словарного запаса, освоением звуковой культуры, пониманием грамматической составляющей. Развитие связной речи происходит во взаимосвязи с фонетической, грамматической и лексической составляющими. У детей с ограниченными возможностями здоровья с этим возникают серьезные проблемы. Несмотря на существование достаточного количества традиционных методов, необходимо включать в работу и инновационные педтехнологии, открывающие новые возможности обучения дошкольников. Использование проектного метода позволяет педагогу добиться лучших результатов. Практика показывает, что метод продуктивен: развивает коммуникативные навыки, эффективен для формирования умения грамотно формулировать мысли и излагать их при помощи логических умозаключений.

Ключевые слова: проектная деятельность; виды проектов; дошкольники; развитие речи; связная речь.

Kuznetsova I. V., teacher, Kindergarten № 464, Russia, Ekaterinburg
mdou464ekb@mail.ru

PROJECT ACTIVITY AS AN EFFECTIVE METHOD OF DEVELOPMENT OF COHERENT, MONOLOGIC SPEECH OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. A significant acquisition of a preschooler is the mastery of native speech, which includes a variety of activities. The highest degree of verbal education of children is the mastery of a coherent speech with an increase in vocabulary, the mastery of sound culture, understanding of

the grammatical component. The development of coherent speech occurs in conjunction with the phonetic, grammatical and lexical components. In children with disabilities, serious problems arise.

Despite the existence of a sufficient number of traditional methods, it is necessary to include in the work and innovative pedotechnology, which opens new opportunities for teaching preschool children. Using the design method allows the teacher to achieve better results. Practice shows that the method is productive: it develops communication skills, it is effective for forming the ability to correctly formulate thoughts and expound them with logical deductions.

Keywords: project activity; types of projects; preschoolers; development of speech; connected speech.

Умение говорить – целое искусство. Умение слушать – воспитываемая с детства культура. Устная речь – важный процесс публичного мышления, необходимый каждому, поскольку мы живем в цивилизованном обществе. Выражая свои мысли, мы импровизируем. Попробуйте понаблюдать, как общаются между собой и разговаривают дошкольники. Чтобы заметить наличие проблемы связной монологической речи, не нужно быть дипломированным специалистом.

Поскольку связная речь – основной компонент, обеспечивающий комфортное общение и взаимопонимание, одной из важных задач ДООУ является ее развитие. Об уровне речевого развития дошкольника можно судить по тому, как он строит высказывания, умеет ли мыслить логически, осмысливать и выражать мысли понятным окружающим его людям языком.

Во время работы в старшей речевой группе я убедилась в актуальности проблемы. У детей слабо развита связная речь, они не могут последовательно и логично пересказать прочитанные им сказки и события собственной жизни. Наблюдая и анализируя проблемы развития детской речи, я сделала несколько выводов:

- в общении между собой и со взрослыми людьми дошкольники используют короткие связные высказывания;
- в изложении наблюдается нарушение логики и последовательности, даже в тех случаях, когда ребенок хорошо знает и понимает, о чем говорит;
- предложения строятся из несвязанных между собой фрагментов;

– основная часть передаваемых сообщений малоинформативны, имеют недостаточное количество качественных и описательных составляющих;

– дети предпочитают использовать в разговоре нераспространённые предложения;

– большая часть детей с удовольствием готова поделиться впечатлениями и эмоциями о произошедших событиях, однако неохотно выполняют задание воспитателя составить рассказ по заданной теме.

Общение с детьми и использование наводящих вопросов позволяет сделать вывод, что сложности возникают не из-за того, что дошкольники не осведомлены в заданной им теме. Главная причина – не умение оформить мысли в последовательные и связные предложения.

Среди причин отставания речевого развития дошкольников стоит отметить:

– низкий уровень культуры и образованности родителей, социальный статус и благополучие семьи;

– нарушение коммуникативных связей ребенка со взрослыми, отсутствие необходимого для развития речи объема общения;

– чрезмерное времяпровождение ребенка за компьютером, лишаящее его полноценного общения со сверстниками и взрослыми людьми. Таким образом, дети получают информацию извне в основном при помощи зрительного анализатора.

Родители, допускающие многочасовое просиживание детей у компьютера, становятся свидетелями того, что ребенок отстает в речевом развитии, использует в речи короткие фразы мультипликационных героев, испытывает сложности в общении с ровесниками, поскольку не умеет выражать свои мысли, имеет скудную речь, ограниченную односложными ответами и отдельными фразами. Они чаще слушают, чем говорят, не умея использовать основные механизмы активности речи. К сожалению, запущенное в дошкольном возрасте речевое развитие практически не восполняется во время обучения в школе.

Проблема современных родителей, упускающих активный период развития речи ребенка, заключается в том, что они не могут найти достаточного количества свободного времени для общения с

собственными детьми, плюс к этому часто не уверены в том, что это в их силах.

Нам часто приходится с тем, что родители самоустраняются и не хотят замечать очевидных проблем воспитания их детей. Всю ответственность они перекладывают на воспитателей, учителей, объясняя свою занятость работой, семейными проблемами, бытовыми заботами. Самая большая их ошибка в том, что они не понимают, насколько важен дошкольный период на становлении речи ребенка, не предпринимают достаточного количества воспитательных и образовательных мер, предпочитая освободить себя, разрешив ребенку смотреть телевизор, играть в компьютер неограниченное количество времени.

Описанная ситуация требует особого, деятельного подхода, обеспечивающего улучшение взаимосвязей внутри семьи. Таким средством и стала технология проектирования. Сегодня это один из самых эффективных способов организации образовательного процесса в работе с детьми дошкольного возраста.

Проведенное первичное логопедическое обследование наглядно продемонстрировало, что дети имеют недостаточно глубокое представление о собственной семье. Их знания ограничивались элементарными понятиями. Многие не могут назвать полное имя и отчество своих родителей, не знают своего адреса проживания. К сожалению, современные родители не воспитывают в детях семейные ценности, забывая о теплых душевных праздниках и добрых традициях. Именно поэтому и возникла идея создания проекта «Моя семья».

Цель проекта: развитие связной речи через формирование у дошкольников понятия «семья», развитие познавательных интересов, повышение роли семейных ценностей в становлении личности ребенка.

Оформление проекта представляло собой файлы, содержащие семейные фотографии. Используя их, каждый ребенок группы мог рассказать о своих близких, семейных традициях.

После семейного проекта был проведен еще один интересный и познавательный проект под названием «Что в имени тебе моём».

Цель проекта: помочь дошкольникам осознать важность имени и укрепить взаимоотношения в семье за счет осознания ребенком его значимости.

Став участниками этого проекта, многие дошкольники впервые узнали о том, почему родители выбрали ему именно это имя. Кроме того они узнали значение своего имени и попытались найти в себе и своем характере качества, приписываемые их имени.

К следующему проекту, который мы назвали «Овощи и фрукты-полезные продукты», педагогов подтолкнуло избирательное отношение детей к продуктам. По многолетним наблюдениям воспитателей многие дошкольники не любят не только овощи, но и отдельные фрукты, включая бананы и даже яблоки.

Цель проекта: дать детям представление о здоровом образе жизни, роли здорового питания, ценности витаминов. Рассказать о разнообразии и пользе натуральных овощей и фруктов.

Подведение итогов проекта состоялось в группе, где дети стали участниками кулинарного часа. В рамках прошедшего мероприятия они сами приготовили овощной «Винегрет» и салат из фруктов «Витаминка». Своими блюдами ребята угостили сотрудников детского сада и попробовали их сами.

Следующим проектом была книжка-малышка, ставшая важным звеном изучения лексических тем. В рамках совместной проектной деятельности дошкольники вместе с родителями делали книжки, которые потом представляли педагогам и ребятам группы. Дети с гордостью демонстрировали книжки и с удовольствием использовали их в сюжетно-ролевых играх (библиотека, семья и т.д.).

Поскольку дети коррекционных групп испытывают сложности с запоминанием зрительного образа изучаемых букв, они требуют особого подхода, который бы позволил быстрее освоить и отдельные буквы, и слоговое чтение. С учетом этого следующим нашим проектом стал «Вернисаж гласных букв».

Цель проекта: закрепление детьми коррекционной группы полученных ранее знаний о гласных звуках и буквах.

Участники проекта представляли выбранную ими гласную букву первого ряда, сочиняли смешные и забавные истории с участием буквы, готовили загадки, стихи и тематические творческие поделки из пластилина, природного материала.

Заключительным этапом проекта стала групповая сказка под названием «Почему буква А в алфавите первая» в формате пластилинографии. Содержание было придумано детьми вместе с педагогами, после чего родители помогли своим детям воплотить задуманное в виде главных героев из пластилина. Дошкольники

увлеченно «оживили» созданную ими сказку, озвучив действующих персонажей.

Завершающим этапом проектной деятельности стал проект «Города России».

Цель проекта: получение дошкольниками представление о Родине.

Этот проект с патриотической направленностью стал одним из самых ярких. Дети и их родители воплотили в нем накопленный ранее опыт совместной деятельности.

На каждом заключительном этапе организовывалась презентация проекта. Готовые проекты выносились на обсуждение, оценивались, после чего выбирались самые интересные. Авторы получали награды.

Применение проектного метода способствовало:

- развитию связной речи, активному использованию монологов (составление рассказов, построение связных высказываний, применение описания, повествования, рассуждения);
- повышение грамотности детских высказываний.

Работая над проектами, я отметила развитие у дошкольников инициативности, независимости, общительности и творческих склонностей. Дошкольники научились излагать мысли публично, получили опыт взаимного сотрудничества.

Проектный метод позволяет заменить традиционный путь передачи знаний действительно эффективными методами обучения. Опыт показал, что активная деятельность – самый результативный способ восприятия информации. Он затрагивает интеллект, чувства, эмоции, отношение к окружающему миру. Метод проектов в нашем детском саду был адаптирован ко всем возрастным группам.

Литература

1. Веракса Н. Е. Проектная деятельность дошкольников. – М. : Мозаика-Синтез, 2008. – 112 с.
2. Виноградова Н. А. Образовательные проекты в детском саду. – М. : Айрис-Пресс, 2008. – 208 с.
3. Евдокимова Е. С. Технология проектирования в ДОУ. – М. : ТЦ Сфера, 2006. – 64 с.

УДК 376.37-053«465.00/.06»
ББК Ч457.091

Лабутина Наталия Филипповна, учитель-логопед МБДОУ – детский сад комбинированного вида № 464, Россия, г. Екатеринбург

ФОНЕМАТИЧЕСКИЙ СЛУХ – ОСНОВА РЕЧИ РЕБЕНКА

Аннотация. В статье представлен опыт взаимодействия учителя-логопеда с родителями воспитанников и педагогами ДОУ по организации коррекционно-педагогической работы по развитию фонематического слуха и восприятия через игру; описывается поэтапное внедрение комплекса игр, разработанного с учетом возрастных и психологических особенностей детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: развитие речи; игра; дети дошкольного возраста; фонематический слух; фонематическое восприятие.

Labutina N. F., teacher, Kindergarten № 464, Russia, Ekaterinburg
mdou464ekb@mail.ru

PHONOLOGICAL HEARING – THE BASIS OF THE CHILD'S SPEECH

Abstract. This article presents the experience of interaction a speech therapist with parents of pupils and teachers of the kindergarten on the organization of correctional and pedagogical work on the development of phonemic hearing and perception through the game; describes the phased implementation of a set of games developed with age and psychological characteristics of pre-school children.

Keywords: speech development; game; children of preschool age; phonemic hearing; phonemic perception.

Речь – одна из основных линий развития ребенка. Благодаря родному языку малыш входит в наш мир, получает широкие возможности общения с другими людьми. Речь помогает понять друг друга, формирует взгляды и убеждения, а также оказывает огромную услугу в познании мира, в котором мы живем. Поэтому очень важно, чтобы ребенок уже с раннего детства слышал правильную, отчетливо звучащую речь.

Развитие речи теснейшим образом связано с интеллектуальным и познавательным развитием ребенка, так как у речи и мышления один физиологический источник – мозг человека.

Если познавательные (психические) процессы: восприятие, память, внимание, мышление – развиваются нормально, то и речь ребенка более богата, выразительна, развернута, совершенна. Именно поэтому перечисленные выше познавательные процессы называют психологической базой речи, уровень развития которой напрямую влияет на речь ребенка.

В последние годы наблюдается резкое снижение уровня речевого развития дошкольников. В первую очередь это связано с ухудшением здоровья детей. По данным ведущего невропатолога России, доктора медицинских наук И. С. Скворцова, в настоящее время у 70% новорожденных выявлены различные перинатальные поражения головного мозга центрального органа речевой функции. Подобные отклонения, так или иначе, скажутся на последующем развитии и обучении ребенка. А его речь обычно страдает одной из первых, так как находится в прямой зависимости от созревания головного мозга.

Еще одной причиной снижения уровня речевого развития является пассивность и неосведомленность родителей в вопросах речевого развития детей. Участие родителей в речевом развитии ребенка играет колоссальную роль. Речь детей формируется под влиянием речи взрослых. Оно благотворно, когда ребенок слышит нормальную речь, живет в культурной, здоровой обстановке. Нарушение такого влияния искажает его речевое развитие. Необходимым условием нормального развития речи является наличие благоприятной языковой среды. Чем больше ребенок общается с близкими людьми и родителями, тем интенсивнее и качественнее происходит его речевое развитие. Речь взрослого должна быть образцом для подражания ребенку.

Известно, что фонетическое оформление речи у детей с ОНР, значительно отстает от возрастной нормы: у них продолжается наблюдаться все виды нарушений звукопроизношения. Отмечаются ошибки в звуконаполняемости слов, нарушение слоговой структуры, недостаточно дифференцируют звуки на слух.

Недостаточное развитие фонематического слуха и восприятия приводит к тому, что у детей самостоятельно не

формируется готовность к звуковому анализу и синтезу слов, что в дальнейшем не позволяет им успешно овладеть грамотой в школе.

Фонематический слух – очень важное понятие для овладения речью, а затем и грамотностью письма. Он предполагает точность слухового восприятия, звукоразличение, звуковой анализ речи. При восприятии речи ребенок сталкивается с многообразием звучаний в ее потоке: фонемы в потоке речи изменчивы. Ребенок слышит множество вариантов звуков, которые, сливаются в слоговые последовательности, образуют непрерывные компоненты. Ему нужно извлечь из них фонему, при этом отвлечься от всех вариантов звучания одной и той же фонемы и опознать ее по тем постоянным признакам. Если ребенок не научится это делать, он не сможет отличить одно слово от другого и не сможет узнать его как тождественное.

Работа проводилась при объединении усилий учителя-логопеда, воспитателя и родителей, с учетом индивидуальных особенностей детей.

Так как фонематический слух развивается постепенно, специальные упражнения на его развитие также можно разделить на несколько этапов. Начинали с самого первого этапа, когда ребенок хорошо справился, переходили к следующему.

1 этап – узнавание неречевых звуков

Эти упражнения направлены, главным образом, на развитие физиологического слуха и слухового внимания.

Слушаем тишину

Закрывать глаза и послушать тишину. Конечно, полной тишины вокруг вас не будет, а будут разные звуки: тиканье часов, хлопанье двери, разговоры соседей сверху, сигнал машины с улицы и крики ребятишек на площадке. Когда ребенок откроет глаза, спросите его, что за звуки он услышал в тишине. Расскажите о тех звуках, которые удалось услышать вам. Можно играть в эту игру дома, на детской площадке, на оживленном тротуаре, в деревне – каждый раз вы услышите разные звуки.

Найди звук

Любые звучащие предметы – будильник или, в крайнем случае, телефон. Спрячьте его в укромном месте, и попросите ребенка его найти.

Угадай, что звучало?

Прослушать разные бытовые звуки: звон ложки о тарелку, шум воды, скрип двери, шелест газеты, шуршание пакета, падение книги на пол, скрип двери и другие. Предложите ребенку закрыть глаза и отгадать, что это звучало.

Шумелки

Несколько пластиковых баночек или контейнеров от киндер-сюрпризов наполните крупами: пшеном, гречкой, горохом, фасолью. Сделано по два одинаковых контейнера. Найти контейнеру пару по звуку.

Извлекаем звуки из всего

Каждый предмет издает свой звук: что ложкой, карандашом или палкой можно извлекать звуки из всех окружающих предметов: стены, стола, шкафа, тарелки и так далее. Разные предметы будут давать разные звуки: громкий и тихий, звонкий и глухой. Если взять металлическую, деревянную и пластиковую ложки, то из одного и того же предмета получатся разные звуки.

Хорошо развивают физиологический слух упражнения на развитие чувства ритма.

2 этап – различение высоты, силы, тембра голоса

Эти упражнения также тренируют слуховое восприятие ребенка.

Угадай, кто?

По телефону или в записи голос звучит немного по-другому, чем в реальной жизни. Попросите ребенка угадать, кто звонит по телефону, или запишите голоса ваших близких на магнитофон или компьютер и попросите ребенка угадать, кто говорит.

Громко – тихо

Взрослый говорит слова громко и тихо, а ребенок хлопает в ладоши, когда вы будете говорить слова громко, и сжимать ручки в кулачки, когда вы будете произносить слова тихо. Можно взять другие действия. Потом можете поменяться ролями: ребенок говорит слова тихо и громко, а вы выполняете определенные действия.

Читаем с выражением

Читая ребенку сказки, например: «Три медведя», «Бычок – смоляной бочок» и другие старайтесь говорить за персонажей сказки, изменяя тембр голоса: высоко и низко, грубо и пискляво и

так далее. Пусть малыш сначала угадывает, за кого вы говорите, а потом попробует сам говорить за персонажей сказки.

3 этап – различение слов, близких по звуковому составу

С этого этапа начинаются упражнения, направленные именно на развитие фонематического слуха.

Выбери нужное

Подготовьте картинки со сходными по звучанию словами:

- крыша – крыса;
- тачка – точка;
- удочка – уточка;
- коза – коса;
- ком – дом;
- лак – рак;
- ложки – рожки;
- мука – рука;
- тень – день;
- башня – пашня и так далее.

Вы называете предмет, а ребенок выбирает нужную картинку. Если вы играете с несколькими детьми, можно добавить элемент соревновательной: кто быстрее накроет нужную картинку ладошкой.

Хлопни, когда верно

Вам понадобятся карточки с картинками (можно использовать карточки для предыдущей игры). Вы показываете ребенку картинку и называете предмет, заменяя первую букву (грыша, дрыша, чрыша, крыша, мрыша, урыша и так далее). Задача ребенка хлопнуть в ладоши, когда вы назовете правильный вариант.

Исправь ошибки

Попросите ребенка помочь навести порядок в буквах – исправить ошибки. Море веселья вам обеспечено. Примеры взяты из книги А. Х. Бубновой «Развитие речи». Малыш, который еще не говорит, заметит странность и рассмеется.

- К нам в окно залетел Лук (правильно – жук).
- У дедушки на груди педаль (медаль)
- Мальчик в конце письма поставил бочку (точку)
- На асфальт упала лень (тень)
- Из трубы идет дом (дым)
- В океане живет кит (кот)
- Спит на заборе кит (кот)

- Дедушка с пасеки принес лед (мед)
- Над чайником шар (пар)
- Любит кушать шубу соль (моль)
- Моряки зашли в торт (порт)
- У слона вместо носа робот (хобот)
- Наступил новый пень (день)
- В лесу течет печка (речка)
- Жучка доедает будку (булку)
- Орехи в дупло несет булка (белка)
- Папа в трамвае взял жилет (билет)
- На пальме растут бараны (бананы)

4 этап – различение слогов

Хлопаем слова

Расскажите ребенку, что есть короткие и длинные слова. Произносите слова и отхлопывайте слоги: ма–ма, хлеб, мо–ло–ко и так далее. Побуждайте ребенка проговаривать и отхлопывать слова вместе с вами. Потом он сам сможет отхлопывать слоги в слове.

Стоп–слоги

Договоритесь с ребенком, что вы будете произносить одинаковые слоги, а если ошибетесь, он скажет «стоп» или хлопнет в ладоши. Например, «бу – бу – бу – му – му – бу...».

5 этап – различение звуков

Создаем звуки

Расскажите ребенку о том, что слова состоят из звуков. Когда мы говорим, мы создаем звуки. Но звуки могут издавать не только люди, но и животные, и даже предметы. Изобразите жука («жжж»), тигра («ррр»), сильный ветер («ууу»), пулемет («ддд») и так далее. Придумайте, кто или что может издавать такие звуки: «ннн», «кккк», «иии» и так далее.

Ищем звук

Выберите букву. Называйте слова, у которых эта буква первая (в середине или последняя), вперемешку с другими словами. Пусть ребенок хлопает, когда услышит звук. Например, для буквы М: муха, молоко, масло; рама, домра, румба; дом, ком, лом и так далее.

6 этап – освоение элементарного звукового анализа

Звуковой анализ для дошкольника предполагает умение выделить звуки в слове, посчитать их количество, слышать их мягкость или твердость, а также умение подбирать слова,

начинающиеся или заканчивающиеся на заданный звук. Эти навыки очень пригодятся ребенку в школе.

Чей домик?

Расскажите ребенку историю о том, как звери (уж, сом, кот, лиса, волк, крот, кабан, мышка и так далее) заблудились. Попросите ребенка помочь отыскать зверям свои домики: сколько звуков в слове, столько окошек в домике. Если ребенок еще не пишет, запишите звуки в подходящие домики под его диктовку.

Непослушные звуки

Попросите ребенка отгадать слова, из которых сбежала буква. Например, буква М: _ыло, _уха, _олоко, _асло и так далее.

Регулярность – ваш главный помощник.

Старайтесь проводить игры на **развитие фонематического слуха** регулярно. Они не займут у вас много времени, а эффект вы увидите уже через несколько занятий: у малыша улучшится произношение, и даже если он пока выговаривает не все буквы, в своей речи он будет выдерживать слоговую структуру слова (например, а–сы–на вместо ма–ши–на), начнет говорить больше слов.

Игры на развитие фонематического слуха прекрасно подойдут для поездки на машине, ожидания в очереди, длинной прогулки в парке.

Литература

1. Агронович З. Е. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР. – СПб. : Детство-Пресс, 2010. – 207 с.
2. Петрова Т. И. Игры и занятия по развитию речи дошкольников. – М. : Школьная пресса, 2005. – 158 с.
3. Скворцова И. В. Программа развития и обучения дошкольников. – СПб. : Дом «Нева», 2004. – 240 с.
4. Лалаева Р. И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников. – Ростов-на-Дону : «Феникс», СПб. : «Союз», 2004. – 224 с.
5. Максимова А. И. Учите, играя. – М. : Просвещение, 1983. – 144 с.

УДК 372.461.1
ББК 4410.241.3

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

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОСВОЕНИЯ ЗВУКОВОЙ СТОРОНЫ ЯЗЫКА СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Аннотация. В статье проанализированы исследования психологов, методистов и лингвистов и федеральный государственный образовательный стандарт в аспекте проблемы освоения звуковой стороны языка старшими дошкольниками. Представлены лингвометодические основы развития звуковой аналитико-синтетической активности и у детей старшего дошкольного возраста. Выделены и проанализированы недостатки в воспитательно-образовательном процессе и результатах овладения фонетической стороны языка. Перечислены условия организации образовательной и воспитательной деятельности для успешного формирования умений звукового анализа и синтеза. Описан комплекс упражнений, направленный на развитие звуковой аналитико-синтетической активности у детей старшего дошкольного возраста. Даны рекомендации для педагогов дошкольных образовательных учреждений о том, как мотивировать детей к самостоятельной деятельности по развитию звуковой аналитико-синтетической активности.

Ключевые слова: звуковой анализ; звуковой синтез; звуковая аналитико-синтетическая активность; фонематическое восприятие; комплекс упражнений; старшие дошкольники.

Maksimova O. A., graduate student of the Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Urals State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg
olga251195@e1.ru

MODERN PROBLEMS OF DEVELOPING THE SOUND PARTY OF THE LANGUAGE BY SENIOR PRESCHOOLS AND THE WAYS OF THEIR OVERCOMING

Abstract. The article analyzes the research of psychologists, methodologists and linguists and the federal state educational standard in the aspect of the problem of mastering the sound side of the language by senior preschoolers. Presented are the linguistic bases for the development of sound analytical and synthetic activity in children of older preschool age. The shortcomings in the educational and educational process and the results of mastering the phonetic side of the language are singled out and analyzed. The conditions for the organization of educational and educational activities for the successful formation of skills in sound analysis and synthesis are listed. A set of exercises is described aimed at the development of sound analytical and synthetic activity in children of senior preschool age. Recommendations are given for teachers of preschool educational institutions on how to motivate children to develop their own sound analytical and synthetic activity.

Keywords: sound analysis; sound synthesis; sound analytical and synthetic activity; phonemic perception; complex of exercises; senior preschoolers.

Освоение родного языка считается одним из самых сложных процессов как в детском саду, так и в школе. С одной стороны, знание о родном языке ребёнок усваивает с детства, естественно овладевая им. С другой стороны, это дисциплина, которая требует огромных сил и стараний, о чем свидетельствуют данные исследований методистов А. Н. Гвоздева, С. Н. Цейтлин, Р. Е. Левиной [5, с. 131] и лингвистов [2].

Д. Б. Эльконин считал, что от того, как ребенку будут преподнесены звуковая действительность языка, строение звуковой формы слова, зависят все последующие этапы усвоения языка – усвоение грамматики и связанной с ней орфографии [11, с. 28]. Грамотность человека обеспечивает его способность ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения для успешного решения коммуникативных задач. Педагог должен сосредоточивать своё внимание на речевом развитии ребёнка, так как это залог успешного формирования орфографической грамотности воспитанников [3, с. 56].

Общество и государство заинтересовано в грамотном и образованном будущем поколении. В связи с этим в Федеральном государственном образовательном стандарте отражается социальный заказ, который заключается в развитии звуковой аналитико-синтетической активности у детей старшего дошкольного возраста, что является предпосылкой обучения грамоте.

Что значит усвоить звуковую сторону языка? Это значит научиться, во-первых, продуцировать все фонетические единицы (фразы, слова, слоги, звуки, ударение, интонация) в соответствии с нормами языка, во-вторых, воспринимать все указанные единицы также в соответствии с языковыми нормами [10, с. 66].

Необходимо отметить, что цель фонемного анализа и синтеза – научить ребёнка ориентироваться в звуковой системе русского языка, познакомить с устройством звуковой формы, оболочки слова, с важнейшими характеристиками звука [5, с. 128]. А развитие звуковой аналитико-синтетической активности предполагает становление стремления к изучению процессов различения звуков и соединения их в слова [7, с. 102].

Развитие фонематического восприятия является средством развития звуковой аналитическо-синтетической активности у детей старшего дошкольного возраста [1, с. 258].

Фонематическое восприятие, как подчеркивал Д. Б. Эльконин, – это специальное умственное действие, направленное на выделение звуков в слове и установление их последовательности [11, с. 28]. При сформированном фонематическом восприятии ребёнок без труда сможет ответить на такие вопросы, как: «Сколько слогов в слове МАК? Сколько в нём звуков? Какой согласный звук стоит в конце слова? Какой гласный звук стоит в середине слова?»

Но исследования показывают, что в современном мире велико число детей, которые имеют отклонения в речевом развитии [6, с. 104]. Нарушения в речевом развитии сказываются на их обучении в школе. Имея полноценный слух и интеллект, такие дети обычно не имеют достаточной подготовки к овладению школьной программой из-за недостаточно развитого речевого слуха [8, с. 240].

Почему же так происходит? Почему наши дети, посещая детское образовательное учреждение, не могут овладеть в установленные сроки звуковой стороной языка? Следует ли удивляться, что на вопрос, какой первый звук в слове мама,

«ненатасканный» ребенок ответит [ма], не [м]? [10, с. 66]. Существует ряд недостатков в самом процессе образовательной деятельности:

1. Низкая компетентность педагогов по вопросам формирования звуковой аналитико-синтетической активности дошкольников;
2. Отсутствие преемственности по группам в образовательном процессе;
3. Использование недостаточно эффективных форм и методов;
4. Несоблюдение последовательности этапов развития аналитико-синтетической активности дошкольников;
5. Отсутствие вариативности доступного теоретического и практического материала, а также наглядности по формированию начальных представлений звуковой аналитико-синтетической активности для детей дошкольного возраста.

Перечисленные недостатки в процессе находят отражение в результатах освоения звуковой стороны языка:

1. Слабое развитие фонематического восприятия.
2. Затруднения при делении предложения на отдельные слова.
3. Затруднения в делении слова на слоги.
4. Недостаточная сформированность умения выполнять звуковой анализ.
5. Затруднения при характеристике звуков и выделении ударного гласного в словах.

При делении предложения на отдельные слова ребёнка «подводят» безударные слова, которые примыкают к ударным, сливаясь с ним в единое целое (*на даче, как бы* и др.). Дошкольник склонен воспринимать такие комплексы в качестве обычных слов, отсюда высказывания-недоразумения: *«Люба ещё не приехала со своей надачи?»* [10, с. 66].

Помимо этого, нужно отметить важность наличия умения понимать значение слова. Что это значит для дошкольника в первую очередь? Осмысление единства формы и содержания слова как начальной единицы анализа. Нынешние дошкольники в стремительно увеличивающемся объеме информации не всегда могут дифференцировать речевой поток на отдельные слова, воспринимая смысл фразы в целом. Как верно отмечает

Н. В. Багичева: «Не надо думать, что, если ребенок не задал ни одного вопроса при чтении ему сказки А. С. Пушкина, он прекрасно понял, что такое *парчовая на маковке кичка*» [2, с. 134]. Происходит разрыв формы и содержания, что приводит к семантическому диссонансу [2, с. 133].

Существующие проблемы беспокоят и педагогов, и родителей, и общество в целом. Оставаясь равнодушными к формирующейся уже с ранних лет безграмотности детей, мы можем получить совершенно другое поколение. Поколение молодежи, которое бесконечно печатает текст в телефоне и компьютере, всевозможно корежит русский язык, употребляя такие слова, как *щас*, *насиба*, *каза* [2, с. 133]. А при первой возникающей трудности при написании или произношении какого-либо слова обращается к незаменимому «Гуглу».

Чтобы преодолеть недостатки, которые возникают на самых ранних этапах усвоения родного языка, а именно его звуковой стороны, необходимо модернизировать сам воспитательно-образовательный процесс в дошкольном образовательном учреждении.

Прежде всего, необходимо соблюдать следующие условия, при которых воспитательно-образовательная деятельность по развитию звуковой аналитико-синтетической активности будет производиться успешно:

1. Учёт интеграции образовательных областей.
2. Соотнесение возрастных, индивидуальных психических и физиологических особенностей воспитанников и учебного материала.
3. Организация образовательной и воспитательной деятельности планово, систематически, постоянно.
4. Применение различных видов деятельности.
5. Взаимодействие с семьями воспитанников.

Анализ проблем выявляет необходимость разработки дополнительного комплекса упражнений, направленного на развитие звуковой аналитико-синтетической активности. Для успешных результатов он должен разделяться на три блока:

1. Упражнения, направленные на развитие фонематического восприятия, то есть на дифференциацию фонем, которые имеют схожие характеристики в произносительном и слуховом плане;

2. Упражнения, направленные на развитие звукового анализа и синтеза;

3. Упражнения на преодоление ошибок деления предложений на слова и слова на слоги.

Данный материал должен учитывать возрастные особенности старших дошкольников, а также соответствовать образовательным стандартам.

Целью предлагаемых упражнений является их практическое и систематическое использование воспитателями ДООУ в ходе непосредственно образовательной и других видах деятельности, а также создание эффективного и оптимального средства для овладения детьми старшего дошкольного возраста умениями выполнения звукового анализа и синтеза слов в подготовке к обучению грамоте.

Чтобы мотивировать детей к самостоятельной деятельности по развитию звуковой аналитико-синтетической активности, также, нужна организация развивающей предметно-пространственной среды [4, с. 89]. Среда должна быть содержательно-насыщенной (иметь дидактические игры, видеоматериалы по данной проблеме); полифункциональной (возможность её использования в других видах деятельности); вариативной (периодически заменять материал); доступной (с учётом возрастных, индивидуальных, психических и физиологических особенностях воспитанников). Подобная организация пространства позволяет чередовать различные виды деятельности детей в течение дня, а педагогу позволяет эффективно организовать образовательный процесс с учётом индивидуальных особенностей детей [2, с. 55].

Таким образом, успех овладения звуковой стороной языка зависит главным образом от видов работы и системы упражнений. Необходимо для комплексной звуковой аналитико-синтетической работы систематически использовать дополнительный материал, который поможет обеспечить освоение звуковой стороны языка, а также соблюдать определенные условия для организации образовательной и воспитательной деятельности. Именно тогда мы сможем хотя бы частично преодолевать существующие недостатки в данной области, а также постепенно искоренять грамматическую необразованность молодого поколения.

Литература

1. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. – М. : Академия, 2000. – 286 с.
2. Багичева Н. В. Семантический диссонанс в постижении орфографии // Филологическое образование в период детства: материалы Всероссийской науч.-практ. конф. – Екатеринбург : УрГПУ, 2013. – С.132-134.
3. Бондаренко С. М. Беседы о грамотности. – М. : Изд. «Знание», 2007. – 392 с.
4. Быкова И. А. Обучение детей грамоте в игровой форме: методическое пособие. – СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2006. – 101 с.
5. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. – М. : Просвещение, 1961. – 147с.
6. Журова Л. Е. Обучение дошкольников грамоте. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 108 с.
7. Козырева Л. М. Развитие речи. Дети 5-7 лет. – Ярославль : Слово, 2002. – 128 с.
8. Максаков А. И. Звуковая культура речи. Развитие речи детей дошкольного возраста. – М. : Просвещение, 1976. – 256 с.
9. Ушакова О. С. Диагностика речевого развития дошкольников. – М. : Академия, 1997. – 91 с.
10. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: учеб. пособие для студ. высш. Учеб. заведений. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
11. Эльконин Д. Б. Формирование умственного действия звукового анализа слов у детей дошкольного возраста // Доклады АПН РСФСР. – 1957. – № 1. – С. 28-32.

УДК 372.46

ББК 410.241.3

Мишанова Оксана Геннадьевна, доктор пед. наук, профессор кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Россия, г. Челябинск
Ярманова Инна Викторовна, руководитель муниципальной бюджетной дошкольной образовательной организации «Центр развития ребенка - детский сад № 7 «Ёлочка», Россия, г. Ханты-Мансийск

ПОДХОДЫ И ПРИНЦИПЫ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДИКИ КОММУНИКАТИВНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПО СОЗДАНИЮ ЯЗЫКОВОГО ПОРТРЕТА СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА

Аннотация. Статья представляет обоснование целесообразности применения совокупности теоретико-методологических подходов: креативно-деятельностного, лингвокультурологического, личностно-ориентированного и трехмерной системы соответствующих подходам принципов, на основании которых спроектирована методика коммуникативно-личностного развития старших дошкольников. Креативно-деятельностный подход образует общенаучную основу исследования и раскрывает общий план и целесообразную иерархию в представлении изучаемого процесса. Лингвокультурологический подход выступает в качестве теоретико-методологической стратегии. Он дает возможность зафиксировать смысловую направленность коммуникативно-личностного развития, определить его особенности и условия осуществления. Личностно-ориентированный подход выступает тактической линией в практике, играет ведущую роль при проектировании и реализации содержания, форм, методов и средств коммуникативно-личностного развития детей в системе дошкольного образования.

Ключевые слова: креативно-деятельностный подход; лингвокультурологический подход; личностно-ориентированный подход; общепедагогические принципы; лингводидактические принципы; социосопровождающие принципы.

Mishanova O. G., Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Russia, Chelyabinsk
mishanovaog@cspu.ru

Yarmanova I. V., head of kindergarten № 7 "Yolochka", Russia, Khanty-Mansiysk
yarmanovaiv@mail.ru

APPROACHES AND PRINCIPLES OF IMPLEMENTATION OF THE METHODOLOGY OF COMMUNICATIVE-PERSONAL DEVELOPMENT TO CREATE LANGUAGE PORTRAIT CONTEMPORARY CHILD

Abstract. The article provides a justification for the expediency of applying a set of theoretical and methodological approaches: a creative activity, linguocultural, personality-oriented and three-dimensional system of principles corresponding to approaches, on the basis of which the methodology of communicative and personal development of senior preschoolers was designed. The creative activity approach forms a general scientific basis for research and reveals a general plan and an expedient hierarchy in the representation of the process under study. The linguocultural approach serves as a theoretical and methodological strategy. It gives an opportunity to fix the semantic orientation of communicative and personal development, determine its features and conditions of implementation. The personality-oriented approach acts as a tactical line in practice, plays a leading role in the design and implementation of the content, forms, methods and means of communicative and personal development of children in the system of preschool education.

Keywords: creative-activity approach; linguocultural approach; personality-oriented approach; general pedagogical principles; linguodidactic principles; socio-accompanying principles.

Информационно-коммуникационная эпоха сегодняшнего мира определяет необходимость стремления каждой языковой личности к установлению позитивных взаимоотношений, адекватному восприятию и оценке происходящих событий, а также познанию себя и другого в общении через собственные речевые действия и осознание своей роли и места в поликультурном окружающем пространстве. Общение и самопознание как важнейшие аспекты личностного развития ребенка диалектически взаимосвязаны друг с другом и требуют пересмотра теоретико-методологической стратегии и практико-ориентированных тактик в структуре и содержании процесса дошкольного образования, учета интегративного единства областей речевого, познавательного и социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста.

Современное дошкольное образование всё чаще обнаруживает нарастание конфликтности в детской среде. К сожалению, в теории и методике дошкольного образования отсутствует понимание значимости проблемы межкультурного взаимодействия современных детей, разделено личностное и коммуникативное развитие. Это связано с необходимостью

теоретического осмысления интегративного тандема коммуникативно-личностного развития для создания предпосылок формирования языковой личности ребёнка-дошкольника, обоснования методологии коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста, недостаточной освещенностью данного феномена и неразработанностью научно обоснованной методики и психолого-педагогических условий ее эффективности в дошкольном образовании [3].

Разработанная теоретико-методическая основа позиционирует авторскую трактовку решения исследовательской проблемы и, тем самым, восполняет методологию данного феномена в дошкольном образовании, способствуя поиску дальнейших осмыслений стратегии, тактик и технологий исследуемого явления.

Креативно-деятельностный подход является составляющей общенаучного уровня теоретико-методической основы проблемы исследования (В. А. Беликов, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Т. В. Кудрявцев, А. Н. Леонтьев, Н. Н. Поддьяков, С. Л. Рубинштейн, В. Г. Рындак, Н. Ф. Талызина и др.) Деятельностный подход в отличие от креативно-деятельностного предполагает использование детьми уже освоенных способов действий при выполнении различных видов деятельности, а креативно-деятельностный позволяет ребенку старшего дошкольного возраста самостоятельно применять известные ему способы действий в новых ситуациях, требующих проявления творческой инициативы, находчивости и смекалки. Креативно-деятельностный подход к решению проблемы коммуникативно-личностного развития заключается в активизации у детей старшего дошкольного возраста ранее приобретённых коммуникативных умений в новых ситуациях общения, в конструировании ими социально одобряемых форм общения, избегании конфликтных ситуаций и негативных эмоций, проявлении инициативы в общении со сверстниками. Проведя теоретическое изучение общенаучного уровня проблемы исследования, мы понимаем креативно-деятельностный подход как теоретико-методическую основу коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста, позволяющую дошкольникам рефлексивно оценивать результаты собственного коммуникативного взаимодействия с взрослыми и сверстниками с целью развития новых форм многостороннего сотрудничества за счёт осознания

культурных смыслов и ценностей. Специфика применения креативно-деятельностного подхода при коммуникативно-личностном развитии детей старшего дошкольного возраста состоит в освоении воспитанниками культурно-направленных способов решения речетворческих, риторических и социально-ориентированных задач, способных продуктивно преобразовывать положительные личностные качества детей в коммуникативной деятельности.

Лингвокультурологический подход является составляющей конкретно-научного уровня теоретико-методической основы проблемы исследования (В. С. Библер, Е. М. Верещагин, В. В. Воробьев, И. А. Зимняя, О. Ю. Искандарова, В. Г. Костомаров, Л. Я. Петровская, В. М. Шаклеин и др.) и обладает нереализованными возможностями для коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста, так как язык и культура считаются одними из главных дидактических единиц речи и коммуникации, начиная с дошкольного детства. Теоретико-поисковый анализ проблемы исследования, обобщение педагогического опыта, собственная профессиональная деятельность в дошкольной образовательной организации определили, что лингвокультурологический подход при коммуникативно-личностном развитии определяет ребенка старшего дошкольного возраста не просто как носителя языка, а как языковую личность, способную к освоению концептосферы языка, речевого этикета, культуры поведения, ценностно-смысловому осознанию национальной культуры, постижению языковой картины мира, приобретению языкового опыта, готовности к дискурсивной деятельности по воспроизведению чужих и созданию собственных речетворческих текстов. Специфика применения лингвокультурологического подхода при коммуникативно-личностном развитии детей старшего дошкольного возраста заключается в освоении детьми языка как средства коммуникации и получения информации; как способа межкультурного взаимодействия, ориентированного на формирование у детей навыков построения речевых высказываний, основанных на культурных ценностях общества, приобретение языкового опыта, готовности к дискурсивной деятельности по воспроизведению чужих и созданию собственных речетворческих текстов.

Личностно ориентированный подход определяется в исследовании проблемы коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста как подход методико-технологического уровня, позволяющий рассматривать личность ребенка-дошкольника как субъект детской деятельности, которая формируется в совместной деятельности и общении, а также задает характер взаимодействия. Основы личностно-ориентированного подхода были рассмотрены в психологии работами Е. В. Бондаревской, Л. С. Выготского, О. С. Газман, Э. Н. Гусинского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, В. В. Сериковым, Ю. И. Турчаниновым, И. С. Якиманской и др. Личностно ориентированный подход понимается нами как технологическая тактика в дошкольной образовательной среде, основанная на принятии и познании детей старшего дошкольного возраста с целью из самосовершенствования и становления коммуникативно-развивающейся языковой личности. Специфика применения личностно ориентированного подхода связана с удовлетворением эмоциональных потребностей и интересов общения детей, направленных на формирование положительных качеств личности в разнообразных субъект-субъектных взаимоотношениях.

Ядро методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста образует система педагогических принципов, построенная как результат теоретико-методологического анализа. Принципы методики – это важный компонент теоретико-практического знания, отражение педагогических закономерностей, инструментальное выражение образовательной деятельности, позволяющие регулировать практические требования. Многомерная система принципов коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста представлена в трех плоскостях, способствующих упорядочиванию требований к образовательному пространству решения исследовательской проблемы [2]:

- общепедагогические принципы (преемственности, культуросообразности, сознательности и активности);
- лингводидактические принципы (диалогичности, риторизации, дискурсоцентризма);
- социосопровождающие принципы (полисубъектности, партисипативности, оценочной рефлексивности).

Несоблюдение принципа преемственности в коммуникативно-личностном развитии детей старшего дошкольного возраста приводит к тому, что у будущего школьника не складываются представления о языке как системе единиц, он недостаточно анализирует языковую действительность, плохо различает фонемы родного языка, составляющих основу грамотного письма при обучении в школе.

Принцип культуросообразности позволяет воспитать чувство сопереживания, которое способствует успешному общению, предполагает толерантность в ситуациях поликультурного взаимодействия. Реализация этого принципа предполагает формирование личности, готовой к активной созидательной деятельности в многонациональном пространстве.

Принцип сознательности и активности требует осознание детьми нормативно-оптимальных способов общения с взрослыми и сверстниками; сознательное освоение правил культурно-направленного общения; осознанное проявление в практике коммуникативных умений; воспитание личностной инициативы самостоятельного речетворчества.

Принцип диалогичности организует коммуникативно-творческую деятельность детей старшего дошкольного возраста на основе вербального общения друг с другом и взрослыми в процессе постижения не только знаковых форм слов и их вариаций, а также содержательных сторон используемых в речи сочетаний слов и способов их проявлений в различных формах общения.

Принцип риторизации в методике коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста мы понимаем как организацию жанрового общения, т. е. обеспечение развития риторических способностей на основе решения риторических задач; способов создания собственных текстов и их исполнения; способов диалога детей с художественными текстами и их коммуникативно-ориентированный анализ [1].

Принцип дискурсоцентризма выдвигает дидактическое требование – формирование у детей старшего дошкольного возраста умений планмерности, аргументированности, логической завершенности речевых высказываний, содержащих тезис (предположение), доказательство, вывод.

Принцип полисубъектности провозглашает творческую индивидуальность детей старшего дошкольного возраста в общении,

умение поливариантно применять речевой опыт, согласно ориентировке и в соответствии с собеседником.

Принцип партисипативности в составе методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста, мы рассматриваем, как требование предоставлять детям свободный, самостоятельный выбор способов социально одобряемого поведения на основе организации и соучастия совместной с педагогом коммуникативно-творческой деятельности, направленной на воспитание доверия, взаимной ответственности в корпоративном диалоге целостное развитие языковой личности.

Принцип оценочной рефлексивности помогает ребенку быть активным, ответственным и отзывчивым, помогать и поддерживать товарищей, оказавшихся в сложной ситуации, сопереживать и проявлять чуткость в отношении с другими, а также дает возможность действовать согласовано обстановке, присущим правилам, анализируя и оценивая свои поступки и предъявляя подобные требования к другим людям.

В ходе эмпирической части исследования мы установили целесообразность применения трехмерной системы соответствующих подходов принципов, на основании которых успешно реализована методика коммуникативно-личностного развития старших дошкольников, способствующая созданию языкового портрета современного ребёнка.

Литература

1. Мишанова О. Г. Применение системы речетворческих и риторических задач в процессе обучения русскому языку // *Фундаментальные исследования*. – 2012. – № 11 (4). – С. 878-882.
2. Мишанова О. Г. Принципы научно-методической концепции педагогического управления коммуникативным образованием обучающихся // *Фундаментальные исследования*. – 2011. – № 12. – С. 41-45.
3. Ярманова И. В. Образовательная среда как пространство социального партнерства: учебно-методическое пособие (переизд.). – Тюмень : ТюмГНГУ, 2012. – 248 с.

УДК 372.461
ББК Ч410.241.3

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

Алексеева Заряна Валерьевна, воспитатель первой категории МАДОУ детский сад № 38, Россия, г. Екатеринбург

УТОЧНЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРЕДМЕТАХ БЛИЖАЙШЕГО ОКРУЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье раскрываются некоторые возрастные особенности уточнения представлений о предметах ближайшего окружения у детей младшего дошкольного возраста. По мнению Т. И. Гризик, для трехлетнего ребенка предметное содержание действительности является основой мировосприятия. Поняв целевое назначение и функцию предмета, дошкольник начинает осознанно относиться к этим предметам, обозначая соответствующими терминами в своей речи. На базе теоретического анализа и практического опыта авторы приходят к выводу о том, что задачей педагога является выдвижение на первый план действий ребенка с предметами. В качестве примера приведены некоторые фрагменты тематического планирования по формированию словаря детей младшего дошкольного возраста в процессе освоения образовательной области «Познавательное развитие».

Ключевые слова: младший дошкольный возраст; словарь; представления; познавательное развитие.

Privalova S. E., Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Russian Language and Methods of Teaching in Primary School, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg
privalovas.75@mail.ru

Alekseeva Z. V., tutor, kindergarten № 38, Russia, Ekaterinburg
zaryana09@yandex.ru

UPDATE OF REPRESENTATIONS ON THE SUBJECTS OF THE NEAREST ENVIRONMENT IN CHILDREN OF A YOUNG PRESCHOOL AGE

Abstract. The article reveals some age-specific features of the refinement of ideas about the subjects of the nearest environment in children of younger preschool age. In the opinion of T.I. Gryzik, for a three-year-old child, the objective content of reality is the basis of the worldview. Having understood the purpose and function of the subject, the preschooler begins to consciously treat these subjects, referring to the corresponding terms in his speech. On the basis of theoretical analysis and practical experience, the authors come to the conclusion that the task of the teacher is to highlight the actions of the child with objects. As an example, some fragments of the thematic planning on the formation of a dictionary of children of younger preschool age in the process of mastering the educational field "Cognitive development" are given.

Keywords: younger preschool age; dictionary; representation; cognitive development.

Представление является одним из психических процессов. По Д. Б. Эльконину и Л. С. Выготскому представления дают более обобщенные отражения, в отличие от восприятия, т.к. это более высокая ступень познания, которая является переходом от ощущения к мысли. Представлять – значит мысленно видеть или мысленно слышать что-то, а не просто знать. Одной из особенностей представления является взаимопроникновение наглядного и обобщенного, где участвует первая сигнальная система (цветовое восприятие, различные запахи, формы предметов и т. д.), но обобщение происходит благодаря второй сигнальной системе в виде произнесенного слова [1; 5].

Главной потребностью ребенка раннего возраста является ориентировочные действия на познание свойств и качеств предметов, которые обнаруживаются им в процессе манипулирования и в процессе наблюдения за действиями взрослого с ними. Наши наблюдения показывают, что малыш, обнаружив свойство предмета, долго и целенаправленно воспроизводит те действия, которые дают возможность испробовать предмет в этом свойстве: открывать и закрывать крышку коробки, укладывать мишку в кроватку, кормить куклу и т. д.

По мнению Т. И. Гризик, для трехлетнего ребенка предметное содержание действительности является основой мировосприятия [3]. Предметы, явления, события воспринимаются малышом как единственное в своем роде, как единичное. Постепенно малыш накапливает в своем сознании разрозненные и плохо связанные между собой представления о них. Другими словами, ребенок познает предметы, но не видит, а значит, не познает связи между этими предметами. Назначение окружающих вещей не осуществляется одновременно, поэтому основная задача педагога в этой возрастной группе – знакомить с предметным миром, продолжая эту работу на протяжении всего периода детства.

Реальный мир непосредственно воздействует на дошкольника, является неким «информационным полем», где постигаются научно достоверные, реально существующие сведения и факты. Часто создается мнение, что ближайшее окружение не такое уж богатое и разнообразное, что оно не может обеспечить должное развитие познавательной сферы ребенка. Взрослые стремятся скорее «обогатить» его более интересной и важной информацией о большом мире. Иной раз создается перетягивание ребенка «во взрослый» и пока не совсем понятный ему мир, полноценно постигать который он не может. Таким образом, ближайшее окружение является истоком познания, где познавательные потребности выражаются вопросами, которые он ставит перед собой и окружающими его взрослыми.

Первый вопрос, который ребенок задает взрослому при столкновении с чем-то новым, – кто это или что это? Т.к. взрослеющего дошкольника интересуют различные свойства и качества конкретного предмета, то следующий вопрос, который возникает при столкновении с новым, – какой предмет? Как показывает практика, на второй вопрос (какой?), в отличие от первого вопроса (кто или что?), ребенок чаще находит ответ сам с помощью действий с предметами.

Материальные предметы имеют внешнее и внутреннее содержание. Внешнее содержание характеризует то, что воспринимается с помощью сенсорики (органами чувств): величина, размер, форма, цвет и др. Внутреннее содержание включает скрытые характеристики, т.е. целевое назначение предмета и его функции.

Поисковая активность ребенка до трех лет направлена на изучение внешних характеристик. В дальнейшем появляется

потребность постичь внутреннее содержание предмета или явления: для чего нужен тот или иной предмет? Как им пользоваться? И на этом моменте требуется помощь взрослого, т. к. самостоятельно узнавать скрытые характеристики предметов малыш не может, действуя одним, известным ему способом: «увидел – попробую».

Внутренние характеристики предмета помогают осознать серьезные связи и зависимости нашего мира. Поняв целевое назначение и функцию предмета, дошкольник начинает осознанно относиться к этим предметам, обозначая соответствующими терминами в своей речи.

В определенный период дошкольник способен постичь несложные логические связи, которые объединяют предметы под общим названием: мебель – это то, на чем сидят и лежат. Одной из лексических задач является умение группировать предметы по способу употребления, таким образом, детей подводят к пониманию слов с обобщающим значением. Отношения между общим и частным осознаются своеобразно. Наши наблюдения показывают, что незнакомый предмет ребенок может назвать известным ему собирательным существительным, например, «мама купила большую посуду с крышкой» (электрическая скороварка) и т. п.

Но не стоит забывать о том, что не только дети и педагог являются участниками образовательного процесса, но и все окружающие люди вовлечены в этот процесс. В том числе и родители, чаще всего именно от них дети перенимают манеру говорить, передавая их интонацию в голосе. На третьем и четвертом году жизни ребенок уже знаком со многими предметами – это игрушки, одежда, посуда, продукты питания, мебель. Однако он еще не всегда знает, как некоторые из них называются, для какой цели они служат, как ими пользоваться. Для того чтобы расширить представления ребенка об этих предметах, взрослые должны не только называть их, но и указывать на их назначение, обозначать некоторые свойства и качества. Ребенок не сразу использует новые слова в речи, а лишь при многократном их повторении он включает эти слова в свой активный словарь.

Формирование словаря в процессе освоения образовательной области «Познавательное развитие» происходит в различных видах деятельности. В младших группах работа имеет свою специфику:

- 1) по первичному ознакомлению с предметами;

2) по углублению знаний о предметах.

Наряду с играми, где в основном дети знакомятся с предметами и целостными явлениями, в группе следует запланировать некоторые виды деятельности по ознакомлению с качествами, свойствами предметов и материалом. Знакомясь с материалами, они убеждаются, что все вещи изготавливают, что существуют процессы превращения материала в вещи (шитье, вырезывание, лепка, склеивание и т. п.). У детей развивается способность видеть в любой вещи ее материал, устанавливать свойства материала некоторыми доступными способами обследования (надавить, согнуть, надорвать, ударить и послушать звук). Внимание детей привлекают к процессу изготовления предметов [2].

Нами был разработан план работы, направленный на формирование словаря в процессе освоения образовательной области «Познавательное развитие». Учитывались возрастные и индивидуальные особенности словаря, психическое развитие детей младшего дошкольного возраста в целом, а также текущие воспитательные задачи программы «Детство» [4]. Планирование направлено:

- на формирование в словаре детей названий предметов и объектов близкого окружения, их назначения, частей и свойств, действий с ним, обобщающих слов;
- на формирование в словаре некоторых качеств и свойств предметов (мягкость, твердость, гладкость и др.);
- на формирование в словаре названий объектов и явлений природы: растений близкого окружения, овощи и фрукты, домашние животные и некоторые дикие животные, их детеныши, обобщающие слова.

При составлении плана работы были использованы следующие темы лексических единиц: цвета/оттенки, множества, геометрические фигуры, противоположности, сравнения; мой детский сад, семья, профессия, свойства предметов, дары природы; времена года, птицы, растения, домашние животные, деревья; игрушки, посуда, одежда, транспорт, размер.

В процессе уточнения представлений о предметах ближайшего окружения мы обращали внимание детей на то, что одни предметы сделаны руками человека, а другие созданы природой. Ознакомление с

предметным миром проводятся в форме игры-занятия, в основе которых лежат обследовательские действия детей.

В плане также отражаются некоторые методические приемы, необходимые для реализации данной темы: экскурсии, целевые прогулки, наблюдения, рассматривание иллюстраций, предметов, беседы, игры-путешествия, чтение художественной литературы, сюжетно-ролевые игры и продуктивная деятельность.

Наш детский сад удален от дорожных магистралей, поэтому, по возможности, одним из главных методов является наблюдение, целевые прогулки по пешеходным дорожкам и посещение некоторых объектов. Организуется наблюдение, рассматривание предметов ближайшего окружения – игрушек, посуды мебели, одежды и др.

В качестве примера приведем некоторые фрагменты тематического планирования по формированию словаря детей младшего дошкольного возраста в процессе освоения образовательной области «Познавательное развитие».

Формирование элементарных математических представлений

Тема: «Круг и квадрат: сказка на новый лад».

Задачи: развивать умение различать и называть геометрические фигуры, формы некоторых предметов (природных объектов, бытовых предметов, предметов мебели); геометрические фигуры. Лексические единицы: круг, квадрат. Средства: создание атрибутов для режиссерской игры (настольный театр) «Теремок» с геометрическими фигурами.

Тема: «Противоположности».

Задачи: различение, выделение, называние свойств в абстрактных наборах (набор полосок, блоки Дьенеша, палочки Кюизенера) и окружающих предметах. Лексические единицы: большой – маленький, длинный – короткий, тяжелый – легкий. Средства: сортировка игрушек по теме «Великаны и гномики» (большие и маленькие куклы), конструирование, рассматривание картин, беседа.

Ознакомление с предметным окружением и социальным миром

Тема: «Мы обедаем».

Задачи: прививать правила организации приема пищи, правила поведения за столом. Лексические единицы: предметы обеденной посуды (название, использование; отличия по внешним свойствам: глубокая и мелкая тарелки, кастрюля, ложка и вилка,

чашка); правила вежливости (пожелания «приятного аппетита» и благодарности). Средства: дидактическая игра «Накроем обеденный стол», лексические упражнения.

Тема: «Кто работает в детском саду».

Задачи: знакомство с трудом няни: уборка комнат, поддержание чистоты, мойка посуды и т. п.; с некоторыми инструментами-«помощниками». Знакомство с профессией повара, с кухонной утварью. Лексические единицы: название инвентаря – ведро, щетка, швабра, веник, пылесос и т. п. Кухонная утварь – кастрюля, половник, фартук, колпак, плита и другие. Средства: экскурсия по групповой комнате, экскурсия на кухню, беседа, рассматривание иллюстраций.

Тема: «Предметы – созданные природой».

Задачи: познакомить с природным материалом, предметами из природного материала. Лексические единицы: шишки, желуди, песок, глина, кора, береста. Средства: рассматривание природного материала, беседа «Что сделано руками человека и создано природой», изготовление поделок из природного материала.

Ознакомление с миром природы

Тема: «Птицы».

Задачи: отметить характерные особенности строения птиц, окраску, повадки. Отметить, что птицы бывают большие и маленькие, перелетные и зимующие. Лексические единицы: особенности строения птиц (крылья, клюв, хвост). Названия некоторых птиц: воробей, голубь, синица, сорока. Обобщающее слово – птицы. Средства: наблюдение, рассматривание картин и иллюстраций, чтение произведения В. Стоянова «Воробей».

Таким образом, познавательная деятельность младших школьников развивается полноценно, становится более целенаправленной при условии активного пополнения знаниями о предметах ближайшего окружения, установления первых связей и зависимостей, осознания роли и значения предметов в жизни человека.

Литература

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. Верещагина Н. В. Диагностика педагогического процесса в младшей группе (с 3-4 лет) дошкольной образовательной ситуации. – СПб. : Детство-Пресс, 2014. – 168 с.

3. Гризик Т. И. Назови и рассказы: Пособие для детей 3-4 лет. – М. : Просвещение, 2007. – Ч. 1. – 189 с.
4. Детство. Пример. основ. общеобразоват. программа дошкольного образования / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена; науч. ред. Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, З. А. Михайлова и др. – СПб. : Детство-Пресс, 2011. – 528 с.
5. Эльконин Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. – М. : Академия, 2007. – 384 с.

УДК 376.37-053"465.99/.07"

ББК Ч457.091

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

Баранова Елена Александровна, учитель-логопед, Филиал МБДОУ детского сада комбинированного вида «Надежда» детский сад № 477, Россия, г. Екатеринбург

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые особенности становления монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Раскрываются лингвистические особенности монологической речи, в частности, повествовательный тип речи. С учетом лингвистических особенностей данного типа текста по О.С. Ушаковой, Е. М. Струниной выделены общие умения, показатели которых, конкретизируются в рамках дошкольного возраста. Дан общий анализ результатов исследования монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР без подробных характеристик по уровням и показателям. Данные диагностические результаты позволяют выявить индивидуальные различия в развитии связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР. На базе теоретического анализа и практического опыта авторы приходят к выводу о том, что воспитатель должен конкретно представлять себе, какие трудности возникают у детей

при рассказывании, на что в первую очередь следует обратить внимание ребенка.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст; монологическая речь; диагностика; повествование; сюжетный рассказ.

Privalova S. E., Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Russian Language and Methods of Teaching in Primary School, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

privalovas.75@mail.ru

Baranova E. A., teacher of kindergarten № 477, Russia, Ekaterinburg

dsad477@mail.ru

PECULIARITIES OF FORMATION OF MONOLOGICAL SPEECH CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE WITH GHS

Abstract. In the article some features of the formation of monologic speech in children of the senior preschool age with OHR are considered. The linguistic features of monologic speech, in particular, the narrative type of speech, are revealed. Taking into account the linguistic features of this type of text, O.S. Ushakova, E.M. Strunina identified general skills, the indicators of which are specified in the preschool age. A general analysis of the results of the study of monologic speech in children of senior preschool age with OHP without detailed characteristics by levels and indicators is given. These diagnostic results allow us to identify individual differences in the development of coherent speech of children of senior preschool age with OHP. On the basis of theoretical analysis and practical experience, the authors come to the conclusion that the educator should have a concrete idea of the difficulties that children experience when telling the story, what first of all it is necessary to pay attention to the child.

Keywords: senior preschool age; monologic speech; diagnostics; narrative; story.

В ФГОС ДО обозначена образовательная область «речевое развитие», в которой представлены некоторые частные задачи: «развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи» [5].

Монологическая речь сложнее, т. к. отличается большей развернутостью, слушателя надо ввести в обстоятельства событий,

помочь понять рассказ. При реализации данного вида работы требуется лучшая память, более напряженное внимание к содержанию и форме речи, опора на логическое мышление. Также монологическая речь сложнее в лингвистическом отношении, в ней должны использоваться полные, распространенные предложения, наиболее точный словарь [3].

В методике обучению связной речи выделяются описательный и сюжетный рассказ. В своей статье мы делаем ограничение в рамках сюжетного рассказа.

Сюжетный рассказ (повествовательный) рассказ – это передача событий, происходящих в определенной временной последовательности с каким-нибудь героем. Детям дается представление о типичной структуре таких рассказов – вначале (экспозиция) называется герой (или герои), иногда дается описание его внешнего вида, затем излагается первое событие (завязка), по возможности объясняется, когда, где оно происходило. Далее действие развивается, устанавливается временная или причинная связь между двумя-тремя эпизодами, после чего следует окончание (развязка) [1].

Соответственно, с учетом лингвистических особенностей данного типа текста О. С. Ушакова, Е. М. Струнина выделяют общие умения, показатели которых, конкретизируются в рамках дошкольного возраста:

1) понимать тему. Рассказы детей анализируются с позиций соответствия темы, заданной в названии, и содержания.

2) собирать материал к высказыванию. Анализируется количественный и качественный анализ, так как объем рассказа будет зависеть от наличия осведомленности о сообщаемом предмете, тематике, интереса к ней со стороны ребенка, стремление к полноте передачи информации, от уровня развития мыслительной деятельности.

3) строить высказывание в определенной композиционной форме. При анализе рассказов детей следует обратить внимание не только на последовательность передачи событий, на наличие начала, середины, конца, но и на соотносительность концовки с названием.

4) выражать свои мысли правильно. Структурная организация текста рассказа обусловлена наличием логической схемы построения и выражения в специальных знаках начала и

конца рассказа, в синтаксисе отдельных предложений, в строении и сочетании соединений предложений [4].

Целью написания нашей статьи является общий анализ результатов исследования без подробных характеристик по уровням и показателям. Воспитатель должен конкретно представлять себе, какие трудности возникают у детей при рассказывании, на что в первую очередь следует обратить внимание ребенка. Основная задача педагога – формировать умение правильно начинать рассказ на предложенную тему и излагать его живо, интересно, логически последовательно.

В качестве диагностического инструментария мы использовали индивидуальное обследование самостоятельной устной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР по О. Б. Иншаковой [2]. Задание: составить рассказ по серии картинок.

Материал: серия картинок «два мальчика увидели ежа», «несут его в руках», «кормят ежа молоком из блюдца». Картинки в нужной последовательности раскладываются перед ребенком и дают внимательно их рассмотреть. Инструкция: рассмотри картинки и составь последовательный рассказ.

В качестве речевого материала для данной статьи мы использовали некоторые детские рассказы детей старшего дошкольного возраста, записанные нами по результатам внедрения диагностики.

1. Андрей, 6 лет: «Так, так. Шли мальчики. Одного зовут дядя Серёжа, а одно зовут Андрей. Шли, шли и нашли ёжика в лесу. А потом дядя Серёжа и Андрей взяли его домой... В кепочке, потому что он им понравился. А потом они пришли домой, и у дяди Серёжи было в руках молоко... Да и у Андрея в одной руке было яйцо. А ёжик пил. Пил молоко в блюдечке. Также Андрей добавил яйцо, чтобы было повкуснее».

2. Влад, 6 лет: «Два мальчика нашли ёжика. Они, они взяли и потащили его домой. А потом они на руке держат, они носят домой... А потом они принесли домой, дали молоко и яйцо. Он попил молочко ёжик, а еще дали яйцо ёжику. Также ежик понюхал, там все тепло! Хорошо!».

3. Егор, 5 лет: «Два мальчика под кустом нашли ёжика. И два мальчика понесли его в дом... И два мальчика, один мальчик молоко ему дал, а другой мальчик ему покушать дал. Яйцо покушать. И второй мальчик ёжику налил молоко... И еще

мальчики, когда шли домой, рассматривали ёжика, чтобы он нигде не был ранен».

4. Марк, 6 лет: «Мальчики сначала были в лесу. Не нашли грибов. Потом они посмотрели – там был ёжик. Схватили они его к себе домой и начинали его в шляпе нести домой, потому что он был сильно колючий. Потом, когда они вернулись домой, они дали ему молочко, ёжику... Потом они его сильно полюбили... Потом дали ему еще корм. И он с молоком все съел и выпил. И так ежик остался там очень хороший. Потом они его отпустили в лес».

5. Иван, 6 лет: «Два мальчика гуляли по улице. Потом один мальчик нашёл ёжика в кустах. И друг позвал своего друга. И сказал: «Друг, посмотри, я нашел ёжика. Они решили его не беспокоить, не мучить его, а ... они его понесли с другом. Он его нес в кастрюле. Потому что ёжик, если его тащить, то это будет невозможно, потому что у него иголки на спине. И, когда они дошли до дома, друг вынес тарелку и молоко и что они там едят???... Да и налил ему молоко в тарелку. Потом, когда он её выпил, он пошел дальше своим путем, куда и шел!».

При анализе мы обращали внимание на то, как ребенок начинает свое высказывание («Так, так. Шли мальчики», «Два мальчика нашли ёжика», «Мальчики сначала были в лесу»), каким словом определяет место или время начала события, как связывает предложения между собой, обуславливает ли предыдущее предложение со структурой последующего.

Было отмечено, что у дошкольников мысль в основном развивается линейно, связь между предложениями чаще всего осуществляется с помощью повтора какого-либо члена предложения:

1. Потом они посмотрели – там был ёжик. 2. Схватили они его к себе домой и начинали его в шляпе нести домой, потому что он был сильно колючий. 3. Потом, когда они вернулись домой, они дали ему молочко, ёжику. 4. Потом они его сильно полюбили.

В большинстве рассказов отсутствует временной зачин, начинаются повествования сразу с названия действующих лиц. Для синтаксических конструкций характерен прямой порядок слов, начинающийся с подлежащего, например, «мальчики». При анализе речевого материала обращали внимание на строение и сочетание соединений предложений: в рассказах присутствует местоименная замена («они ... они»), лексический повтор («ёжик ... ежик»).

В анализируемых рассказах представлен и другой вид связи – глагольный. Последовательность событий передается временной соотнесенностью глаголов: «Шли, шли и нашли», «взяли и потащили ... держат ...носят ... принесли ... дали».

Мы обратили внимание на то, что в рассказах наряду с цепной и местоименной связью используется и формально-присоединительная связь. Дошкольники часто интонационно отделяли и обособляли какие-то части простого или сложного предложения, а также использовали особые присоединительные союзы («да и», «также», «и», «а»).

Нами было замечено, что дети в своих рассказах часто употребляют наречие (обстоятельства времени) «потом». Это средство служит для передачи последовательности событий. В данном случае, если дошкольник многократно употребляет в своих рассказах наречие «потом» с частыми паузами, это говорит о нарушении связности и плавности изложения, ограниченность словарного запаса. Причинами пауз может быть неравномерность обогащения словаря, темп отбора слов, синонимическая бедность словаря, не совсем сформированные умения построения сюжетной линии. Паузы такого рода следует отличать от логических пауз.

В детских рассказах встречаются частые повторы. Наличие повторов говорит об отсутствии внимания к слову, об ограниченности словарного запаса, стилистических возможностей детей, об отсутствии к внутреннему рассуждению. При анализе результатов мы обращали внимание на то, какие части речи чаще всего повторяются (имена существительные, глаголы, союзы). Выявленные особенности позволяют в дальнейшем определить направления работы по лексическому развитию дошкольников.

Еще один показатель, на который мы обращали внимание при оценке детских рассказов, являлся выразительность речи. Проанализировав детские высказывания с позиции того, насколько ребенок образно и эмоционально передает содержание, употребляет эпитеты, сравнения, слова с уменьшительными и ласкательными суффиксами, можно говорить об отсутствии языковых средств выразительности. Полученные данные представляют возможность педагогу не только четко выделить общие направления работы, например, над выразительностью речи у многих детей, т. к. отсутствие языковой выразительности наблюдалось практически у

всех дошкольников, но и обозначить частные задачи в работе с подгруппами и отдельными детьми.

Сюжетные картины, используемые в старшем дошкольном возрасте, служат для обучения построению связного высказывания, т. к. дошкольник концентрируется на сюжете, действиях и взаимоотношениях героев. В большинстве рассказов последовательно выражена передача событий, присутствуют структурные компоненты текста (начало, середина, конец). В некоторых высказываниях в концовке выражено эмоциональное отношение рассказчика, например, «Хорошо!». Мы можем предположить, что некоторые умения строить высказывания в определенной композиционной форме сформированы.

В процессе нашего исследования было установлено, что в большинстве случаев дошкольники правильно строят отдельные предложения, но определенную трудность они испытывают при овладении различными видами связей, согласования фраз и частей рассказа. Дошкольник, не достроив одной части высказывания, переходит к следующей, с совершенно новым содержанием, смысловые связи выражены слабо.

Дети старшего дошкольного возраста могут передать пространственную последовательность событий, которая позволяет объединить отдельные фразы в целостное высказывание. Но в тоже время в своей работе нам необходимо формировать умение видеть зависимость некоторых фактов, явлений.

Таким образом, эти данные свидетельствуют о становлении к концу пятого года жизни монологической речи. Это выражается в том, что высказывания детей в большинстве случаев композиционно завершены. В текстах в среднем выделяется три микротемы, которые, как правило, раскрываются частично, случаются, что они не связаны друг с другом. Это приводит к тому, что последовательность может нарушаться. Между предложениями, как отмечалось выше, формально-сочинительная связь. В качестве связок дошкольники используют союзы, местоимения, наречия. Это позволяет сделать вывод о необходимости использования механизмов развития монологической речи для формирования различных типов высказывания.

Литература

1. Бородич А. М. Методика развития речи: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дошкол. Педагогика и психология». – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1981. – С. 56-57.
2. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда. 2-е изд., испр. и доп. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2011. – 279 с.
3. Короткова Э. П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию: Пособие для воспитателя дет. сада. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1982. – 128 с.
4. Ушакова О. С., Струнина Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. – М. : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – С. 235-242.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М. : УЦ Перспектива, 2014. – 32 с.

УДК 372.46

ББК 4410.241.3

Чуйкова Ирина Владимировна, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогического и специального образования, БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет», Россия, г. Сургут

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕЙСТВЕННОСТИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема формирования коммуникативных качеств речи у детей дошкольного возраста. Анализируются научные подходы к проблеме формирования действенности речи у детей старшего дошкольного возраста, которые обеспечивают эффективность коммуникации, т. е. возможность решать поставленные коммуникативные задачи с использованием речевых средств. Рассматривается структурно-содержательная модель, целью которой является формирование действенности речи у детей старшего дошкольного возраста при ознакомлении с произведениями художественной литературы. Предлагаются методические рекомендации, способствующие

формированию действенности речи у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: социализация, коммуникативные качества речи, действенность речи, эффективная коммуникация, структурно-содержательная модель, педагогические условия.

Chuikova I. V., Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Pedagogical and Special Education, Surgut State Pedagogical University, Russia, Surgut
IVChuikova@yandex.ru

STRUCTURAL-CONTENT MODEL FOR FORMING THE EFFECTIVENESS OF SPEECH IN CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE

Abstract. The actual problem of formation of communicative qualities of speech in children of preschool age is considered in the article. Analyzed are the scientific approaches to the problem of the formation of the effectiveness of speech in children of the senior preschool age, which ensure the effectiveness of communication, i.e., the ability to solve the communicative tasks with the use of verbal means. The structural-content model is considered, the purpose of which is the formation of the effectiveness of speech in children of the senior preschool age, when acquainted with works of fiction. Methodical recommendations are proposed that contribute to the formation of speech effectiveness in children of senior preschool age.

Keywords: socialization, communicative qualities of speech; effectiveness of speech; effective communication; structural-content model; pedagogical conditions.

Интерес к коммуникативной проблематике со стороны представителей самых разных научных направлений во многом объясняется тем, что коммуникацию можно считать необходимым и всеобщим условием жизнедеятельности человека и одной из фундаментальных основ существования общества. В связи с этим, каждый, кто интересуется результатами научных исследований в данной области, сталкивается с богатым спектром точек зрения, аспектов подходов к исследованию и пониманию коммуникационного процесса.

В связи с этим проблема социально-личностного развития – развитие ребёнка во взаимодействии с окружающим его миром – становится не просто актуальной на данном современном этапе, но и одной из самых важных.

Социально-педагогическая деятельность в условиях ДОУ – это та работа, которая включает деятельность педагога, направленную на помощь ребёнку в развитии собственной индивидуальности, организации себя, своего психологического состояния; помощь в решении возникающих проблем и их преодолении в общении; а также помощь в становлении маленького человека в обществе.

Социализация – это процесс, который сопровождает человека всю жизнь и начинается практически с рождения.

В процессе социализации ребёнка необходимо обучать нормам и правилам поведения, эмоциональному реагированию на различные ситуации, способам проявления и переживания различных чувств. Ребёнок постепенно усваивает, каким образом познавать окружающий природный и социальный мир, как организовать свой быт, каких морально-этических ориентиров придерживаться, как эффективно участвовать в межличностном общении и совместной деятельности. Важно, чтобы воспитательно-образовательный процесс в дошкольном образовательном учреждении охватывал основные виды социализации ребёнка (естественно-культурного, социально-культурного, социально-психологического и т. д.) и задавал начальные условия для полной и успешной социализации личности в будущем, необходимо организовать условия вхождения ребёнка в систему социальных отношений как компонента этой системы, т. е. ребёнок должен стать частью социума.

По нашему мнению, формирование коммуникативных качеств речи будет способствовать правильной социализации ребёнка-дошкольника.

К 7-ми годам дети овладевают элементарными умственными операциями конкретно-действенного характера, причинными связями, могут связно излагать мысли, пользуются грамматически, лексически и фонетически правильной речью. Именно в этом возрасте вырабатывается интеллектуальная регулирующая планирующая функция речи, умение ориентировать свою речь на партнера и ситуацию общения, а также отбирать языковые средства

воздействия на слушателя (Д. Б. Эльконин, А. К. Маркова, А. М. Леушина, А. А. Люблинская и др).

Во всех исследованиях речевого онтогенеза, особенно в исследованиях последних двадцати лет, выполненных в рамках теории речевой деятельности (А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя и др.) достаточно эксплицитно звучит мысль о том, что критерием качества речевой продукции субъекта любой возрастной группы, а, следовательно, и критерием его речевой зрелости, являются не столько отдельные количественные накопления в речевом развитии, как например, увеличение словарного запаса, сколько существенные качественные показатели, связанные с умением правильно, полно и точно выразить свою мысль, логично и связно построить высказывание и сделать его понятным и доступным для собеседника. Иными словами, важно не то, сколько слов употребил ребенок в своем высказывании, а насколько действенным это высказывание является для собеседника и насколько отвечает целям вербального поведения ребенка, т. е. подготавливается мысль о включенности речевого развития в общий контекст общения, коммуникативной деятельности. Адекватность высказывания целям речевого поведения субъекта определяет коммуникативную ценность данного высказывания. Отсюда развитие ребенка правомерно рассматривать не только с точки зрения совершенствования отдельных речевых функций и накопления речевых умений, но и с точки зрения того, как и насколько успешно ребенок продвигается в своем коммуникативном развитии, насколько эффективно осуществляет общение с другими людьми. Достижение ребенка к концу дошкольного возраста в области речевого развития настолько значительны, что можно говорить не только об овладении им фонетической, лексической и грамматической сторонами речи, но и развитии таких качеств, как содержательность, точность, выразительность, логичность, действенность и др. Речь является важным средством самовыражения ребенка. С этой точки зрения особое значение имеет действенность как качественная характеристика речи. По нашему мнению, действенность речи обеспечивает эффективность коммуникации, способствует донесению смысла высказывания до слушателя в ходе решения различных коммуникативных задач. И. А. Зимняя [3] и Т. С. Путиловская отмечают, что из всех форм устного общения у дошкольника более всего развита задача

сообщения, которая по своей психологической природе сходна с описанием, и вопрос. Коммуникативные задачи описания и объяснения начинают опознаваться дошкольниками как самостоятельные формы воздействия. В ролевой игре развиваются новые формы речевого высказывания: инструктирующие, повествующие и другие. Ребенок вырабатывает умение ориентировать свое высказывание на различных партнеров и разные ситуации общения. Иными словами, у дошкольника происходит интенсивное развитие продуктивной устно-речевой деятельности, создаются предпосылки для выработки умения оказывать коммуникативное воздействие на партнера общения.

На основе вышеизложенного можно констатировать, что у детей старшего дошкольного возраста, возможно, сформировать первоначальные элементы действенности речи. По нашему мнению, действенность речи детей старшего дошкольного возраста – это такое коммуникативное качество, которое обеспечивает в ходе эффективной коммуникации возможность ребенком решать перед слушателем поставленные коммуникативные задачи. От того насколько будет действенна речь дошкольника, насколько легче ребенок будет устанавливать контакт со сверстниками и со взрослыми, настолько успешнее будет проходить формирование его личности.

По мнению А. А. Мурашова [4], В. Ф. Русецкого, действенность речи означает умение влиять на собеседника определенным образом, достигать задачи общения, и формировать у другого желание поступать в соответствии с коммуникативными намерениями говорящего.

Б. Н. Головин [2] определяет данное коммуникативное качество в соотношениях «речь – сознание» и «речь – адресат» и рассматривает действенность в рамках коммуникативного процесса.

И. А. Зимняя, Т. С. Путиловская отмечают, что критерием качества речевой продукции субъекта любой возрастной группы, а, следовательно, и критерием его речевой зрелости, являются не столько отдельные количественные накопления, как, например, увеличение словарного запаса, сколько качественные показатели, связанные с умением правильно, полно и точно выразить свою мысль, логично и связно построить высказывание и сделать его понятным и доступным для собеседника. По их мнению, важно не то, сколько слов употребил ребенок в своем высказывании, а то,

насколько действенным это высказывание является для собеседника и насколько отвечает целям вербального поведения ребенка, его коммуникативным задачам.

Таким образом, действенность речи детей старшего дошкольного возраста – это коммуникативное качество речи, которое обеспечивает эффективность коммуникации, т. е. возможность решать поставленные коммуникативные задачи с использованием речевых средств.

Анализ научных подходов к проблеме формирования действенности речи у детей старшего дошкольного возраста позволил теоретически обосновать предлагаемую структурно-содержательную модель, целью которой является формирование действенности речи у детей старшего дошкольного возраста при ознакомлении с произведениями художественной литературы.

Для реализации данной цели необходимо решить задачи, которые мы разбили на три блока. *Первый блок:* 1) в процессе ознакомления детей с произведениями детской художественной литературы сформировать у дошкольников представления о коммуникативных качествах речи и о речевых средствах воздействия на адресата; 2) способствовать формированию у детей интереса к партнеру по общению, желания общаться, устанавливать контакт; 3) способствовать формированию представлений о действенности речи и эффективности коммуникации; 4) способствовать формированию у детей умений достигать результата при решении различных коммуникативных задач с использованием языковых средств. *Второй блок:* 1) углубить у педагогов ДОО теоретические знания о коммуникативных качествах речи, в том числе действенности, и комплекс педагогических условиях их формирования; 2) обеспечить педагогов методическими приемами формирования действенности речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с детской книгой. *Третий блок:* 1) повысить уровень педагогической компетентности родителей в области речевого развития детей старшего дошкольного возраста; 2) организовать сотрудничество с родителями по формированию действенности речи у детей старшего дошкольного возраста.

Содержание процесса формирования действенности речи у детей старшего дошкольного возраста, по нашему мнению, определяется следующими компонентами развития личности:

когнитивным, оценочно-мотивационным и коммуникативно-поведенческим.

Структурно-содержательная модель процесса формирования действенности речи у детей 5-7 лет основывается на системном, деятельностном и проблемно-коммуникативном подходах. Системный подход в разработанной нами структурно-содержательной модели предполагает ее рассмотрение как комплекса взаимосвязанных элементов. Элементы модели образуют целостную систему, т. к. будучи взяты по отдельности, они способны обеспечить только решение ряда частных задач, тогда как их совокупность дает возможность достигнуть цели формирования действенности речи у детей старшего дошкольного возраста. Применительно к проблеме нашего исследования деятельностный подход означает трактовку процесса обучения дошкольников речи как организацию игровой, учебно-познавательной деятельности субъекта по овладению действенной речью при ознакомлении с произведениями детской художественной литературы. Следует отметить, что проблемно-коммуникативный подход является эффективным при формировании действенности речи у дошкольников.

В процессуальном блоке данной модели мы определили педагогические условия формирования действенности речи у детей старшего дошкольного возраста.

Первое условие – организация развивающей речевой среды в ДОУ. Среда может рассматриваться как развивающая, если будут обеспечиваться возможности, во-первых, для удовлетворения и развития субъектом собственных потребностей на всех иерархических уровнях; во-вторых, для усвоения личностью социальных ценностей и органичной трансформации их во внутренние ценности. Весь комплекс таких возможностей, обеспечиваемых конкретной образовательной средой, и составляет ее развивающий психолого-педагогический потенциал. Речевая развивающая среда предполагает наличие таких элементов, которые бы способствовали уточнению, расширению и конкретизации представлений детей. Мы предполагаем для обеспечения речевой развивающей среды в ДОУ следующие мероприятия: систематическое обновление «Уголка книги», чтение и обсуждение произведений художественной литературы на занятиях и в свободное от занятий время, беседа с детьми, театрализация с

использованием различных видов театра, инсценировка любимых детьми произведений, драматизация и т. д.

Второе условие – акцентирование внимания детей на имеющихся в тексте коммуникативных задачах и активизация коммуникативной деятельности дошкольников в процессе ознакомления с произведениями художественной литературы. Данное условие предполагает выделение коммуникативной задачи в произведениях художественной литературы, анализ средств решения коммуникативных задач, т. е. анализ средств, обеспечивающих действенность речи, а также оценка средств решения коммуникативных задач. В рамках данного условия мы знакомим детей с произведениями художественной литературы на занятиях и в свободное от занятий время, используя приемы: словесное рисование, чтение «с продолжением», совместный с педагогом анализ действенности средств коммуникации в речи литературных героев, проблемно-игровые ситуации, постановка этюдов по сюжетам художественных произведений, сценарное программирование.

Третье условие – взаимодействие ДОУ и семьи в аспекте формирования действенности речи у детей старшего дошкольного возраста. Учитывая положение, что результативность работы по формированию действенности речи у дошкольников может быть достигнута лишь посредством усилий всех участников процесса, мы считаем необходимым и особенно важным координацию деятельности педагогов и родителей, единство их позиций и требований. Исходя из поставленной цели, следует предусмотреть ряд форм работы с родителями: консультации, актуализирующие проблему формирования действенности речи у детей старшего дошкольного возраста; родительские собрания; вечера вопросов и ответов; педагогическая гостиная; памятки для родителей, где помещены советы, пожелания по поводу того, как организовать чтение ребенка в домашних условиях и др. От процессуального блока переходим к технологическому.

Технологический блок представлен: формами работы (занятия по ознакомлению с художественной литературой, театрализованная деятельность); методами и приемами обучения действенности речи (чтение художественной литературы, аналитическая беседа, объяснение, показ, проблемные вопросы, постановка и решение коммуникативных задач, анализ коммуникативных ситуаций и др.);

средствами (детская художественная литература, театрализованная игра).

Методический блок предполагает работу по методическому обеспечению и информационному просвещению педагогов и родителей и представлен следующими формами работы: индивидуальные и групповые консультации, круглый стол, дискуссии, «Родительские вечера», проведение педагогического совета, теоретические семинары и семинары-практикумы, выставки, мастер-класс. Результативный блок включает критерии, показатели и уровни сформированности действенности речи у детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, результатом разработанной модели является формирование действенности речи у детей старшего дошкольного возраста. Приоритетным средством реализации данного процесса выступает детская художественная литература.

И в заключение отметим: пристальное внимание к развитию коммуникативных способностей поставила на повестку необходимость формирования действенности речи у детей старшего дошкольного возраста. По нашему мнению, это будет являться основой эффективной коммуникации, которая в дальнейшем будет положительно влиять не только на взаимодействие с окружающими, но и на самооценку ребенка, ее внутренние характеристики: адекватность представлений о себе и о своих возможностях, уверенность в собственных силах и эмоциональную комфортность.

Литература

1. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студентов. высш. и сред. учеб. заведений. – М. : Академия, 2000. – 400 с.
2. Головин Б. Н. Основы культуры речи: учеб. для вузов. – М. : Высш. шк., 1988. – 320 с.
3. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М. : Моск. психолого-социальн. ин-т, 2001. – 432 с.
4. Мурашов А. А. Культура речи: учеб. пособие. – М. : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та ; МОДЭК, 2004. – 272 с.

УДК 372.881.161.1'373

ББК Ч426.819–411.2

Васильева Наталья Владимировна, старший преподаватель кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет», Россия, г. Чита

К ВОПРОСУ О ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА СТУПЕНЯХ НАЧАЛЬНОГО И ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

Аннотация. В статье дан анализ ФГОС НОО, ФГОС ООО, Примерной основной образовательной программы начального общего образования, Примерной программы по русскому языку для 5-9 классов с точки зрения требований к результатам обучения, которые могут быть достигнуты при формировании культуроведческой компетенции школьников в курсе русского языка. Описаны направления формирования культуроведческой компетенции школьников при изучении фразеологизмов в начальной и средней школе. Автор предлагает формировать культуроведческую компетенцию школьников в соотнесении с уровнями языковой личности (концепция Т. Б. Радбиля) и языкового менталитета (концепция Ю. Н. Караулова). В статье представлена система заданий, позволяющих формировать культуроведческую компетенцию учащихся при анализе национально-культурной специфики фразеологизмов на вербально-семантическом, лингвокогнитивном, аксиологическом и мотивационно-прагматическом уровнях языкового менталитета.

Ключевые слова: культуроведческая компетенция; фразеологизмы; языковая личность; языковой менталитет.

Vasilyeva N. V., Lecturer, Department of Theory and Methods of Preschool and Primary Education, Transbaikal State University, Russia, Chita
vasilyeva-nv1991@yandex.ru

**ON THE QUESTION OF CONTINUITY IN FORMING
THE CULTURAL COMPETENCE OF STUDYING STUDENTS
OF THE INITIAL AND BASIC GENERAL EDUCATION
IN THE STUDY OF PHRASEOLOGISMS**

Abstract. The article analyzes the GEF NEO, GEF LLC, the Primary Primary Education Primary Primary Education Program, the Model Program for the Russian Language for Grades 5-9 in terms of the requirements for learning outcomes that can be achieved in shaping the cultural competence of students in the Russian language course. The directions of formation of the cultural competence of schoolchildren in the study of phraseological units in primary and secondary schools are described. The author proposes to form the cultural competence of schoolchildren in correlation with the levels of the language personality (the concept of TB Radbil) and the language mentality (the concept of Y. N. Karaulov). The article presents the system of tasks that allow students to formulate cultural competence in the analysis of the national and cultural specifics of phraseological units on the verbal-semantic, lingvocognitive, axiological and motivational-pragmatic levels of the language mentality.

Keywords: cultural competence, phraseological units, language personality, language mentality.

В начале XXI века в образовательных стандартах общего образования появилось требование формировать у школьников социокультурную / культуроведческую компетенцию при обучении русскому языку. Это указывало на необходимость обогащения школьного курса русского изучением взаимосвязи языка, культуры и истории народа. При этом особое внимание, прежде всего, уделялось языковым единицам с национально-культурным компонентом значения – лексемам и фразеологизмам. Требование формировать культуроведческую компетенцию учеников сохранилось и в современных нормативных документах: ФГОС НОО [5], ООП [6] второго поколения, Примерной ООП НОО, Примерной программе

по русскому языку для 5-9 классов.

В ФГОС НОО указывается, что предметные результаты освоения основной образовательной программы при обучении русскому языку должны отражать:

«1) формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания;

2) понимание обучающимися того, что язык представляет собой явление национальной культуры <...>;

4) овладение первоначальными представлениями о ... правилах речевого этикета» [5, с. 7].

В Примерной основной образовательной программе начального общего образования отмечается, что «в результате изучения курса русского языка обучающиеся при получении начального общего образования научатся осознавать язык как основное средство человеческого общения и явление национальной культуры» [2, с. 27].

ФГОС ООО содержит информацию о том, что к личностным результатам обучения относится:

– «воспитание российской гражданской идентичности <...>; осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной»;

– «формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира»;

– «развитие эстетического сознания через освоение художественного наследия народов России и мира» [6].

Предметные результаты:

– «формирование основы для понимания особенностей разных культур и воспитания уважения к ним»;

– «формирование ответственности за языковую культуру как общечеловеческую ценность» [6].

Термин «культуроведческая компетенция» отсутствует в ФГОС ООО, однако содержится в Примерной программе по русскому языку для 5-9 классов, где более детально описываются планируемые результаты обучения, которые можно достичь при формировании данной компетенции. К личностным результатам относятся:

- «понимание русского языка как одной из основных национально-культурных ценностей русского народа»;
- «уважительное отношение к родному языку, гордость за него; потребность сохранить чистоту русского языка как явления национальной культуры» [3, с. 7].

К метапредметным результатам относятся:

- «овладение национально-культурными нормами речевого поведения в различных ситуациях формального и неформального межличностного и межкультурного общения» [3, с. 8].

Предметные результаты обучения включают:

- «представление о роли русского языка как национального языка русского народа ... и языка межнационального общения, о связи языка и культуры народа»;
- «овладение... нормами речевого этикета и использование их в своей речевой практике при создании устных и письменных высказываний» [3, с. 8-9].

Анализ нормативных документов позволил нам выявить следующее.

1. У младших школьников должно формироваться понимание того, что в основе национального самосознания русского народа лежит его язык, являющийся частью национальной культуры. В этом возрасте происходит овладение элементарными нормами общения, установленными речевым этикетом.

2. У учеников основной школы должны расширяться и углубляться знания о взаимосвязи языка, культуры, истории русского народа, правилах речевого этикета. Кроме того, учащиеся должны осознать не только ценность языка как явления культуры, но и собственную ответственность за сохранение русского языка. Отдельное внимание уделяется также роли русского языка в межнациональном общении, нормам речевого поведения в межкультурном общении.

Как уже отмечалось нами выше, наиболее пристальное внимание в основной и особенно начальной школе уделяется

формированию культуроведческой компетенции учащихся при изучении лексем и фразеологизмов. На наш взгляд, это связано с тем, что национально-культурная специфика данных языковых единиц, с одной стороны, выражается способами, доступными для восприятия школьников, а с другой стороны, отражает большое количество культурных смыслов.

Сегодня существует несколько направлений в формировании культуроведческой компетенции учащихся при изучении фразеологизмов:

- анализ значения фразеологизмов, включающих архаизмы и историзмы, происхождения фразеологизмов, связанного с историческими фактами, обычаями русского народа, анализ ценностей русского народа, нашедших отражение во фразеологизмах русского языка, в начальных классах (М. Л. Кусова, И. А. Чиликова и др.);

- комплексный анализ национально-культурного компонента значения слов в составе фразеологизма и культурного фона фразеологизма, отражённого в его происхождении, в основной школе (Л. И. Новикова, Т. Ф. Новикова и др.);

- изучение ценностных ориентаций народа, закреплённых во фразеологизме, в том числе анализ концепта в составе фразеологизма, в основной школе (Г. Ю. Клюева, Н. Л. Мишатина и др.).

На наш взгляд, изучение национально-культурной специфики фразеологизмов должно осуществляться в соотношении с уровнями языковой личности (концепция Ю. Н. Караулова [1]) и языкового менталитета (концепция Т. Б. Радбиля [4]), что предполагает:

- определение значений слов в составе фразеологизма, обозначающих реалии культуры (вербально-семантический уровень языкового менталитета);

- выявление связи происхождения фразеологизма с фактами истории, традициями, верованиями русского народа (вербально-семантический уровень языкового менталитета);

- анализ концептов, не являющихся ценностно значимыми, в составе фразеологизмов (лингвокогнитивный уровень языкового менталитета);

- выявление и анализ ценностных ориентаций, которые могут быть закреплены как в значении и эмоционально-экспрессивной окраске фразеологизмов, так и в ценностно значимом

(инвариантном) концепте в его составе (аксиологический уровень языкового менталитета);

– выявление и анализ прагматического значения фразеологических единиц, обладающих национально-культурной спецификой (мотивационно-прагматический уровень языкового менталитета).

При этом на ступени начального образования могут быть использованы задания следующего типа:

I. С целью выявления национально-культурной специфики фразеологизмов на вербально-семантическом уровне:

Ребята, нам пришло письмо от Буратино. Он родился и живёт в Италии, но недавно получил письмо, смысл которого никак не может понять. Буратино попросил нас с вами помочь ему расшифровать смысл письма.

«Здравствуй, Буратино! Меня зовут Саша, я учусь в третьем классе. Недавно ребята во дворе мне сказали, что я – верста коломенская. Я думаю, что это неправда. Посылаю тебе свою фотографию, напиши, пожалуйста, ты тоже думаешь, что я – верста коломенская? С нетерпением жду твоего ответа. Саша».

Как вы думаете, почему Буратино не понял смысл письма? Что означает выражение «верста коломенская»? Почему появилось такое выражение? Напиши ответ Буратино и объясни, в чём смысл выражения «верста коломенская».

II. С целью выявления национально-культурной специфики фразеологизмов на лингвокогнитивном уровне:

Впиши слова на месте пропуска: *хитрый как ... , упрямый как ...* Какое животное русский народ считал очень хитрым? А какое упрямым? Как ты думаешь, почему?

III. С целью выявления национально-культурной специфики фразеологизмов на аксиологическом уровне:

О ком говорят: «Он работает засучив рукава»? А о ком: «Он работает спустя рукава»? Какое поведение одобряет русский народ? Почему?

IV. С целью выявления национально-культурной специфики фразеологизмов на мотивационно-прагматическом уровне:

Найди и исправь ошибку в предложении:

Этой вещи рубль цена.

На ступени общего образования, на наш взгляд, могут быть использованы задания следующего типа:

I. С целью выявления национально-культурной специфики фразеологизмов на вербально-семантическом уровне:

1. Найдите в данных фразеологизмах слова, отражающие элементы русской культуры. Обоснуйте свою точку зрения.

Верста коломенская, потёмкинская деревня, мерить на свой аршин, выносить сор из избы.

2. Происхождение какого из приведённых фразеологизмов связано с русской историей? Какой факт истории лёг в основу данного фразеологизма?

Как шведы под Полтавой, бить баклуши, лаптем щи хлебать, заячья душа, врать как сивый мерин.

3. Приведите примеры фразеологизмов, в которых отразились названия русских мер длины. Обоснуйте свою точку зрения.

II. С целью выявления национально-культурной специфики фразеологизмов на лингвокогнитивном уровне:

1. Какое отношение к мартышке зафиксировано в русской фразеологии? Свою точку зрения обоснуйте.

2. Сравните фразеологизмы с упоминанием зелёного цвета и определите, что олицетворяет этот цвет в данных фразеологизмах. Обоснуйте свою точку зрения.

Тоска зелёная, зелёный змей, дать зелёную улицу.

III. С целью выявления национально-культурной специфики фразеологизмов на аксиологическом уровне:

1. Проанализировав приведённые фразеологизмы, сделайте вывод о том, с какими смыслами в мировоззрении русского народа связан образ греха. Как вы думаете, отражают ли данные фразеологизмы особенности русской культуры? Почему?

Брать грех на душу, грех запутал, падёт грех на голову, с грехом пополам.

2. Какие ценностные ориентации закреплены во фразеологизмах? Свою точку зрения обоснуйте.

Золотые слова, чёрное (худое) слово, красное слово, слово свято, честное (благородное) слово, последнее слово.

IV. С целью выявления национально-культурной специфики фразеологизмов на мотивационно-прагматическом уровне:

Какой подтекст заключён в приведённом ниже рекламном тексте? Свою точку зрения обоснуйте.

В этом городе всем управляет KORS (название сети

автозаправочных станций).

Мы полагаем, что, формируя культуроведческую компетенцию школьников в соотношении с уровнями языковой личности и языкового менталитета, возможно достичь целей, поставленных в ФГОС НОО и ФГОС ООО и обеспечить преемственность в соизучении языка и культуры на ступенях начального и основного общего образования.

Литература

1. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М. : ЛКИ, 2010. – 262 с.
2. Примерная основная образовательная программа начального общего образования // Министерство образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://минобрнауки.рф/документы/922/файл/8262/поор_noo_reestr.pdf.
3. Примерные программы по учебным предметам. Русский язык. 5-9 классы: проект. 3-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 2011. – 112 с.
4. Радбиль Т. Б. Основы изучения языкового менталитета: учеб. пособие. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2012. – 328 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Министерство образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // Единое окно доступа к информационным ресурсам [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_OO.pdf

УДК 372.46

ББК Ч410.241.3=432.11

Киселева Ольга Ивановна, канд. филол. наук, доцент кафедры дошкольного образования, ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Россия, г. Томск

Тюлькина Ольга Дмитриевна, магистрант факультета дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Россия, г. Томск

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОСВОЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Компетентностный подход в дошкольном образовании направлен на достижение целевых ориентиров ФГОС ДО, а также способствует гармоничному развитию личности дошкольника, которое предусматривает раннее приобщение дошкольников к иноязычной культуре. Следует учесть, что в условиях глобализации иностранный язык становится все более востребованным в жизни человека, поскольку он расширяет границы общения, воспитывает толерантное отношение к представителям других культур, формирует образы других стран и культур в сознании человека, позволяет преодолевать устоявшиеся стереотипы по отношению к иноязычным культурам. Развитие элементарных коммуникативных компетенций старших дошкольников на иностранном языке становится возможным благодаря наличию объективных предпосылок и созданию определенных психолого-педагогических условий. Интеграция родного и иностранного языков как одно из условий в значительной мере способствует формированию элементарных коммуникативных компетенций дошкольников на родном и иностранном языках.

Ключевые слова: элементарная коммуникативная компетенция; раннее изучение иностранного языка; психолого-педагогические условия; интегративный подход; объективные предпосылки речи.

Kiseleva O. I., Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Preschool Education, Tomsk State Pedagogical University, Russia, Tomsk

kiselev.olga@yandex.ru

Tyulkina O. D., graduate student of the faculty of preschool and primary education, Tomsk State Pedagogical University, Russia, Tomsk

olgatyulkina393@gmail.com

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF ELEMENTARY COMMUNICATIVE COMPETENCIES OF PRESCHOOLERS IN THE ENGAGING OF THE ENGLISH LANGUAGE

Abstract. The competence approach in preschool education is aimed at the achievement of the GEF DOs target targets, and also contributes to the harmonious development of the preschooler's personality, which provides for early involvement of preschool children in a foreign culture. It should be taken into account that in the context of globalization, a foreign language is becoming more and more in demand in human life, as it expands the boundaries of communication, fosters tolerant attitudes toward representatives of other cultures, shapes images of other countries and cultures in the mind of a person, allows us to overcome established stereotypes with foreign cultures. The development of elementary communicative competences of senior preschoolers in a foreign language is made possible by the availability of objective prerequisites and the creation of certain psychological and pedagogical conditions. Integration of native and foreign languages as one of the conditions greatly contributes to the formation of elementary communicative competences of preschool children in native and foreign languages.

Keywords: elementary communicative competence; early learning a foreign language; psychological and pedagogical conditions; integrative approach; objective prerequisites for speech.

Переход к новому ФГОС ДО потребовал переосмысления методологических подходов к обучению детей. Если раньше цель педагога состояла в обучении и передаче знаний, независимо от ступени образования, на которой он осуществлял свою деятельность, то с внедрением ФГОС ДО акцент сместился на всестороннее развитие личности ребенка с учетом его возрастных и индивидуальных способностей. В целях осуществления всестороннего развития личности воспитанника особенно актуальным стало применение компетентного подхода.

В рамках компетентного подхода широко используются понятия «компетенция / компетентность». В Стратегии модернизации содержания общего образования указано: «...основными результатами деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе. Речь идет о наборе ключевых компетенций учащихся в интеллектуальной, правовой, информационной и других сферах» [7]. Стандарт, содержащий требования к готовности выпускника, соответствует в определенной мере понятию «компетенция», а

реальный уровень образования, достигнутый обучающимся, определяется понятием «компетентность».

В контексте преемственности дошкольного и школьного образования вопрос формирования компетенций на дошкольном уровне стоит особенно остро. Некоторые авторы дошкольных образовательных программ такие, как Л. А. Параманова, О. Л. Князева отмечают необходимость формирования социальной компетенции у детей дошкольного возраста. Другие ученые выделяют также коммуникативную, здоровьесберегающую, начальную математическую, начальную музыкальную и гражданскую компетенции дошкольников. Все вышеназванные ученые сходятся во мнении, что формирование компетенции должно происходить в дошкольном возрасте, а затем проходить через все уровни образования и пронизывать всю человеческую жизнь.

Особое место в системе компетенций принадлежит коммуникативным компетенциям, которые входят в состав ключевых, универсальных, базовых суперкомпетенций. Понятие «коммуникативная компетенция» включает в себя набор знаний, умений и навыков, необходимых для организации речевого общения. И. А. Зимняя дает следующее определение коммуникативной компетенции: «коммуникативная компетенция - это прежде всего способность человека адекватно ситуации общения организовывать свою речевую деятельность в ее продуктивных и рецептивных видах» [1]. Так как в данной работе говорится о формировании элементарных коммуникативных компетенций, следует очертить границы понятия «элементарные». По определению А. А. Пинегина, под элементарными коммуникативными компетенциями понимается «такая степень сформированности языковой структуры, когда в ходе различных типов общения на темы, отвечающие возрастным потребностям ребенка, он может найти ключевые фразы, позволяющие решить все частные проблемы организации этого общения» [5]. При этом современная трактовка понятия коммуникативных компетенций включает два компонента – языковые и речевые компетенции. К числу языковых компетенций относится уровень владения языковыми средствами (фонетическими, лексико-грамматическими и синтаксическими) и нормами, правилами их использования. Что касается речевых компетенций, таковыми являются умения применять необходимые языковые средства и формулы речевого

взаимодействия в конкретных ситуациях речевого общения с помощью диалогической и монологической речи [2].

Готовность ребенка старшего дошкольного возраста к освоению иностранного языка напрямую связана с достаточным уровнем развития коммуникативных компетенций, который обусловлен наличием психофизиологических, психологических и лингвистических предпосылок. В составе психофизиологических и психологических предпосылок выделяют степень владения речевым дыханием, фонематическим слухом и фонематическим восприятием речи, пальцевой и артикуляционной моторикой, ведущими психическими процессами. Обусловленность уровня освоения речи физиологическими предпосылками характеризуется в работах И. П. Павлова, М. М. Кольцовой, Б. Ф. Скиннера, Т. Б. Филичевой, Н. А. Чевелевой, А. В. Ястребовой и др. Тесная связь психических процессов с речью подчеркивается в трудах Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, И. А. Зимней, А. А. Леонтьева, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконина и др. Лингвистические предпосылки связаны с уровнем владения дошкольниками родным языком, который исследовался в работах А. Н. Гвоздева, С. Н. Цейтлин, О. С. Ушаковой и др. Уровень владения родным языком предопределяет успешность в освоении иностранного языка. Данная зависимость отмечалась в работах А. А. Леонтьева, Р. К. Миньяр-Белоручева, Л. В. Щербы, А. Н. Утехиной, И. А. Зимней, Е. Ю. Протасовой и др.

Рассматривая развитие указанных выше объективных предпосылок к освоению иностранного языка в дошкольном возрасте, можно заключить, что старший дошкольный возраст является оптимальным для формирования элементарных коммуникативных компетенций. Становление речи на родном языке происходит в норме к 5-ти годам, на основе родной речи становится возможным успешное обучение детей иностранному языку при реализации определенных *психолого-педагогических условий*, к которым относят: развитие потребности в речевом общении, обогащение мотивации речевой активности дошкольников, связь речи с ведущими видами детской деятельности, учет зоны ближайшего и перспективного развития ребенка, организацию совместной деятельности взрослого и детей, подбор диагностического инструментария для выявления готовности ребенка к освоению иностранного языка, применение в

образовательной деятельности форм и методов работы, соответствующих возрастным и индивидуальным особенностям дошкольников и др. В числе наиболее актуальных подходов в дошкольном образовании называют интегративный подход.

Философский энциклопедический словарь определяет интеграцию следующим образом: это «сторона процесса развития, связанная с объединением разнородных частей и элементов, которое может иметь место как в рамках уже сложившейся системы – в этом случае повышается уровень ее целостности и организованности, так и при возникновении новой системы из ранее не связанных между собой элементов» [9]. Относительно же интеграции в педагогике наиболее полным представляется определение Н. Л. Московской, которая определяет интеграцию как «дидактическое направление, обеспечивающее взаимовлияние, взаимопроникновение и взаимосвязь различных дисциплин с целью направленного формирования у студентов всесторонней, комплексной, диалектически взаимосвязанной системы знаний, умений и навыков» [4]. В условиях дошкольного образования интеграция рассматривается как способ взаимовлияния, взаимопроникновения и взаимосвязи различных образовательных областей и соответствующих видов детской деятельности. Реализуя главную цель – формирование целостного представления об окружающем мире и всестороннее развитие личности ребенка, интеграция способствует систематизации первоначальных представлений воспитанников, развивает их потенциальные возможности, расширяет кругозор, создает условия для обогащения коммуникативного взаимодействия с представителями разных культур.

В рамках ДОУ существует реальная возможность интеграции английского языка с такими видами деятельности детей, как познавательная, музыкальная, изобразительная, трудовая, экологическая, игровая и др. Результатом данной интеграции является всестороннее образовательное и коммуникативное развитие ребенка. Для осуществления правильного выбора предметов, интегрирующихся с английским языком, необходимо учитывать возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста, а также то, что ведущим видом деятельности в данном возрасте является игра. Наиболее способны к интегрированию такие виды образовательных областей, как музыка, изобразительное искусство и детская литература. Нами замечено, что во время представления

значений иноязычных слов в виде рисунка или музыкального фрагмента происходит не только формирование элементарных языковых и речевых компетенций дошкольников, но также и расширение социального опыта и кругозора, становление эмоциональной сферы, ориентировки в окружающем мире, что является одним из целевых ориентиров ФГОС ДО.

Рассмотрим результаты интегративных исследований, в которых интеграции подлежал родной для воспитанников русский язык. В исследованиях А. В. Кочетковой интеграции подвергались речевая компетентность воспитанников и изобразительная деятельность. Ей удалось сделать вывод о том, что при использовании произведений живописи для развития речевых навыков воспитанников, повышалась интонационная выразительность и образность речи [3]. Вопросами интеграции речевого развития и художественно-литературной деятельности занимались О. С. Ушакова, Л. В. Ворошнина, Н. В. Гавриш. Все они пришли к выводу о позитивном влиянии интегративных форм деятельности на освоение родной речи и речевого общения дошкольниками.

Интегративное взаимовлияние родного и иностранного языков не подлежит сомнению. Методический принцип учета родного языка нашел свое отражение в работах многих психологов и лингвистов таких, как А. А. Леонтьев, Р. К. Миньяр-Белоручев, Л. В. Щерба, Л. С. Выготский. В их работах отмечались следующие особенности: позитивное влияние иностранного языка на процесс освоения родной речи, общность механизмов речепроизводства в двух языковых системах, более успешная их дифференциация. Наиболее полным в данном отношении представляется работа А. Н. Утехиной. Она выделяет следующие основания для интеграции родного и иностранного языка:

- внутреннее сходство языков, относящихся к одному классу процессов речевого развития;
- отношение взаимодействия в процессе их усвоения, т. е. обучение иностранному языку опирается на знание родного;
- положение об овладении иностранным языком как условием продвижения родной речи ребенка на высшую ступень осознания языковых форм, обобщения языковых явлений [8].

Исследование Н. А. Яценко, в котором она описывает интегративные процессы между развитием речи на родном языке и

изучением иностранного языка, тоже заслуживает внимания. Она полагает, что такой вид интеграции включает следующие компоненты:

- учет родного языка;
- лингвострановедческий компонент;
- коммуникативно-деятельностный компонент [10].

Исследователь считает, что учет родного языка при изучении иностранного обеспечивает формирование целостного представления о языковой культуре. Она также говорит о том, что механизмы речевой деятельности одинаковы как для родного, так и для иностранного языка. Её мнение разделяют И. А. Зимняя и Е. Ю. Протасова, утверждающие, что «второй язык усваивается благодаря тем же сензитивным особенностям, что и родной язык» [6]. Что касается лингвострановедческого компонента, то тут автор говорит о создании в сознании ребенка образа мира, в котором используется данный иностранный язык. По нашему мнению, компонентная структура коммуникативных компетенций, указанная нами выше, в полной мере соответствует структуре интегративного подхода к обучению детей иностранным языкам: так, языковые компетенции соответствуют необходимости учета средств родного языка, речевые компетенции отражаются в коммуникативно-деятельностном компоненте, а лингвострановедческий компонент составляет специфику образовательной деятельности при освоении иностранного (английского) языка.

Для реализации образовательной программы детского сада по раннему обучению детей иностранному языку нами было проведено с согласия родителей исследование необходимых объективных психофизиологических, психологических и лингвистических предпосылок к успешному освоению английского языка. Базой исследования послужили диагностические материалы следующих авторов: А. Н. Стрельниковой, А. Г. Ипполитовой, Л. П. Успенской, Л. А. Поздняковой, Ж. Пиаже, Л. А. Венгера, Е. Д. Беспанской, Е. В. Павлович, О. А. Черепановой, А. А. Осиповой, И. Р. Зариповой, О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной, Е. А. Стребелевой и др. Психофизиологический блок включал в себя исследования фонематического и ритмического слуха, артикуляционного аппарата, речевого дыхания, фонематического восприятия речи, пальцевой моторики. Психологический блок предусматривал изучение готовности к общению, состояния

внимания и восприятия речи, мышления, памяти. Лингвистический блок состоял из заданий по выявлению уровня владения звукопроизношением, просодическими элементами языка, лексикой, грамматическим строем и связной речью на родном языке. В качестве реализации речевых компетенций исследовалась диалогическая и монологическая речь детей, а также владение формулами речевого взаимодействия. Оценка уровня развития психофизиологических, психологических и лингвистических предпосылок проводилась в соответствии с критериями высокого, среднего и низкого уровней развития.

Данное исследование позволило оценить готовность дошкольников к освоению иностранного языка. 40% дошкольников показали высокий уровень, 40% – средний и 20% – низкий уровень готовности к освоению иностранного языка. Особое внимание педагогам следует уделять совершенствованию речепроизводительных навыков, речевого дыхания, обогащению словаря, формированию правильных грамматических навыков, развитию связной монологической речи. Воспитателям в группах было рекомендовано организовать более усиленную работу по развитию речевых и языковых компетенций на родном языке, что позволило нам параллельно организовать соответствующую работу на английском языке.

Таким образом, учет объективных физиологических, психологических и лингвистических предпосылок к освоению английского языка, а также реализация таких психолого-педагогических условий как подбор диагностического инструментария для выявления готовности ребенка к освоению иностранного языка и применение в образовательной деятельности интегративного подхода позволили нам организовать качественную работу по развитию элементарных коммуникативных компетенций дошкольников.

Литература

1. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. – М. : Русский язык, 1989. – 219с.
2. Киселева О. И. Формирование начальных компетенций у дошкольников в условиях деятельностной парадигмы // Компетентностный подход и формирование ключевых компетенций

- обучающихся: современные тенденции развития образования: сб. статей. – Томск : Дельтаплан ; Северск, 2008. – С. 133-140.
3. Кочеткова А. В. Интеграция словесной, игровой и изобразительной деятельности в процессе формирования связной речи младших школьников: дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 1999. – 262 с.
 4. Московская Н. Л. Интегративный подход в подготовке воспитателя с правом преподавания иностранного языка в детском саду на дошкольном факультете педагогического института: автореферат дис. ... канд. пед. наук. – М., 1994. – 16 с.
 5. Пинегин А. А., Компанийцева Л. В. Английский язык, давай дружить! Или как ввести ребенка в мир английского языка. – М.: Авангард, 1999. – 116 с.
 6. Протасова Е. Ю. Психолого-педагогические и лингводидактические основы двуязычного воспитания в детском саду: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1996. – 647с.
 7. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. Москва, 2001. Приложение к газете «Первое сентября»: Управление школой – № 30-31. – 2001.
 8. Утехина А. Н. Аксиологический подход к построению содержания раннего языкового образования // Ценностные приоритеты общего и профессионального образования: Материалы Международной научно-практической конференции. – М., 2000. – Ч. 2. – С. 175-179.
 9. Философский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
 10. Яценко Н. А. Пути методической интеграции развития речи и обучения иностранному языку в условиях детского сада: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1994. – 187с.

УДК 372.881.161.1№371321
ББК Ч426.819=411.2-243

Никитина Елена Юрьевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка, литературы и методики обучения русскому языку и литературе ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Россия, г. Челябинск

Милютина Анна Александровна, ассистент кафедры русского языка, литературы и методики обучения русскому языку и литературе ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Россия, г. Челябинск

ФОРМИРОВАНИЕ МЕДИАКОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА – ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ЯЗЫКОВОГО ПОРТРЕТА СОВРЕМЕННОГО МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Аннотация. Современное преобразование системы начального образования требует изменений в содержании языкового образования младших школьников, так как уже в 2012 году в Федеральный закон «Об образовании» были внесены изменения, отразившие особенности применения электронного обучения при реализации образовательных программ, что способствовало внедрению в образовательное пространство медиасредств и области медиа в целом. Поэтому данная статья посвящена проблеме формирования нового языкового портрета младшего школьника: он должен быть способен ориентироваться в области медиaprостранства, уметь применять знания, полученные по предмету «Русский язык» при виртуальной коммуникации, создавать простейшие правильные поисковые запросы, грамотно работать с учебным планшетом, соблюдая языковые нормы, следовать правилам речевого этикета при работе с электронной почтой, системой «Сетевой город. Образование» и т.д.

Ключевые слова: языковое образование; языковой портрет; медиасредства; младший школьник.

Nikitina E. Y., Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Russian Language, Literature and Methods of Teaching Russian Language and

Literature, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Russia, Chelyabinsk

elenaurievna@bk.ru

Milyutina A. A., Assistant of the Department of Russian Language, Literature and Methods of Teaching Russian Language and Literature, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Russia, Chelyabinsk
milyutinaaa@cspu.ru

FORMATION OF MEDIA COMPETENCE IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IS ONE OF THE COMPONENTS OF THE LANGUAGE PORTRAIT OF A MODERN JUNIOR STUDENT

Abstract. The modern transformation of the primary education system requires changes in the content of the language education of junior schoolchildren, since already in 2012 the Federal Law "On Education" was amended to reflect the specifics of the use of e-learning in the implementation of educational programs, which facilitated the introduction of media resources and the field in the educational space media in general. Therefore, this article is devoted to the problem of forming a new language portrait of a junior schoolboy: he must be able to navigate in the field of media space, be able to apply knowledge gained in the subject "Russian language" in virtual communication, create simple right search queries, competently work with the training tablet, norms, follow the rules of speech etiquette when working with e-mail, the system "Network City. Education ", etc.

Keywords: language education; language portrait; media resources; the younger schoolboy.

Проблема языкового образования младших школьников в настоящее время является достаточно актуальной и важной, так как невозможно игнорировать процессы, происходящие в мире: постоянное обновление медиаустройств, программ виртуального взаимодействия, представления информации в различных формах и видах и др. Всемирный прогресс движется быстро, поэтому ребенок при поступлении в школу должен ориентироваться в современных средствах обучения и уметь применять их в учебной деятельности. Чтобы быть грамотным, активным участником социальных и учебных отношений на разных ступенях образования, любой

школьник должен иметь необходимый сформированный багаж знаний умений и навыков в области медиа.

Начальная школа закладывает основы будущей жизни, и от того, как начнется языковое образование младшего школьника, зависит вся дальнейшая учебная деятельность, а, следовательно, будущее в целом. Не освоив основные разделы русского языка в должной степени, не сформировав определенные универсальные учебные действия (УУД), не достигнув результатов обучения в предметной области «Филология», учащийся не сможет осуществить элементарную виртуальную коммуникацию с участниками общения, ввести поисковый запрос, найти и синтезировать необходимую информацию, важный дополнительный материал, отделив его от второстепенного и лишнего. Взаимодействие ученика и учителя, учащихся между собой в медиаспространстве будет абсолютно не осуществимо без знаний по предмету «Русский язык», ведь сформированная даже на элементарном уровне медиакомпетенция является одним из важнейших качеств современного человека, определяющим его как успешного, значимого среди сверстников. Умение применять знания по русскому языку в Интернете (как социальных сетях, так и при работе с любым браузером), при работе с программами компьютера для создания демонстрационного материала во время выполнения домашнего задания, представления правил и т. д. является важнейшей составляющей сформированной медиакомпетенции младшего школьника.

Ведь еще У. Поттер говорил о том, что «чем больше у нас опыта контактов с медиа и с реальным миром, тем больше наш потенциал для более высокого уровня его развития» [5, с. 18]. А самое главное, что современный Федеральный государственный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) ориентирует учителя начальной школы на обучение ребенка применению знаний в учебной деятельности, а затем и в профессиональной, а именно «научить учиться» [3]. Это значит, что любой младший школьник должен получить актуальные для настоящего времени знания, умения и навыки, а также стремиться познавать новое и применять достигнутое в своей практической деятельности. ФГОС НОО ориентирует и на создание портрета выпускника начальной школы, одними из черт которого является любознательность, активность и заинтересованность к познанию мира, владение основами умения учиться. А как познавать современный медиамир, использовать

результаты освоения по предмету «Русский язык», не имея элементарных знаний в области этого познания? Ответа на этот вопрос сегодня не существует. Поэтому главной проблемой современного начального языкового образования определяем формирование нового языкового портрета младшего школьника.

Языковое образование в школе осуществляется с первого класса, основным предметом для формирования УУД в этой области является «Русский язык». Кроме научно-теоретических знаний и практических навыков этот предмет также воспитывает у учащихся культуру речи, учит правильно, точно и выразительно выражать свои мысли, развивает речь, обучает соблюдению различных норм, является главным средством общения между людьми и т. д. Таким образом, с помощью данного предмета младший школьник может овладеть всеми богатствами русского языка. При этом, учитывая формирование нового современного портрета ученика, ребенок должен демонстрировать достигнутые результаты не только в учебной деятельности при проверке домашнего задания или во время проверочных работ, но и при работе с медиасредствами. Это связано с тем, что ими учащиеся пользуются постоянно, причем в основном для развлечения, не понимая, что область медиа можно успешно использовать и в учебной деятельности.

«Русский язык» является одним из тех предметов, на которых учащиеся могут применять теорию в практической деятельности, и это может происходить на каждом уроке, даже «Открытия новых знаний», так как в рамках данного типа урока учитель все равно использует на этапе актуализации знаний или самостоятельной работы с самопроверкой по эталону элементы уже пройденного материала, на этапе первичного закрепления учащиеся уже совместно с учителем в практической деятельности учатся использовать полученные на уроке новые знания. В этой связи в содержании данного предмета возможно включение различных форм, приемов, методов работы по формированию медиакомпетенции в различные этапы урока, не нарушая при этом, учебный процесс. Можно также обучать младших школьников работать с наглядным материалом, осуществлять поиск информации при помощи браузера, формируя кроме предметных еще и метапредметные действия. Таким образом, языковой портрет современного младшего школьника полностью зависит от того, каким образом учитель будет вести работу по предмету «Русский

язык». Невозможно закрыть глаза на произошедшие в мире изменения, на уровень развития общества и осуществлять образовательный процесс только в рамках традиционных форм, методов и приемов. Современные условия жизни требуют формирования новой личности, способной использовать медиамир. Поэтому и представляем медиакомпетенцию как одну из составляющих современного языкового портрета младшего школьника.

Формирование медиакомпетенции рекомендуем осуществлять в третьем классе, так как первый и второй классы являются адаптационным временем для многих младших школьников (в первом классе ребенок привыкает к школе, а во втором к отметочному обучению). В данный период учащиеся также начинают осваивать новую деятельность – учебную, адаптация сменяется от физиологической к устойчивому приспособлению, кроме этого нельзя не отметить особенности личностной и социальной адаптации, которая формируется не у всех учащихся даже к концу первого класса [1]. Так как формирование медиакомпетенции незначительно, но влияет на увеличение учебной нагрузки по предмету «Русский язык», то внедрение данной работы нежелательно для учащихся в первом и втором классах.

Третий же класс отмечается психологами как трансформация любознательности уже в активные познавательные интересы, нарабатываются способы нахождения и представления информации в различных видах, увеличивается объем представлений, понятий и сведений, формируется индивидуальный опыт, знания становятся более точными, глубокими (приобретают осмысленный характер) и ученик способен управлять ими.

Что касается предмета «Русский язык», то в первом классе его изучение начинается во втором полугодии и имеет когнитивно-коммуникативную направленность [2]. Во втором классе продолжается формирование языковой, коммуникативной, культурологической и лингвистической компетенций, однако в этот период у младшего школьника они присутствуют на недостаточном уровне (не сформирована языковая интуиция, приобретено и систематизировано недостаточное количество знаний, необходимых для учебной деятельности с областью медиа и т.д.). Поэтому целесообразно осуществлять внедрение области медиа в учебный процесс именно в 3-4 классах начальной школы.

Кроме того, что медиакомпетенция является одной из составляющих языкового портрета современного младшего школьника, ее формирование еще и способствует развитию познавательного интереса к предмету «Русский язык», так как формы организации учебной деятельности на уроке, методы и приемы, используемые учителем, влияют на его уровень по отношению к изучаемому предмету.

Доказав необходимость формирования медиакомпетенции именно на уроках русского языка и в рамках периода 3-4 классов, необходимо определить, какими способами возможно осуществление этого процесса.

В настоящее время электронное образование используется во всех образовательных учреждениях в соответствии с изменениями в Законе РФ «Об образовании» от 2012 года. Медиасредства применяются учителями начальных классов, но происходит это в основном в виде наглядности на уроке, медиасредства, компьютерные классы не используются, хотя возможности этих средств для учебного процесса, создания нового языкового образовательного медиапространства огромны [4]. Необходимо сконструировать такой комплекс форм, методов, приемов, которые будут способствовать формированию медиакомпетенции на уроках русского языка и созданию нового современного языкового портрета младшего школьника. Этот комплекс должен соответствовать возрастным особенностям учащихся и содержанию уроков русского языка в 3-4 классах. Парадигмой формирования медиакомпетенции младших школьников считаем действие от получения теоретических знаний из области медиа к практике работы с медиа средствами, от простейших операций в медиаспространстве под руководством учителя к самостоятельной творческой работе в области медиа. Поэтому формы, методы и приемы, избираемые учителем должны отражать эту парадигму и быть универсальными (их применение должно быть возможным в рамках любой системы начального образования по предмету «Русский язык»). Таким образом, выясняется, что только лишь комплекса недостаточно, соответственно нужна методика формирования медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка. Она должна включать теоретические знания, которые должен получить младший школьник, практические действия, которые он должен осуществить

для более глубокого понимания и осознания области медиа, а также демонстрацию уровня сформированности медиакомпетенции на уроках русского языка.

Эта методика будет способствовать созданию современного языкового портрета младшего школьника, что позволит каждому ребенку стать успешным профессионалом в выбранной области познания.

Литература

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М. : «Логос», 2000. – 376 с.
2. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mosmetod.ru/metodicheskoe_prostranstvo/documentiprimerna_ya-osnovnaya-obraz-programa-nachalnogo-obshego-obrazov.html.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М. : Просвещение, 2018. – 53 с.
4. Федоров А. В. Медиаобразование и медиаграмотность в обществах знаний // ЮНЕСКО между этапами Всемирного саммита по информационному обществу. – М. : Изд-во Института развития информационного общества, 2005. – С. 329-339.
5. Potter W. J. Media Literacy. Thousand Oaks – London : Sage Publication, 2001. – 423 p.

УДК 372.881.161.1:373.31

ББК Ч426.819=411.2-243

Свиридова Анна Валерьевна, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, литературы и методики обучения русскому языку и литературе ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Россия, г. Челябинск

К ПРОБЛЕМЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ В УЧЕБНИКЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК» ПО КОНЦЕПЦИИ «ПЕРСПЕКТИВНАЯ НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА»

Аннотация. В настоящее время актуальной проблемой является избрание концепции обучения русскому языку как родному в начальной школе в соответствии с новыми ФГОС и

компетентностным подходом образования. На площадках учебных учреждений проходили и проходят апробации достаточно большого количества программ и учебников развивающего и перспективного характера, задающиеся целью формирования у младших школьников многочисленных компетенций, связанных с функционированием языка в разных ситуациях общения. Многообразие программ в начальной школе детерминирует ряд проблем, связанных с научностью представления языкового материала, преемственностью между начальным и средним звеном, а также с реализацией основных педагогических принципов – доступности, логичности и последовательности, иллюстративности. В представленной статье проводится анализ учебника для начальной школы концепции «Перспективная начальная школа» «Русский язык» в аспекте характеристики репрезентации языковой системности, тематического структурирования пособия, порядка расположения тем, оперирования терминологией, преемственности и восприятия учебной информации младшими школьниками.

Ключевые слова: научно-исследовательская парадигма; системно-грамматическая парадигма; иерархия уровней.

Sviridova A. V., Doctor of Philology, Professor of the Russian Language Department, Literature and methods of teaching Russian language and literature, South Ural State Humanitarian-Pedagogical University, Russia, Chelyabinsk
sviridovaav2@cspu.ru

TO THE PROBLEM OF THE REPRESENTATION OF THE LANGUAGE SYSTEM IN THE TEXTBOOK "RUSSIAN LANGUAGE" ON THE CONCEPT "PERSPECTIVE PRIMARY SCHOOL"

Abstract. Currently, the actual problem is the selection of the concept of teaching the Russian language as a native language in the primary school in accordance with the new GEF and the competence approach of education. At the sites of educational institutions, approbation of a sufficiently large number of programs and textbooks of a developing and prospective character has taken place and is being set up to create numerous competencies in junior schoolchildren connected with the functioning of the language in various communication situations. The variety of programs in the elementary school determines a number of

problems related to the scientific presentation of language material, continuity between the primary and secondary links, as well as the implementation of basic pedagogical principles – accessibility, consistency and consistency, illustrative. The presented article analyzes the textbook for the elementary school of the concept "Perspective Primary School" "Russian language" in terms of the characteristics of the representation of language system, the thematic structuring of the manual, the order of themes, the use of terminology, continuity and perception of educational information by junior schoolchildren.

Keywords: research paradigm; system-grammatical paradigm; hierarchy of levels.

В настоящее время начальное образование стало экспериментальной площадкой, полигоном для испытаний многочисленных методических систем, слишком часто сменяющих друг друга, а главное, неиссякаемым источником дохода для лиц, заинтересованных во внедрении этих программ в образовательный процесс. Великая их пестрота отнюдь не свидетельствует об устойчивости и качественности начального образования, обнаруживая кризис его системы. Ни одна из «прогрессивных» концепций не осуществляет принципа преемственности между начальным языковым образованием и программой по русскому языку в средней школе. Так, например, бесславно ушла в небытие нелепая программа по русскому языку концепции «2100», не давшая прочных базовых знаний учащимся, не подготовив их для восприятия учебников по русскому языку для средней школы.

На данный момент определенными кругами методистов и педагогов возбуждается активный интерес к концепции «Перспективная начальная школа», что обуславливает необходимость проанализировать содержание учебника «Русский язык» под авторством М. Л. Каленчук, Н. А. Чураковой, Т. А. Байковой.

Необходимо отметить с положительной стороны внешний вид учебника: книжный, а не журнальный формат, крупный шрифт, легкий переплет – все это очень важно для более удобного пользования пособием.

В содержательном аспекте хорошо просматривается цель концепции обучения русскому языку – репрезентировать жизнь родного языка более глубоко, развернуто, «научно». Программа

предполагает усвоение более широкого круга знаний о русском языке и его изучении, что, несомненно, является оригинальным, нестандартным, детерминирующим дифференцированный подход к обучающимся, к их учебным способностям и склонностям. Это работа на перспективу дальнейшего выбора школьниками образовательного профиля, ориентация на профессиональное образование, связанное с лингвистикой или со средствами массовой коммуникации.

В качестве дидактического материала авторы учебника избирают тексты высоко художественные, фольклорные, иначе говоря, прецедентные – национально и культурно маркированные. Они взяты из произведений К. Ушинского, И. Соколова-Микитова, М. Пришвина, К. Паустовского, В. Бианки, Е. Чарушина, что считаем ценным, особенно при работе над развитием речи.

Следует отметить в качестве позитивной стороны наличие в конце учебника словариков разных типов: у обучающихся активно, методично вырабатывается привычка пользования справочным материалом, умение находить информацию по тому или иному вопросу, навык чтения словарной статьи, формируются знания о соотношении определенной языковой единицы со словарем соответствующего типа.

Не умаляя положительной цели концепции, необходимо заметить, что в начальной школе слишком рано определять профессионально-образовательную перспективу каждого конкретного ребенка, тем более, что еще не сформирован речевой навык (а это естественно для детей дошкольного и младшего школьного периодов), и главная задача начального звена – сформировать базовую платформу для построения научной картины языка и умелого оперирования им как коммуникативным средством.

Впервые мы фиксируем для себя столь «оригинальное» построение языкового материала и тем в учебнике «Русский язык»: нет распределения фактов языка на разделы или уровни; темы не построены, а «разбросаны» как по частям учебника, так и внутри одной и той же части. На наш взгляд, такое расположение материала и тем нельзя характеризовать как допустимое, потому что оно противоречит научному подходу; в то время как авторы концепции и разработчики учебника претендуют именно на углубленное обучение, на научный подход. Такая структура учебника противоречит современным научным парадигмам лингвистики, а

именно, – сравнительно-исторической, системно-грамматической, сравнительно-сопоставительной, антропоцентрической. Ни одна из данных парадигм не воплощена в данном учебном пособии; его авторы в стремлении поместить как можно больше полезной информации деструктурировали, лишили логики учебный материал. Так, например, в учебнике для второго класса в первую часть помещены темы, посвященные **нескольким** типам словарей (не слишком ли много для восприятия второклассника?) (см. на с. 5 названного учебника), смысловозначительной функции звуков и букв (см. с. 12), главным и второстепенным членам предложения (см. с. 14), окончанию имен существительных (см. с. 28), понятию о словосочетании (см. с. 31). **Указания на страницы учебника не являются ссылками: автор статьи акцентирует внимание на порядке расположения тем!** Не соблюден, не продемонстрирован принцип иерархической уровневой структуры языка, язык в представлении данного учебника – это деструктурированная ткань, фарш, коллажная или клиповая нарезка. Это не только не дает представление о строении языка, но внедряет неверное представление об основном средстве человеческого общения.

В учебниках и программах средней и высшей школы доминирующую позицию занимает системно-грамматическая парадигма описания языка, которая не получила (как и остальные вышеназванные) своей реализации в концепции «Перспективная начальная школа». Таким образом, учебник Н. А. Чураковой в первой части не осуществляет основного педагогического принципа последовательности и преемственности знаний.

Обращает на себя внимание достаточно обширный объем (в страницах) представления некоторых тем: «Слова, у которых несколько значений» занимает девять страниц [4, с. 100-109], «Слова-названия предметов разного рода» – семнадцать страниц [4, с. 52-69], «Начальная форма слова» – почти одиннадцать страниц [4, с. 69-80]. Возникает вопрос, об объеме информации в страницах, воспринимаемом ребенком за один учебный час. Не совсем ясно, как делится эта информация поурочно, нет заголовков, которые являются для ученика ориентирами при подготовке к урокам, а также для структурирования нового материала в сознании и памяти. В сегментах учебного материала (параграфами, разделами или пунктами они авторами не называются), по сути, освещается не одна

тема, а три («Главные и неглавные слова в предложении»), что недопустимо.

Если говорить об оформлении *Содержания* учебника, то нужно высказать замечание о том, что не вынесены или не сформулированы темы через терминологическую номинацию, например, «Какие бывают предложения» вместо «Предложения по цели высказывания: повествовательные, вопросительные, побудительные», «Слова, у которых несколько значений» вместо «Многозначные слова» [3; 4] Программа позиционируется как развивающая, однако авторы настойчиво не используют лингвистическую терминологию, освоение которой носит перспективный, именно развивающий характер. Ознакомление с этимологией терминов, в основном, предоставляет знания о сущности языковых явлений, с которыми знакомится ученик – фонетика, многозначность, лексика, имя существительное.

Программа демонстрирует опору на лингвистические словари как на источник дополнительных знаний, однако ни в одной из частей учебника нет информации о конкретных словарях В. И. Даля, С. И. Ожегова, А. А. Зализняка, синонимов, антонимов, омонимов. Отсутствует дополнительная информация в доступной форме об авторах этих научных произведений. Зато разработчики учебника настоятельно вводят в учебный процесс обратный словарь, например, при изучении правописания мягкого знака после шипящих и *ч* в именах существительных женского рода. С какой научно развивающей целью это делается? Эта правило прекрасно усваивается путем простого заучивания, воспроизведения и выполнения упражнений. Учащимся полезнее и интереснее будет прочитать статьи толковых словарей, устаревших слов с иллюстрациями, словари крылатых слов и выражений, пословиц и поговорок, фразеологизмов, которые, действительно будут обогащать языковую память и речь и формировать лингвокультурную компетенцию, выстраивание которой должно входить в задачи развивающей концепции «Перспективная начальная школа».

При анализе первой и второй частей учебника 2-го класса выявлено несоответствие их содержаний: так, например, в первой части первые две темы – «Главное сокровище библиотеки...» и «О пользе звукобуквенной зарядки», а во второй части первые две темы – «Какие бывают предложения» и «Что такое текст». Возникает вопрос о

причине несоответствия содержания частей, напрашивается вывод о том, что грамматике и коммуникативным умениям разработчики учебника планируют обучать отдельно, без связи. Между тем, как грамматика находится «на службе» вербальной коммуникации, а язык – это основное средство общения: «Выполнение языком сложнейших общественно значимых функций – мыслеобразующей и коммуникативной – обеспечивается его исключительно высокой организацией, оперативным динамизмом и взаимообусловленностью всех его элементов, каждый из которых хотя и имеет свое особое назначение ..., подчинен единой общеязыковой задаче – быть средством общения и взаимопонимания» [1].

Из этого следует, что усвоение языкового материала должно соотноситься с формированием коммуникативного умения. Так, например, темы, связанные с орфографией должны осваиваться параллельно с умением написать письмо, семантические отношения (синонимия и антонимия) – с усвоением типов речи, функции фонем – с омонимией, с лексическим значением слов, с правописанием сомнительных согласных на конце и в середине слов.

На наш взгляд, нарушаются принципы доступности и логичности при стремлении достичь двух целей: например, нет необходимости одновременно осваивать этикетные формулы или вежливые приемы общения и умения и навыки структурирования одного из эпистолярных жанров – дружеского письма. Усвоение азбуки вежливости связано с коммуницированием ребенка – младшего школьника, которое формируется на базе знаний об определенных речевых ситуациях, о предполагаемых собеседниках или адресате общения, о вежливых или этикетных вербальных формах данных речевых ситуаций, устных и письменных разновидностях жанров, например, таких, как обращения к взрослому, ровеснику, приветствие, прощание, ведение вопросно-ответной беседы, поздравление, извинение, просьба, знакомство, объяснение, объявление, отказ. Если авторы учебника ставят задачу научить начинающего школьника общаться, то они должны обучать дифференцированно и четко именно приемам общения и стандартным формулам. Освоение азбуки вежливости и эпистолярного жанра – это две разные цели. Жанр осваивается после изучения понятия «текст» и освоения двух типов речи – описания и повествования, наиболее доступных обучающимся этого возраста.

Данный учебник представляет собой одну из попыток воплощения идеи о повышении степени научности в школьном обучении, однако, для достижения данной цели необходимо опираться и на достижения лингвистики, ее научно-исследовательские парадигмы, и на аксиоматические положения педагогической и психологической дисциплин.

Литература

1. Алефиренко Н. Ф. Теория языка. Вводный курс. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – С. 5.
2. Каленчук М. Л., Малаховская О. В., Чуракова Н. А. Русский язык: 2 кл. учебник: в 3 ч. – М. : Академкнига / Учебник, 2013. – Ч. 2. – 160 с.
3. Никитина Е. Ю., Перфильева Л. П. Методика формирования коммуникативно-толерантных умений учащихся младших классов: монография. – М. : ВЛАДОС, 2014. – 198 с.
4. Чуракова Н. А. Русский язык: 2 кл. учебник: в 3 ч. – М., 2012. – Ч. 1. – 176 с.
5. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.

УДК 372.881.161.1:373.31

ББК 4426.819=411.2-243

Тарасова Ирина Анатольевна, доктор филол. наук, профессор кафедры начального языкового и литературного образования, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского», Россия, г. Саратов

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В УЧЕБНИКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматривается состав и функции художественных текстов в учебниках русского языка для начальной школы. Обсуждаются типы заданий, предлагаемых к художественным текстам, их направленность на раскрытие основных текстовых категорий: связности, целостности, членимости и завершенности. Особое место уделяется практике «педагогической цензуры» – не просто сокращению, но и искажению

художественных текстов, предлагаемых в качестве дидактического материала. Автор статьи полагает, что подобные операции с оригинальным текстом воспитывают филологически некомпетентных читателей, что прямо противоречит задачам предметов филологического цикла в начальной школе. Произвольная замена авторского слова приводит к деформации замысла, нарушению целостности текста, стиранию специфики художественной речи, поэтому такая замена не может быть оправдана никакими методическими соображениями.

Ключевые слова: художественный текст; начальное языковое образование; «педагогическая цензура».

Tarasova I. A., Doctor of Philology, Professor of the Department of Primary Language and Literary Education, Saratov National Research University named after N.G. Chernyshevsky, Russia, Saratov
tarasovaia@mail.ru

ART TEXT IN TEXTBOOKS OF RUSSIAN LANGUAGE FOR THE ELEMENTARY SCHOOL

Abstract. The article deals with the composition and functions of artistic texts in Russian textbooks for primary schools. The types of assignments proposed for artistic texts, their focus on the disclosure of the main text categories: connectivity, integrity, sharing and completeness are discussed. A special place is given to the practice of "pedagogical censorship" – not just a reduction, but also a distortion of artistic texts offered as didactic material. The author of the article believes that such operations with the original text bring up philologically incompetent readers, which directly contradicts the tasks of the subjects of the philological cycle in the primary school. An arbitrary replacement of the author's word leads to a deformation of the intention, a violation of the integrity of the text, the erasure of the specificity of artistic speech, and therefore such a substitution can not be justified by any methodological considerations.

Keywords: artistic text; initial language education; "pedagogical censorship".

Текст давно занимает ведущее место в дидактическом материале учебников русского языка. По справедливому замечанию М. Л. Кусовой, «именно с текстом связано совершенствование видов

речевой деятельности, использование коммуникативно-эстетических возможностей языка, овладение стилистическими ресурсами и нормами языка» [10, с. 89].

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования в качестве метапредметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования предусматривает «овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами» [13, с. 9].

Особую коммуникативно-эстетическую ценность представляют тексты художественного стиля. Они регулярно используются авторами учебников, действующих в рамках разных УМК, выступая в качестве объекта изучения и средства обучения.

На материале художественных текстов ученики знакомятся с такими текстовыми категориями, как связность и целостность, членимость и завершенность. Приведем конкретные примеры.

В учебнике «Русский язык» В. П. Канакиной, В. Г. Горецкого (УМК «Школа России») на материале басни Л. Н. Толстого «Собака и ее тень» происходит знакомство с понятием части текста (фактически – категорией членимости). Второклассникам предлагается задание: «Найдите в тексте начало, основную часть и концовку» [5, с. 20]. В связи с этим формируется текстовый навык писать каждую часть текста с красной строки.

На примере этой же басни закрепляется понятие темы и основной мысли текста («Тема текста – это то, о ком или о чем говорится в тексте. Главная мысль текста – это то главное, о чем хотел сказать читателю автор» [5, с. 18].

Понятия темы и основной мысли текста непосредственным образом связаны с категорией целостности, т. е. смыслового единства текста, обусловленного авторским замыслом. Кроме того, противопоставленность темы и основной мысли выводит на категорию информативности в понимании И. Р. Гальперина, с его разграничением фактуальной и концептуальной информации [1].

Жанровая природа басни такова, что концептуальная информация выводится как обобщение из конкретной ситуации. В баснях И. А. Крылова она находит афористичное воплощение в форме басенной морали, у Л. Н. Толстого мораль как самостоятельная часть текста отсутствует, но обобщение морального плана вполне способен сделать маленький читатель: «Жадность до

добра не доведет», «За двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь» и т. п.

Аналогичные задания предлагаются к текстам басен Л. Толстого «Два товарища» и «Садовник и сыновья» в УМК «Перспектива».

Небольшой объем басен Л. Толстого, их доступность для учеников младшего школьного возраста, простой и ясный язык изложения делают эти тексты идеальным дидактическим материалом.

Тексты художественного стиля используются при объяснении и закреплении темы «Типы текста» (описание, рассуждение, повествование).

Тексты-описания иллюстрируются отрывками из произведений А. С. Пушкина и А. А. Фета.

В учебник Л. Ф. Климановой – Т. В. Бабушкиной включен небольшой рассказ В. Осевой «Плохо». Ученикам 4 класса предлагается указать тип текста (повествование), определить, что отражает заглавие – тему или главную мысль, составить и записать план рассказа [9, с. 31]. Таким образом, текст рассматривается со стороны целостности, завершенности и членимости.

Обратим внимание на то, что это произведение можно использовать и для знакомства с категорией модальности (оценочности), на которую в целом обращается меньше внимания, чем на указанные категории. Авторская оценка ситуации заключена не только в названии («Плохо»), но и в описании главных героев происходящего – котенка (*маленький, жалобно мяукал*); собаки (*яростно лаяла*); женщины (*сердито крикнула, гневно ответила*). Безразличие, равнодушие мальчиков передается при помощи «минус-приема»: в их описании отсутствуют эмоционально-оценочные лексемы. Им *«не стыдно»*. Авторская позиция совпадает с позицией женщины, которой передается право на оценку: «Вот это и плохо!» [9, с. 31].

В УМК «Начальная школа XXI века» в качестве дидактического материала активно используется природоведческая проза Г. Скребицкого, В. Бианки, Е. Чарушина. Задания к текстовым фрагментам из их произведений направлены на отработку текстовых умений озаглавливать текст; определять средства связи предложений в тексте; завершать текст; редактировать текст; вычленять смысловые части и записывать их с красной строки [3].

В учебники русского языка Л. Ф. Климановой – Т. В. Бабушкиной включен материал по стилистике. Тексты художественного стиля сравниваются с научными текстами. Так, предлагается сравнить описание бабочки-пестрянки, выполненное Н. Сладковым, с описанием той же бабочки в научном стиле [8, с. 95]. Задание формулируется следующим образом: «Прочитайте два текста. Определите, к какой речи – научной или художественной – относится каждый из них. Докажите свое утверждение» [8, с. 95]. При этом никаких признаков художественного стиля обучающимся не сообщается.

В учебнике С. В. Иванова художественный текст Ю. Ковалева «Дубы» предворяется заданием: «Прочитай текст. Найди и выпиши слова, которые ярко описывают предмет или явление (*вспыхнули березы и осины; дубы, как зеленые острова; лес помрачнел; поржавели листья дуба; дубы светились, как острова старого золота*). С какой целью их использует в своем тексте автор?» [4, с. 143]. Указанные выражения носят образный характер. Именно категория образности признается основным признаком художественного стиля. После текста предлагается вывод-обобщение об особенностях композиции данной миниатюры (противопоставление на основе сравнения) [4, с. 144].

На страницах учебников можно встретить фрагменты художественных текстов, которые заслуживают особого внимания в силу своей неоднозначности. Так, в учебнике русского языка для 4 класса Л. Ф. Климановой – Т. В. Бабушкиной представлен отрывок из повести Э. Успенского «Дядя Федор, пес и кот»:

Папа сказал:

– Дорогие гости, у меня грустное настроение. Давайте петь песни...

Но никто из них ни одной песни до конца не знал. И у них вот что получилось...

– Лучами красит солнышко...

– Стальное полотно...

– Катится, катится голубой вагон...

– Навстречу родимая мать...

– Кондуктор, нажми на тормоза!

– Ну вот что, – сказал папа. – Это не пение. Это безобразие. Вы, дорогие гости, ни одной песни до конца не знаете...

После фрагмента предлагается ряд вопросов, в которых упоминаются основные признаки текста: «Обладает ли песня гостей смысловой целостностью, связностью предложений, завершенностью? Можно ли назвать ее текстом?» [9, с. 27].

Видимо, авторы учебника предполагают отрицательный ответ на все эти вопросы. Между тем приведенный фрагмент демонстрирует психолингвистический феномен существования текстов связных, но не целостных [2, с. 53]. Средствами связи выступают слова тематической группы «железная дорога»: *стальное полотно, вагон, кондуктор, тормоза*. Текст построен по принципу «подхвата», когда каждая следующая фраза присоединяется грамматически правильно, хотя целостная программа порождения текста у исполнителей отсутствует: каждый ведет свою собственную «партию». В свою очередь, у автора такая семантическая программа, безусловно, есть: «дефектный» текст песни создает юмористический эффект и вызывает улыбку у читателя. Между прочим, в полном эпизоде повести определенную целостность песни ощущают и герои. Сравните с этой точки зрения завершающую реплику почтальона Печкина, ставящего «финальную точку» в исполнении:

Тут почтальон Печкин заплакал и сквозь слёзы заел:

Мать ко мне на могилку

Никогда не придёт...

– Почему? – спросил папа.

– Кондуктор не успел нажать на тормоза!

Приведенный пример заставляет нас вновь обратиться к проблеме так называемой «педагогической цензуры» – устойчивой практики не только сокращения, но и искажения оригинальных текстов, предлагаемых для чтения младшим школьникам [12].

Анализ купюр в учебниках литературного чтения позволил нам выделить различные типы «педагогической цензуры»: когнитивный, идеологический, нравственный (о последнем представляется возможным говорить в процитированном отрывке). В учебниках русского языка мы столкнулись как с перечисленными типами, так и с ранее не отрешенной практикой обращения с художественными текстами.

В серии учебников русского языка УМК «Перспектива» действует сквозной персонаж – девочка Аня, которой «доверяется» пересказ художественных текстов (Б. Житкова, К. Паустовского). В отдельных случаях дефекты «пересказа» методически оправданы,

например, учащимся предлагается ответить на вопросы: «Какой недостаток вы заметили? С помощью какой части речи можно было бы избавиться от повторения имен существительных?» [9, с. 71]. В данном случае речь идет о местоимении как грамматическом средстве связи предложений в тексте.

В других случаях использование художественного текста как основы для «пересказа» вызывает недоумение. Приведем наиболее яркий пример.

В учебнике для второго класса содержится следующее задание: «Прочитайте Анин пересказ текста К. Паустовского «Прощание с осенью» (!). Ответьте на каждый вопрос одним словом: Что окутано туманом? В какую погоду лучше сидеть дома? Как мы спустились к озеру? Что росло вокруг озера? Какая орфограмма есть в словах-ответах?» [7, с. 129].

Представленный «пересказ» иначе как издевательством над лирической прозой К. Г. Паустовского назвать трудно.

Начнем с того, что произведения с таким названием у писателя нет. В оригинале эта лирическая миниатюра называется «Прощание с летом». Названия времен года обладают традиционным символическим значением не только в русской, но и в мировой литературе, где «лето» и «осень» – полярные образы, замена которых приводит к грубому искажению авторского замысла.

Кроме того, у Паустовского «лето» является индивидуально-авторским символом, эстетический потенциал которого раскрывается в первом абзаце:

«Несколько дней лил, не переставая, холодный дождь. В саду шумел мокрый ветер. В четыре часа дня мы уже зажигали керосиновые лампы, и невольно казалось, что лето окончилось навсегда и земля уходит все дальше и дальше в глухие туманы, в уютную темень и стужу.

Был конец ноября – самое грустное время в деревне...» [11, с. 440].

Что остается от этой чарующей прозы мастера, от ее ритмической основы в следующем беспомощном, намеренно искаженном пересказе, где перепутаны абзацы и яркие, неожиданные образы заменены шаблонными выражениями: «Конец ноября – самое грустное время в деревне. В саду шумит мокрый ветер. Дорогу размыло. Окрестность(!) окутана туманом. В ненастную погоду хорошо сидеть дома (!)»? И главное – с какой

целью произведена эта чудовищная операция? Неужели для того, чтобы выписать слова с непроизносимыми согласными из несуществующего текста Паустовского? Сокращение написанного автором пагубно, но по крайней мере понятно, но дописывание и переписывание авторского текста?!

Думается, учителю в этой ситуации остается только одно: познакомить детей с оригинальным произведением. Иначе у воспитанников на всю жизнь останется мнение К. Г. Паустовском как о скучном, неинтересном писателе, и богатая, местами изысканная проза художника никогда не доставит им эстетического наслаждения. Вот как описывает повествователь озеро (никакой «лестницы» и «тростника», упомянутых в пересказе с орфографической целью, у К. Г. Паустовского нет): *«У берегов выросла стеклянная полоска льда. Лед был такой прозрачный, что даже вблизи его было трудно заметить. Я увидел в воде у берега стаю плотиц и бросил в них маленький камень. Камень упал на лед, зазвенел, плотицы, блеснув чешуей, метнулись в глубину, а на льду остался белый зернистый след от удара. Только поэтому мы и догадались, что у берега уже образовался слой льда. Мы обламывали руками отдельные льдинки. Они хрустели и оставляли на пальцах смешанный запах снега и брусники»* [11, с. 442].

К. Г. Паустовский – главная жертва «педагогической» цензуры в учебниках русского языка. Составителей явно смущает его яркая образность, хотя именно она в наибольшей степени создает представление о специфике художественной речи.

В учебнике В. П. Канакиной для 3 класса фрагмент из рассказа К. Г. Паустовского «Кот-ворюга» используется как материал для изложения. Эпизод очень забавный, но маленьким читателям невдомек, что из него убраны самые живописные, олицетворяющие героев художественные детали (они выделены жирным курсивом):

«Куры влезли на стол в саду и, толкая друг друга и переругиваясь, начали склеивать из тарелок гречневую кашу. Кот, дрожа от негодования, прокрался к курам и с коротким победным криком прыгнул на стол. Куры взлетели с отчаянным воплем (не с писком, как в учебнике! – И.Т.). Они перевернули кувшин с молоком и бросились, теряя перья, удирать из сада.

Впереди мчался, икая, голенастый петух-дурак, прозванный «Горлачом». Кот несся за ним на трех лапах, а

четвертой, передней лапой бил петуха по спине. От петуха летели пыль и пух. Внутри его от каждого удара что-то бухало и гудело, будто кот бил по резиновому мячу. После этого петух несколько минут лежал в припадке, закатив глаза, и тихо стонал. Его облили холодной водой, и он отошел. С тех пор куры опасались воровать» [11, с. 383].

Хочется напомнить автором учебников, что суть эстетической функции художественного стиля состоит в направленности каждого слова на создание художественного образа. Произвольная замена авторского слова приводит к искажению замысла, нарушению целостности текста, стиранию специфики художественной речи, поэтому такая замена не может быть оправдана никакими методическими соображениями. Подобные операции с оригинальным текстом воспитывают филологически некомпетентных читателей, что прямо противоречит задачам предметов филологического цикла в начальной школе.

В отдельных случаях следует поставить вопрос о филологической некомпетентности самих составителей учебников.

В учебник русского языка для 3 класса УМК «Перспектива» включен «текст К. Паустовского» «Заяц», который представляет собой краткий пересказ фабулы (даже не сюжета) рассказа К. Паустовского «Заячьи лапы». Этот рассказ должен быть известен младшим школьникам, так как входит во многие учебные хрестоматии по литературному чтению. Предложенный искусственный текст используется для отработки понятий членимости и композиции (Задание: «Найдите в тексте три части: вступление (начало), основную часть (середицу) и заключительную часть (концовку)» [8, с. 23]. Надо ли объяснять, что приписывать авторство К. Паустовскому в этом случае неправомерно? Почему в учебниках не используется традиционная ссылка: *по К. Г. Паустовскому?* (Из рассмотренных нами комплектов она встречается только в УМК «Начальная школа XXI века»). Почему за оригинальные выдаются тексты, которые автор не писал?

Художественный текст в учебнике русского языка – великое благо. Он призван продемонстрировать неисчерпаемые возможности языка и позволяет осуществлять непрерывное филологического образования младших школьников на всех дисциплинах предметной области «Филология». Надо только, чтобы его коммуникативно-

эстетический потенциал не гасился непрофессиональным обращением с образным словом писателя.

Литература

1. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М. : КомКнига, 2006. – 144 с.
2. Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики. – М. : Лабиринт, 1997. – 224 с.
3. Иванов С. В., Евдокимова А. О., Кузнецова М. И. Русский язык. 2 класс : учебник для общеобразовательных организаций в 2 ч. – М. : Вентана-Граф, 2014. – Ч. II. – 176 с.
4. Иванов С. В., Евдокимова А. О., Кузнецова М. И. Русский язык. 4 класс : учебник для общеобразовательных организаций в 2 ч. – М. : Вентана-Граф, 2015. – Ч. I. – 176 с.
5. Канакина В. П., Горецкий В. Г. Русский язык. 2 класс: учебник для общеобразовательных организаций: в 2 ч. – М. : Просвещение, 2016. – Ч. I. – 144 с.
6. Канакина В. П., Горецкий В. Г. Русский язык. 3 класс: учебник для общеобразовательных организаций: в 2 ч. – М. : Просвещение, 2013. – Ч. II. – 160 с.
7. Климанова Л. Ф., Бабушкина Т. В. Русский язык. 2 класс: учебник для общеобразовательных организаций: в 2 ч. – М. : Просвещение, 2016. – Ч. I. – 144 с.
8. Климанова Л. Ф., Бабушкина Т. В. Русский язык. 3 класс: учебник для общеобразовательных организаций в 2 ч. – М. : Просвещение, 2015. – Ч. I. – 160 с.
9. Климанова Л. Ф., Бабушкина Т. В. Русский язык. 4 класс: учебник для общеобразовательных организаций: в 2 ч. – М. : Просвещение, 2015. – Ч. I. – 128 с.
10. Кусова М. Л. Текст как объект изучения и средство обучения (по материалам учебников по русскому языку для основной школы) // Проблемы филологического образования. Вып. 8. Саратов : Саратовский источник, 2016. – С. 89-95.
11. Паустовский К. Г. Повести и рассказы. Л. : Лениздат, 1979. – 672 с.
12. Тарасова И. А. К проблеме педагогической цензуры (о природе купюр в учебниках-хрестоматиях по чтению) // Цензура как социокультурный феномен. – Саратов : Новый ветер, 2007. – С. 267-281.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М. : Просвещение, 2011. – 33 с.

УДК 372.881.161.1:373.31
ББК Ч426.819=411.2-243

Чиликова Ирина Александровна, кандидат пед. наук, учитель, МАОУ Лицей № 130, Россия, г. Екатеринбург

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ КАК ИСТОЧНИК КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о реализации культуроведческого аспекта в языковом образовании, формировании у младших школьников отношения к родному языку как к национально-культурной ценности. Предлагаются пути решения указанной проблемы в рамках реализации лингвокультурологического подхода к обучению родному языку. Дается характеристика языковым единицам лексического уровня с национально-культурным компонентом значения. Приводятся примеры словарей, которые можно рекомендовать для использования на уроках русского языка в начальной школе в качестве источника информации об истории и культуре народа. Обозначена проблема формирования умения работать с лингвистическими словарями как одного из важнейших информационных умений, формируемых на метапредметном уровне. Приведены примеры упражнений, направленных на решение обозначенной задачи, представлены необходимые дополнения к методическому аппарату учебников.

Ключевые слова: начальное языковое образование; младший школьник; восприятие языка; национальная культура; лингвистические словари; фразеология; устаревшая лексика.

Chilikova I. A., Candidate of Pedagogy, teacher, Lyceum № 130, Russia, Ekaterinburg
ir.a.chilikova@gmail.com

LINGUISTIC DICTIONARY AS SOURCE OF CULTURAL INFORMATION IN THE LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE IN THE ELEMENTARY SCHOOL

Abstract. The article deals with the question of the realization of the cultural aspect in language education, the formation of the younger pupils' attitude to the native language as a national and cultural value. The ways of solving this problem are suggested in the framework of the linguistic and cultural approach to teaching the native language. The characteristic of linguistic units of lexical level with the national-cultural component of meaning is given. Examples of dictionaries are given, which can be recommended for use in Russian language lessons in primary school as a source of information about the history and culture of the people. The problem of forming the ability to work with linguistic dictionaries as one of the most important information skills, formed at the meta-subject level, is indicated. Examples of exercises aimed at solving the indicated problem are given, necessary additions to the methodical apparatus of textbooks are presented.

Keywords: initial language education; the younger schoolboy; language perception; national culture; linguistic dictionaries; phraseology; obsolete vocabulary.

Исключительность учебного предмета «Русский язык» обусловлена тем, что являясь объектом изучения, язык становится средством обучения. Язык обеспечивает получение нового знания, является инструментом, позволяющим освоиться и разобраться в современном мире, средством приобретения ценностных ориентаций.

Полифункциональность языкового образования предполагает, что в результате познавательной деятельности происходит речевое, умственное и эстетическое развитие; ученик овладевает теорией языка в целях коммуникации, изучает культуру народа – носителя данного языка [5].

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обозначены требования, которые соотнесены с приоритетными задачами общего образования. Указанные требования предъявляются к личностным, предметным и метапредметным результатам. В частности, предметные результаты освоения программы по русскому языку предусматривают формирование начальных «представлений о языке как основе национального самосознания». «Восприятие русского языка как явления национальной культуры» является важнейшим личностным результатом освоения программы [4].

В этой связи большую роль играет личностно-формирующая и культуросообразная направленность в обучении русскому языку, которую позволяет реализовать лингвокультурологический подход. В условиях изучения русского языка в общеобразовательных учреждениях реализация данного подхода предполагает овладение учащимися языком как средством постижения общемировой и русской национальной культуры. Обучение русскому языку в рамках лингвокультурологического подхода подразумевает усиленное внимание к исследованию текстов и единиц языка лексического уровня, отражающих нравственные ценности русского народа, обычаи, культурные традиции, раскрывающих историю и реалии быта; к изучению текстов о живописной русской природе, трудовых достижениях и доблестных подвигах русского народа. Определив лингвистическое содержание, через посредство которого язык транслирует культуру, нельзя забывать о том, что богатейшим источником культурно-исторической информации, содержащейся в языке, также являются лингвистические словари.

Необходимость работы со словарём в начальной школе продиктована требованиями ФГОС НОО. К метапредметным результатам освоения программы по русскому языку в числе прочих относится «умение использовать язык с целью поиска необходимой информации в различных источниках для решения учебных задач» [4]. Таким образом, умение работать с лингвистическими словарями является одним из важнейших информационных умений, формируемых на метапредметном уровне.

Как правило, на уроках русского языка в начальной школе широко используются орфографические словари, часто возникает необходимость обращения к толковым словарям. Работа с фразеологическими, этимологическими словарями редко является средством решения учебных задач разного рода. Некоторые типы лингвистических словариков находятся в справочной части учебников русского языка для начальной школы, но их объём невелик и содержащегося в них материала недостаточно для полноценной систематической работы. Кроме того, не обеспечены условия для осознания младшими школьниками способов деятельности со словарём. Не сформированы умения пользоваться словарём: формулировать цель обращения к словарю, ориентироваться в структуре и содержании словаря, находить нужную словарную статью, ориентироваться в её структуре, читать

и понимать информацию, данную в словаре специфическим способом [3].

Для того чтобы обращение к лингвистическим словарям помогло учителю в решении задачи формирования у обучающихся отношения к языку как к национально-культурной ценности, работу необходимо проводить поэтапно: формировать знания о словарях как источниках информации об особенностях русского языка; развивать умение находить информацию о значении языковых единиц в словарях; развивать умение эффективно использовать знания о словарях как источниках культуроведческой информации в деятельности.

Какие же методы, средства и формы организации культууроориентированного обучения с привлечением лингвистических словарей могут быть использованы на уроках русского языка в начальной школе.

С целью формирования знаний о словарях как источниках информации об особенностях русского языка, логичным будет применение наглядных и словесных методов обучения, проведение нетрадиционных уроков. Например, урок в библиотеке «В мире словарей», на котором учитель вместе с библиотекарем покажет и расскажет детям о типах лингвистических словарей, особенностях подачи информации, строении словарной статьи. На уроке «Словарь – дверь в прошлое» следует уделить внимание фразеологическому, толковому, этимологическому словарю и словарю устаревших слов.

В начальной школе очень мало внимания уделяется изучению устаревших слов, за исключением уроков литературного чтения. Для понимания содержания художественного произведения, возникает необходимость объяснения значения того или иного слова, вышедшего из употребления. В процессе языкового образования устаревшая лексика редко вызывает интерес педагога, а значит и учащихся. А между тем изучение историзмов и архаизмов не только формирует интерес к истории русского языка, даёт новые знания, но и открывает возможность исследования. Кроме того, устаревшие слова часто входят в состав фразеологизмов.

Фразеология также заслуживает внимания, поскольку является богатейшим пластом русской лексики, заключающей в себе национальную самобытность нашего языка. Появляясь на основе ситуации, идентичной буквальному смыслу фразеологизма, изображая исторические события, традиции, обычаи, особенности

культуры и быта, указанные языковые единицы отражают национальную культуру. Культурная информация может быть выявлена как в ходе анализа внутренней формы фразеологизма, так и в результате осмысления его значения.

Чтобы вызвать у обучающихся интерес к фразеологии и фразеологическим словарям, на первом этапе лучше предлагать ярко оформленный словарь, с большим количеством иллюстраций (Т. В. Розе Большой фразеологический словарь для детей). В словаре содержится около 400 фразеологизмов, толкование их значения, история происхождения каждого фразеологизма, пример использования в литературе, а также иллюстрация, наглядно отражающая его смысл, что позволит ребёнку легко освоить такой сложный материал как фразеология русского языка [7].

В школьном словаре устаревших слов широко представлены историзмы и архаизмы (Р. П. Рогожникова, Т. С. Карская Школьный словарь устаревших слов русского языка). В словарных статьях помимо значения слов содержатся этимологические справки, отсылки к историческим событиям и рисунки, которые дают возможность ученику начальной школы составить представление о предметах и явлениях, раскрываемых словом [6].

Нельзя обойти стороной толковый словарь В. И. Даля (В. И. Даль Большой иллюстрированный толковый словарь русского языка: современное написание). Данный словарь можно назвать энциклопедией традиций, обычаев, нравов русского народа, поскольку толкование слова может сопровождаться пословицами, поговорками, песнями, преданиями [2].

Словарь Н. М. Шанского (Н. М. Шанский, Т. А. Боброва Школьный этимологический словарь русского языка) позволит постичь тайны нашего языка, расширит лингвистический кругозор. Кроме того, происхождения слов толкуется в научно-популярной форме [10].

Учителю в качестве источника языкового материала для организации и проведения уроков культуроведческой направленности могут быть полезны словари А. И. Фёдорова, А. К. Бириха (А. И. Фёдоров Толковый словарь устаревших слов и фразеологических оборотов русского литературного языка: около 20000 слов и выражений.; А. К. Бирих Русская фразеология. Историко-этимологический словарь ок. 6000 фразеологизмов) [1; 9]. В частности, в словаре А. К. Бириха идиомы расположены

гнездовым способом, что поможет учащимся вместе с учителем раскрыть как денотативное, так и коннотативное содержание слова (*дом, хлеб, мир* т. п.), осмыслить представления данной культуры о явлениях, стоящих за указанным понятием.

На этапе формирования умения находить информацию о значении языковых единиц в словарях наглядные и словесные методы обучения уступают место практическим. Необходимы упражнения для развития умений и навыков приобретения и обработки культуроведческой информации из слов и фразеологизмов русского языка. К продуктивным методам относятся проблемное изложение материала о происхождении слов и устойчивых выражений; эвристическая беседа лингвокультурологической направленности; чтение и анализ словарных статей из словарей русского языка. Существенное значение приобретают исследовательские методы, позволяющие научить ребёнка работать с книгой и другими источниками информации, играющие важную роль в развитии у детей потребности в самообразовании.

Приведём пример некоторых организационных форм обучения. Особое внимание следует обратить на то, что в ходе выполнения заданий, выбор нужного словаря остаётся за учеником.

Игра «Помоги словам встретиться» предполагает, что дети, обращаясь к этимологическому словарю и словарю устаревших слов, объединят в группы слова, утратившие родственную связь (*рех, решето, прореха; горло, жерло, ожерелье*).

Исследовательская работа «Из настоящего в прошлое» побуждает учащихся объяснить значение фразеологизмов (*взялся за гуж, не говори, что не дюж; мерить на свой аршин; гол как сокол; точить лясы*). Необходимо найти и выяснить значение устаревших слов, входящих в состав фразеологизмов; установить, с какими историческими фактами связано происхождение данных фразеологизмов.

Составление «Паспорта фразеологизма» предполагает поиск толкования оборота речи во фразеологическом словаре, подбор синонимических и антонимических оборотов. Выяснение ситуации, соответствующей буквальному значению фразеологизма.

В ходе выполнения задания исследовательского типа «Фразеологический словарь – история жизни и быта русского народа» необходимо распределить фразеологизмы (*вить верёвки;*

семь пядей во лбу; азбучная истина; ни гроша за душой; доводить до белого каления; засучив рукава; косая сажень в плечах; взялся за гуж – не говори, что не дюж) сопоставляя с предложенными тематическими группами: отражающие русские традиционные меры, рассказывающие о денежной системе; связанные с бытом и обычаями русского народа, с народным ремеслом; рассказывающие о многовековой истории отечественной книжности, традиционной русской грамотности.

На этапе формирования умения эффективно использовать знания о словарях как источниках культуроведческой информации в деятельности необходимым условием становится возможность творческой переработки научной информации с целью решения познавательных задач. Ученикам предоставляется возможность прийти к самостоятельным выводам, умозаключениям на основе личных наблюдений, анализа фактов из собственного жизненного опыта. Обучающиеся осваивают умение сопоставлять и обобщать вариативный материал по изучаемой проблеме.

Примерное содержание и методы: выполнение творческих, исследовательских работ, создание проектов («Какую тайну мне раскрыл фразеологизм», «Семейный словарь личных имён», «Словарик устаревших слов», «Самые ценные слова русского языка», «О чём ещё поведала сказка...», «История моей фамилии – история моей семьи», «Почему слова уходят из языка»); участие детей в театрализованных представлениях, рассказывающих о русских национальных традициях.

Систематическое обращение к лингвистическим словарям не только формирует интерес к истории русского языка, отношение к родному языку как национально-культурной ценности, даёт новые знания, открывает возможность исследования, но и позволяет овладеть важнейшим информационным умением, необходимым в учебной деятельности.

Литература

1. Бирих А. К. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь: ок. 6000 фразеологизмов / под ред. В. М. Мокиенко. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Астрель : АСТ: Хранитель, 2007. – 926 с.
2. Даль В. И. Большой иллюстрированный толковый словарь русского языка: современное написание. – М. : Астрель : АСТ, 2010. – 349 с.

3. Плотникова С. В. О содержании обучения младших школьников умению пользоваться словарём // Филологическое образование в период детства: материалы Всероссийской научно-практической конференции «Содержание филологического образования в период детства». – Екатеринбург : УрГПУ, 2013. – С. 154-157.
4. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. В 2 ч. Ч. 1. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2011. – 400 с.
5. Рамзаева Т. Г. Современное начальное языковое образование как полифункциональная развивающая система (1-4 классы) // Развивающее языковое образование в современной начальной школе. – СПб., 2009. – С. 3-17.
6. Рогожникова Р. П., Карская Т. С. Школьный словарь устаревших слов русского языка: По произведениям русских писателей XVIII–XX вв. – М. : Просвещение : Учебная литература, 1996. – 608 с.
7. Розе Т. В. Большой фразеологический словарь для детей. – М. : ОЛМА Медиа Групп, 2009. – 224 с.
8. Федеральный государственный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М. : Просвещение, 2011. – 33 с.
9. Фёдоров А. И. Толковый словарь устаревших слов и фразеологических оборотов русского литературного языка: около 20000 слов и выражений / Ин-т филологии Сибирского отд-ния РАН. – М. : Восток-запад, 2012. – 894 с.
10. Шанский Н. М., Боброва Т. А. Школьный этимологический словарь русского языка. Происхождение слов: 7-е изд. – М. : Дрофа, 2004. – 398 с.

УДК 372.881.161.1:373.31

ББК Ч426.819=411.2-243

Шиганова Галина Александровна, доктор филол. наук, заведующий кафедрой русского языка, литературы и методики обучения русскому языку и литературе, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Россия, г. Челябинск

МОНИТОРИНГ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье дается определение мониторинга, названы виды мониторинга, используемые в школе, описаны особенности мониторинга в ходе освоения русского языка. Мониторинг освоения русского языка рассматривается в качестве информационной, диагностической, прогностической системы. Отмечаются основные характеристики мониторинга: системность и систематичность. Описана совместная деятельность учителя и ученика в ходе освоения предмета, в частности русского языка. Рассмотрены основные процедуры системы мониторинга – мониторинг контрольный, промежуточный и итоговый. Названы эффективные виды мониторинга по русскому языку: диктант, изложение, сочинение, тестирование, тренинговые карточки с грамматическими заданиями.

Ключевые слова: мониторинг; конкурентный мониторинг; динамичный мониторинг; сравнительный мониторинг; комплексный мониторинг; компетенция.

Shiganova G. A., Doctor of Philology., Head of Department of the Russian language, literature and methods of teaching the Russian language and literature, South Ural State Humanities and Pedagogical University, Russia, Chelyabinsk
shiganovaga@cspu.ru

MONITORING AS THE NECESSARY CONDITION OF QUALITY OF TRAINING IN RUSSIAN LANGUAGE IN ELEMENTARY SCHOOL

Abstract. The article defines monitoring, identifies the types of monitoring used in school, describes the features of monitoring during the development of the Russian language. Monitoring the development of the Russian language is considered as an information, diagnostic, prognostic system. The main characteristics of monitoring are: systematic and systematic. The joint activity of the teacher and the student in the course of mastering the subject, in particular the Russian language, is described. The main procedures of the monitoring system are considered - control monitoring, intermediate and final monitoring. Named effective ways of monitoring the Russian language: dictation, presentation, composition, testing, training cards with grammatical tasks.

Keywords: monitoring; competitive monitoring; dynamic monitoring; comparative monitoring; integrated monitoring; competence.

На современном этапе развития социума подрастающему поколению требуется дать не только качественное образование, но в связи с быстрым развитием общества также постоянно корректировать задачи образования, делать эффективным в связи с уточненными задачами образовательное пространство, постоянно учитывая государственные, социальные и личностные потребности социума и ученика.

Безусловно, «основной целью дальнейшего реформирования является создание эффективной системы управления образованием, обеспечивающей высокое качество образования, его многообразие и ориентацию на удовлетворение запросов личности и общества» [5, с. 4].

В этих сложнейших обстоятельствах на первый план выходит потребность постоянного поиска обновленных и совершенно новых подходов к подготовке гармонично развивающегося человека, нацеленного на проектирование не только ближайшего будущего, но и на проектирование жизни в целом, умеющего грамотно использовать свое и чужое время.

Бесспорно, учащихся начального звена обучения необходимо развивать в различных областях, обеспечивая им и общий культурный уровень, и собственно-личностное наполнение. Эти области развития постоянно корректируются в связи с обновляющимися задачами.

Отметим, что, освоив под началом учителя, учащийся, должен, во-первых, научиться понимать и принимать поставленные перед ним цели учебной деятельности, определять индивидуальные задачи, искать как совместно с учителем, так и самостоятельно средства осуществления эффективного обучения; во-вторых, должен освоить средства решения проблем поискового и творческого характера, уметь планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации.

Ученик учится видеть собственные ошибки и недочеты, отмечать свои неудачи, распознавать проблемы и понимать их причины. И, естественно, без скрупулезного анализа полученных на определенном этапе обучения результатов, положительных или отрицательных, не может быть эффективного продвижения вперед.

Условием повышения эффективности учебной деятельности является получение школьником и учителем на постоянной основе

реальных сведений о ходе процесса учебно-познавательной деятельности. Эту информацию учитель получает во время проведения мониторингов. В освоении любой дисциплины начальной школы, в частности русского языка, для продвижения к цели необходим постоянный мониторинг успешности / неуспешности учащихся. На базе успешности осуществляется продвижение вперед.

Мониторинг в начальной и средней школе появился относительно недавно, хотя виды деятельности, связанные с мониторингом, были, а именно, отслеживались условия, влияющие на достижение результатов, выставлялись оценки, характеризующие успешность процесса. Мониторинг в данном случае касается качества обучения, это система сбора, хранения, анализа информации. Мониторинг в общем можно определить через синоним, как постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предложениям. Н. И. Загузов дает следующее определение: Мониторинг – это «постоянное наблюдение за состоянием и изменениями изучаемого педагогического объекта» [3].

При системном и систематическом мониторинге полученная в ходе его реализации информация форматируется, структурируется и сохраняется в течение определенного времени, которое зависит и от этапа развития ученика, и от поставленной реализуемой задачи. Можно отследить успехи ученика на протяжении нескольких лет или всего курса обучения русскому языку. В образовательном процессе необходимо использовать, прежде всего, так называемый динамичный мониторинг. В ходе динамического мониторинга учитель собирает данные о динамике развития учащегося или отдельного показателя по предмету. Может использоваться также и конкурентный мониторинг, в этом случае отбираются и сравниваются результаты идентичного обследования других детей по одному и нескольким показателям успешности по предмету. Это делается для выявления лучших учащихся в определенной области знаний, например, для участия в олимпиадах по русскому языку требуются ученики, освоившие русский язык в заданном объеме. Выделяют в отдельную группу сравнительный мониторинг, во время которого отбираются результаты идентичного обследования одной или двух групп учащихся, учащихся двух или более классов, школ. Можно использовать все виды мониторинга в комплексе, проводить

комплексный мониторинг. Но необходимо помнить, что «система мониторинга будет функционировать только в том случае, если все элементы будут наделены конкретным содержанием, их взаимодействие будет специально организовано, а научной базой организации и осуществления мониторинга станут принципы: целенаправленности, непрерывности, целостности и разносторонности, согласованности действий его субъектов, адресности и гласности добываемой с его помощью информации» [2].

В начальной школе мониторинг освоения русского языка может быть рассмотрен как информационная, диагностическая, прогностическая система. И для каждой из этих сфер мониторинг будет характеризоваться своими особенностями. Прогностический мониторинг является наиболее сложным, так как он включает в себя как информационную, так и диагностическую часть.

Материалы мониторинга по русскому языку в начальной школе необходимо тщательно готовить, включая различные задания, проверяя:

- умение осуществлять лингвистический анализ языковых единиц (сформированность этой компетенции проявляется в умении ученика найти языковые единицы по характеристикам, провести элементарный лингвистический анализ; в целом это умение можно определить как лингвокомпетенцию);

- владение словарем и грамматическим строем языка, соблюдение языковых норм (сформированность проявляется в соблюдении языковых норм, использовании теоретических знаний при оформлении речи; такое владение можем определить как компетенция языковая);

- владение языком на уровне его использования, информирования, общения, умение создавать собственные высказывания на ее основе (сформированность определяется по умению использовать полученную информацию, создавать на ее основе собственные оригинальные высказывания; такую компетенцию можно назвать коммуникативной).

Для формирования этих компетенций эффективны следующие виды мониторинга: диктант, изложение, сочинение, тестирование, тренинговые разрезные карточки с грамматическими заданиями и др.

Например, такой вид мониторинга, как сжатое изложение позволяет проверить целый комплекс умений, среди них

определение темы, идеи теста, несубъективное восприятие авторского замысла, вычленение главного, умение грамотно, точно и выразительно излагать авторские мысли; умение находить и уместно использовать языковые средства.

По результатам мониторинга учитель создает индивидуальные контрольные задания с целью повышения эффективности индивидуального обучения.

Среди основных процедур системы мониторинга – мониторинг контрольный, промежуточный и итоговый. Но нельзя забывать и про индивидуальность подходов в ходе мониторинга. Для работы с конкретным учеником составляется индивидуальный план, а также ведется на протяжении всего изучения предмета рейтинговая таблица его ошибок. Еженедельное, может быть, ежемесячное отслеживание хода освоения предмета дает возможность судить о результатах деятельности конкретного учащегося, это помогает совместно с ним наметить план коррекции полученных результатов. Мониторинг позволяет иметь объективную информацию по реализации цели, вовремя внести корректировку, прогнозировать результат, нацелить ученика на результат.

С помощью мониторинга реализуются следующие педагогические функции (курсивом выделены функции, непосредственно связанные с процедурой мониторинга):

- обучающая функция;
- *диагностическая* функция (оценить успешность / неуспешность обучения и определить действия, нацеленные на достижение поставленной цели);
- *корректирующая* функция (выявить уровень знаний, умений и навыков учеников, установить степень соответствия используемых приемов и заданий целям обучения);
- управленческая функция;
- *оценочная* функция (определить еру усвоения, овладения учащимися знаниями, навыками, умениями).

В процессе освоения программы русского языка необходимым является наличие самоконтроля ученика, т. е. перед учеником учитель ставит цель установления соответствия полученных результатов намеченной задаче. Нельзя забывать о субъектности обучения. Учитель служит лишь своеобразным помощником ученика в оценке изменений в учебной деятельности, происходит это оценивание в ходе сравнения имеющихся последних

результатов с результатами предшествующими и дальнейшими, последующими достижениями. У учащегося нужно сформировать установку на постоянное улучшение результатов собственной деятельности. Оценка результатов просто необходима для того, чтобы ученик смог разобраться в происходящем, понять, что именно и каким образом следует изменить, усовершенствовать для достижения следующего, лучшего результата. Оцениваются, прежде всего, учебные действия ученика и их результативность, а также приемы учебной работы, их эффективность, возможности ученика осуществлять деятельность по предмету как самостоятельно, так и под руководством учителя. Учащийся должен не только учиться сотрудничать с педагогом, но и самостоятельно вырабатывать критерии дифференцированной оценки, применять их в своей учебной деятельности, научиться самостоятельно проводить анализ причин своих неудач, выделять недостающие шаги, в частности, операции и условия, для успешного достижения цели и выполнения учебных задач. На уроках русского языка должно быть организовано учебное сотрудничество учителя и учащегося, и основано это сотрудничество должно быть на взаимном уважении, доверии и признании индивидуальности каждого ученика. Это должно быть главным принципом обучения, именно в этом случае успешность обучения будет гарантирована.

В стандартах нового поколения [1] учащиеся ориентируются не только на освоение предметных образовательных результатов, но, прежде всего, на формирование личности учащихся, овладение ими универсальными способами учебной деятельности, обеспечивающими успешность в познавательной деятельности на всех этапах дальнейшего образования.

Перед учителем стоит задача выработки у учащихся мотивации усвоения учебного материала, потребности понять новый, нередко трудный материал, сделать выводы о его применении. Мышление ребенка в основном и начинается именно с постановки проблемы, определенного вопроса. Ведь неслучайно что именно в начальной школе немаловажное, подчас решающее значение имеет постановка проблемной ситуации. Но проблемную ситуацию надо создавать, учитывая реальные, значимые для учеников противоречия. Только в этом случае проблемная ситуация может стать реальным источником для мотивации познавательной деятельности, это может активизировать и направить мышление в

необходимое русло. Надо, чтобы учащийся понял, в чем проблемность ситуации, что он уже усвоил, а чего еще не знает, но, главное, его желание узнать. Учитель обязан научить детей ставить перед собой задачи, планировать действия для достижения этих задач. Ученик должен уметь делать прогнозы своей деятельности, конечно, исходя из задач. Итак, основное – научить определять и формулировать цель деятельности, составлять план действий по решению проблемы или задачи и самостоятельно искать средства её осуществления. А в диалоге с учителем ученик учится вырабатывать критерии оценки и определять степень успешности выполнения своей работы и работы всех, исходя из имеющихся критериев, совершенствовать критерии оценки и пользоваться ими в ходе оценки и самооценки, понимать причины своего неуспеха и находить способы выхода из этой ситуации. И мониторинг в этом процессе необходим для повышения эффективности обучения, в частности русскому языку.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2014. – 48 с.
2. Ашихмина Т. Л. Экологический мониторинг. – Изд. 4-е. – М. : Академический Проект; Альма Матер, 2012. – 416 с.
3. Загузов Н. И. Энциклопедия научной аттестации. – М., 2008. – Т. 1. – С. 169-182
4. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
5. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Управление качеством образования: учебно-практическое пособие. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2000. – Ч. 1. – 147 с.

Литературное развитие и литературное образование в период детства

УДК 821.512.122:821.161.1-31

ББК Ш33(5Каз)-44+Ш33(2Рос=Рус)-44

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

Балтымова Мира Рашидовна, кандидат филол. наук, ассоциированный профессор кафедры казахской литературы, Актюбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова, Республика Казахстан, г. Актобе

«КУЛЬТУРА ЗАЩИЩАЕТ ИСТОРИЧЕСКОЕ ДОСТОИНСТВО НАРОДА»: О ПОЛЬЗЕ ЧТЕНИЯ ИНОСТРАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. Отмечается специфика национальной магрибинской литературы, доказывается ее культурная ценность в свете воспитания подрастающего поколения. Приводятся литературные аналоги казахской и русской литературы. Проводится мысль о том, что о каких бы грандиозных событиях ни повествовали исторические романы, они всегда – о человеке, его жизни и душе. Исторический роман рассматривается как культурный национальный феномен.

Ключевые слова: национальное самосознание; русская и казахская национальные культуры; русская литература; исторический роман; магрибинская литература.

Bagicheva N. V., Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of the Russian Language and Methods of Teaching in Primary School, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg
espoir17@mail.ru

Baltymova M. R., candidate philol. Associate Professor of Department of the Kazakh Literature, Aktubinsk Regional State University named after K. Zhubanov, Republic of Kazakhstan, Aktobe
mbr76@mail.ru

"CULTURE PROTECTS HISTORICAL DIGNITY OF THE PEOPLE": ON USE OF READING FOREIGN LITERATURE

Abstract. The specificity of the national Maghribin literature is noted, its cultural value is proved in the light of the upbringing of the younger generation. Literary analogues of Kazakh and Russian literature are cited. It is suggested that no matter what grandiose events historical novels tell, they are always about a person, his life and soul. The historical novel is regarded as a cultural national phenomenon.

Keywords: national self-consciousness; Russian and Kazakh national cultures; Russian literature; historical novel; Maghreb literature.

Школьников старших классов нужно знакомить с историческими произведениями иностранной литературы. Знакомясь с литературой другого народа, учащиеся учатся сравнивать факты, анализировать и глубже понимать собственную историю, в силу того что главным в историческом жанре «является раскрытие типических сторон жизни исторической эпохи, правдивое воспроизведение людей прошлого, воссоздание духа времени, показ роли и значения в истории политических, культурных, моральных, психологических факторов» [1].

Для доказательства этого тезиса возьмем мало известную русскому и казахскому читателю литературу Марокко. Литература Марокко и сегодня несет на себе отпечатки устного народного творчества берберских племен. Пройдя в своем развитии несколько этапов, которые были обусловлены многовековыми колонизациями, сначала Османской империи (1258-1798), потом Франции (1912-1956), она на сегодняшний день представлена всеми литературными жанрами. Как все арабские литературы, она пропитана самобытными «арабскими темами», получившими развитие особенно после освобождения от ига колонизаторов. Проблемы национальной независимости униженного и поработенного долгие годы народа сделали патриотическое звучание литературных произведений особенно явным: *Мы пили тяжелую воду из источников скорби, / в эти долгие дни презрения, ярости, страсти правила жизнью / предвечная боль* (Тахар Бенжеллун «Азилах: Время пены морской»). Причем социально-критическая проза 40-50-х годов XX века больше уделяла внимания именно освободительной тематике и в меньшей степени – языку. Однако литература именно

этого периода отличается специфической тематикой и национальными самобытными образами. «Замурованная в стены жизнь» (Т. Бенжеллун) вырывается на свободу и начинает отстаивать гуманистические идеалы.

Писателей магрибинской литературы объединяет прежде всего то, что все они – марокканцы, алжирцы, тунисцы – выходцы из стран, находившихся долгое время под колониальным игмом. Это совершенно непонятно, к примеру, русскому читателю. Магрибинская литература формировалась в условиях постоянной конкуренции с литературой инокультурной традиции – французской. Может быть, именно этот фактор и способствовал тому, что магрибинские писатели, пытаясь освободиться от влияния французской интеллигенции и литературы, отчетливо понимали угрозу исчезновения собственной национальной самобытности. Им приходилось постоянно доказывать, что и колонизированный народ в состоянии сохранить свое культурное прошлое, свои культурные ценности и свою национальную самобытность. Говоря словами Н. Рериха, положенными в название данной статьи, «культура защищает историческое достоинство народа». Даже когда магрибинская литература создавалась на французском языке, она выражала магрибинские мысли и проблемы.

Традиционно магрибинская литература называется литературой сопротивления, но, безусловно, она представляет писателей совершенно новой формации, тех, кто сумел выйти из-под колонизации не только физической, но и ментальной. Среди магрибинских писателей особо выделяются такие, как Диб, Ахмад Сефриуйи, Дрис Шрайби, Альбер Мемми, Амруш, Тахар Бенжеллун, Мохаммед Азиз Ляхбаби и Абд аль-Карим Галляб.

Наиболее ярким представителем этого направления является Абд аль-Карим Галляб. Этот писатель, стараясь показать, что же в современном Марокко осталось от доколониального, как бы прокладывает мостик из современности в историю, и из истории в современность проходит через «Семь дверей» (1965), заявив при этом: «Мы похоронили прошлое» (1966).

В романе «Мы похоронили прошлое» поднимается несколько проблем, каждая из которых особым образом перекликается с проблематикой казахской и русской литератур.

Какие вывод могут сделать российские или казахские школьники, читая роман? Прежде всего, они поймут, что любая

революция, смута, сопорождающая установление нового социального строя, несет в себе столкновение поколений «отцов» и «детей». В русской литературе названная проблематика отразилось в романе И. С. Тургенева «Отцы и дети», в казахской – в романе И. Есенберлина «Заговоренный меч», жестокое же столкновение поколений, социальные конфликты, связанные с революционными переменами – в романе М. Шолохова «Тихий Дон». В предисловии к роману Абд аль-Карим Галляб пишет: «Это было время, которое мой народ пережил, движимый осознанным стремлением к новому миру. Но, как и другие периоды смуты, это было время психологических, интеллектуальных, социальных конфликтов, в которых жестоко столкнулись два поколения» – «отцов» и «детей», борьба между которыми всегда зарождается в новом обществе и всегда дает результаты [2]. В романе описана семья, в которой три сына, воспитанные на примере своего отца, живущего не всегда праведно, пошли разными путями: Абд аль-Гани беспрекословно подчиняется отцу, Абд ар-Рахман, получив традиционное воспитание и образование, уходит из семьи и вступает на путь борца за национально-освободительное движение; аль-Хаджа оставляет учебу в коранической школе – куттабе и переходит в лицей. Все братья, подобно братьям Карамазовым, выбирают разные жизненные пути. Такая аналогия навеивается большим социальным и психологическим напряжением повествования. Собственно, о разных дорогах трех сыновей повествуют и фольклорные произведения, в частности, русские (Сказка о коньке-горбунке») и казахские («Три брата») народные сказки. Поэтому ожидание разных судеб братьев романа является предсказуемым. Более того, читатель понимает, что судьба каждого члена семьи символически отражает судьбу и умонастроение определенной части общества. Другими словами, судьба страны преломляется в судьбе героев, и, наоборот, судьбы героев отражают взгляды и настроения всех слоев населения. Этот же прием используется и в других национальных литературах. Исторический роман, как правило, в основе своей всегда содержит подлинно исторический конфликт. Так, например, казахский писатель И. Есенберлин освещает существенные стороны исторической жизни нации, изображая такие ее моменты, которые вносили большие политические, культурные и психологические изменения в жизнь народных масс. В произведениях И.Есенберлина мы всегда видим и условия, подготавливавшие появление и

деятельность выдающейся исторической личности, и тот общественный кризис, который эта личность выражает.

В романе «Мы похоронили прошлое» рассмотрена также значимая для восточных стран проблема женской эмансипации. Это глубинный конфликт, имеющий религиозную подоплеку: религия ставит женщину на высокое место, она должна быть светом для семьи, образованной, защищенной, красивой и умной. В жизни же происходит не так: женщины унижены и бесправны. Об актуальности этой тематики говорит тот факт, что все крупные марокканские писатели уделяют ей внимание. Так, тема признания женщины отражена в романе Дриса Шрайби с говорящим названием «Это цивилизация, мама!» (1976). Впервые в марокканской литературе на страницах книги получила признание женщина-мать, которая стала символом жизни и надежды, несмотря на то что ради жизни своих детей зачастую заставляла окружающих и себя саму забыть о том, что она человек. Само название романа неоднозначно: предполагает позицию сына, вынужденного приспособиться к новым жизненным обстоятельствам, и позицию матери, пытающейся защитить и спасти своего сына в непростых для нее условиях выживания. С одной стороны, старое побеждено, с другой – новое оказывается также отнюдь не дружелюбным.

Аналогичен финал рассматриваемого нами романа Абд аль-Карим Галляба. Похороны главы семьи совпадают с провозглашением независимости Марокко. «Мы похоронили прошлое», – говорит Абд ар-Рахман, но внезапно ему слышится голос его казненного колонизаторами друга Абд аль-Азиза, возражающего: «Нет, мы пока еще не похоронили прошлое». И это означает, что впереди их ждет обновление общества, что связано с перевоспитанием сознания народа и воспитанием нового поколения строителей будущего справедливого общества. И русский читатель, воспитанный на таких произведениях, как «Поднятая целина» М. А. Шолохова, «Как закалялась сталь» Н. А. Островского, «Собачье сердце» М. А. Булгакова, «Котлован» А. П. Платонова, и казахский читатель трилогии И. Есенберлина «Кочевники» понимает, что этот этап жизни страны будет непростым.

Почему нужно ценить и изучать иностранную литературу, в частности, литературу писателей Магриба? Ответ прост и одновременно сложен. Подростающее поколение должно понимать ценность любой культуры, ценность людей, выросших в другой

культуре. Это необходимо для того, чтобы понять ценность человеческой жизни и быть терпимыми и толерантными к людям других культур. Как справедливо заметил Абай: «Человек, изучивший культуру и язык иного народа, становится с ним равноправным и не будет жить позорно». В «Декларации прав культуры» Д. С. Лихачева записано: «Культура любого народа определяет его духовную уникальность. Она проявляет его творческие силы и способности, одновременно являясь достоянием всего человечества. Культурное сотрудничество, диалог и взаимопонимание народов мира являются залогом справедливости и демократии, условием предотвращения международных и межэтнических конфликтов, насилия и войн» [3].

Конечно, исторические романы по силам только старшим школьникам. Младшим же нужно читать национальные сказки. Так, русские сказки повествуют, например, об особом значении, которое русские придают слову: «дал слово – держись» («О царевне-лягушке»), о совместном труде и взаимопомощи («Репка»). Казахские сказки повествуют о борьбе непобедимых казахов с иноземцами, воспевают их героизм и помогают вырастить из мальчиков настоящих мужчин-воинов («Жұпар қорығы», «Құла мерген»). В силу того, что казахам свойственно жить общинами, сказки повествуют о взаимоотношениях разных людей, объединенных общинной жизнью, а также о воспитании детей («Атымтай жомарт», «Ұр, тоқпақ»). О чем бы ни рассказывали сказки, они всегда содержат «добрым молодцам урок». То же скажем о исторических романах. О каких бы грандиозных событиях они ни повествовали, они всегда – о человеке, его жизни и душе. Национальные исторические романы не оставляют равнодушным душу читателя и трогают его сердце, а как говорил великий казахский мыслитель, поэт и просветитель Абай: «Живая душа и отзывчивое сердце должны вести человека».

Литература

1. Багичева Н. В., Балтымова М. Р. «В языке одухотворяется весь народ и вся его родина»: о воспитании национального самосознания детей средствами языка. // Филологическое образование в период детства: ежегодник. – Екатеринбург : УрГПУ, 2017. – С. 68-76.
2. Балтымова М. Р. Проблема национальной самобытности в марокканской литературе // Материалы VIII Международной

научно-практической конференции «Veda a technologie: krok do budoucnosti – 2012». – Прага (Чехия), 27 февраля – 05 марта 2012. – С. 26-29

3. Лихачев Д. С. Декларация прав культуры. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.udculture.info/ru/cul_6.html.

УДК 372.882.161.1

ББК 4426.839(=411.2)-243

Иваненко Дарья Олеговна, ассистент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Россия, г. Екатеринбург

Чиличеркина Анастасия Петровна, студент Института педагогики и психологии детства, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Россия, г. Екатеринбург

ВКЛЮЧЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВОЕ ПОЛЕ НАРОДА ПОСРЕДСТВОМ ФОЛЬКЛОРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Аннотация. В настоящее время достаточное количество внимания уделяется рассмотрению вопросов гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, формирования целостного, социально-ориентированного взгляда на мир, а также формирования уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов. В статье освещен теоретический аспект решения проблемы включения обучающихся в культурно-языковое поле народа, дано определение понятию «культурно-языковое поле», обосновывается необходимость включения обучающихся начального общего образования в культурно-языковое поле народа посредством фольклорных произведений, рассматриваются особенности программных фольклорных произведений для начальной школы. Определены и кратко описаны условия, способствующие успешному формированию у младших школьников культурной грамотности.

Ключевые слова: лингвокультурное пространство; культурная грамотность; культурно-языковое поле; начальное общее

образование; литературное образование; фольклорные произведения.

Ivanenko D.O., Assistant of the Department of the Russian Language and Methods of Teaching in Primary School, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

ivanenko.darya@mail.ru

Chilicherkina A.P., student of the Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

achilicherkina@mail.ru

THE INCLUSION OF STUDENTS IN CULTURAL AND LINGUISTIC FIELD OF THE PEOPLE THROUGH FOLKLORE

Abstract. Currently, a sufficient amount of attention is paid to the consideration of issues of civil identity, pride in their Homeland, the formation of a holistic, socially-oriented view of the world, as well as the formation of a respectful attitude to other views, history and culture of other peoples. The article highlights the theoretical aspect of the solution of the problem of inclusion of students in the cultural and linguistic field of the people, the definition of "cultural and linguistic field", the necessity of inclusion of students of primary General education in the cultural and linguistic field of the people through folklore works, the features of the program folklore works for primary school. Identified and briefly described the conditions that contribute to the successful formation of Junior schoolchildren cultural literacy.

Keywords: linguistic and cultural space; cultural literacy; cultural and linguistic field; primary general education; literary education; folklore.

Второе десятилетие XXI века – эпоха диалога культур. Современные тенденции общенационального сознания требуют воспитания у всех категорий граждан уважения к своему национальному культурному наследию и наследию других народов мира.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования представляет портрет выпускника начальной школы. Первые три позиции занимают следующие характеристики: «любящий свой народ, свой край и свою Родину; уважающий и принимающий ценности семьи и общества; любознательный, активно и заинтересованно познающий мир» [5].

В Концепции школьного филологического образования отмечается, что филологическое образование обладает особым культуротворческим потенциалом, формирует ментальность носителя языка, национально-культурную идентичность, создает условия для личностного развития, духовно-нравственного совершенствования всех участников образовательного процесса, способствует включению обучающихся в культурно-языковое поле народа.

В педагогической литературе широко используется термин «лингвокультурное пространство», сущность которого, по мнению Ц. Ц. Огдоновой, в основе детерминационного единства «человек – язык – ареал культуры» [3]. Приобщение к лингвокультурному пространству возможно через формирование у обучающихся культурно-языковой компетенции и культурной грамотности. В работах культуролога Э. Д. Хирша культурная грамотность рассматривается как «информация, которой владеет человек, позволяющая ему находиться в гармонии с окружающим миром» [4]. Наряду с ранее названными понятиями в современных нормативных документах достаточно часто упоминается термин «культурно-языковое поле народа». На наш взгляд, культурно-языковое поле – это среда, в которой человек идентифицирует себя как часть того или иного лингвокультурного пространства.

Несмотря на то, что владение родным языком на бытовом уровне и частичное приобщение к национальному фольклору и литературе достигается естественным образом в результате пребывания в национальной культурной среде, обеспечить высокий уровень речевой и читательской культуры личности может только специальное изучение родного языка и освоение истории родной литературы [2].

На наш взгляд, освоение предметной области «Литературное чтение», обращенной к эмоциональной, интеллектуальной, творческой, художественной, ценностно-мировоззренческой и духовно-нравственной сферам личности школьника, способствует включению обучающихся в культурно-языковое поле народа, способствует формированию у подрастающего поколения качеств, необходимых для полноценной жизни в социуме, ориентации в культурном и информационном пространстве прошлого и современности

При изучении художественных произведений в начальной школе особое внимание следует уделять чтению и дальнейшему анализу фольклорных произведений.

Произведения, относящиеся к акту народного творчества, отражают конкретные особенности исторической эпохи. В фольклорных произведениях глубоко отражены важнейшие особенности реальной действительности, запечатлены важные объективные качества человека и природы. Песни, пословицы, поговорки и другие фольклорные произведения характеризуют духовный мир человека, жившего много веков назад, его общечеловеческие свойства, мысли, чувства, мировоззрение.

По мнению У. Томса, фольклор – это обозначение художественной деятельности масс в духовной и материальной культуре народа [1]. Состав фольклорных произведений разнообразен. Так, в литературоведении традиционно выделяют три категории фольклора: 1. Бытовой обрядовый фольклор, который исполнялся во время совершения какого-либо обряда (заговоры, причитания, календарная и семейно-бытовая поэзия, трудовые песни); 2. Общеприродный внеобрядовый фольклор, который характеризуется соединением общеприродных начал (малые фольклорные жанры (пословицы, поговорки), предания, легенды, былины, исторические песни, военные песни). 3. Художественный фольклор (сказки, детский фольклор (загадки, колыбельные песни, пестушки, потешки, прибаутки, считалки, страшилки) [1].

В современных образовательных программах начального общего образования на изучение фольклорных произведений отводится достаточно много времени. Состав изучаемых в начальной школе произведений устного народного творчества весьма разнообразен. Однако, в процессе чтения и анализа фольклорных произведений, внимание уделяется, в первую очередь, художественным особенностям текстов: своеобразие сюжета, выявлению типичных героев, определению системы изобразительно-выразительных средств, что обусловлено ориентацией литературного образования на формирование читательских умений у младших школьников. Языковые особенности и культурные традиции народа на материале фольклорных произведений в начальной школе рассматриваются очень ограничено.

Мы полагаем, что для включения обучающихся начального общего образования в культурно-языковое поле народа необходимо: на уроках литературного чтения в доступной форме рассказывать обучающимся об истоках народного художественного творчества; демонстрировать связь литературы с историей, культурологией и другими областями знаний; при работе с фольклорными произведениями использовать разнообразный демонстрационный материал (картины, записи, предметы быта и др.) для восприятия и воспроизведения наиболее ярких особенностей народного художественного образа; включать в содержание уроков по литературному чтению лексическую работу.

Изучение фольклорных произведений создают предпосылки для изучения литературы как универсального (и уникального) способа познания действительности, как целостной, взаимосвязанной системы, меняющейся во времени.

Литература

1. Аникин В. П. Русское устное народное творчество. – М. : Высш. Шк., 2004. – 33 с.
2. Концепция школьного филологического образования: русский язык и литература: проект. – М. : ООО «Русское слово – учебник», 2015. – 112 с.
3. Огоднова Ц. Ц. Социолингвистическая и лингвокультурная парадигмы интерпретации концепта «языковая ситуация» // Вестник ЧитГУ. – 2009. – № 3 (54). – С. 166-171.
4. Токарева И. Ю. Культурно-языковая компетенция: новый термин или новый объект методики преподавания родного языка // Известия Тульского ГУ. Гуманитарные науки. – 2011. – С. 422-428.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М. : Просвещение, 2011. – 33 с.

УДК 372.41
ББК 4410.241.3

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

Филиппова Аксана Равильевна, старший преподаватель кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет», Россия, г. Сургут

ПОРТФОЛИО ЧИТАТЕЛЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ У ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ

Аннотация. В статье раскрыта проблема формирования познавательного интереса к художественной литературе у дошкольников. Актуальность темы отражена в нормативных документах, научной литературе и образовательной практике дошкольных образовательных организаций. Авторы определяют портфолио читателя как эффективное средство приобщения дошкольников к детской книге. Определены различные разделы портфолио, в содержании которых представлено развитие читательских интересов детей и их родителей. Предложены эффективные формы и методы реализации заявленного процесса.

Для решения поставленной в статье проблемы авторы предлагают к рассмотрению портфолио читателя «Читая, познавай!», целью которого является популяризация семейного чтения, развитие устойчивого познавательного интереса дошкольников к художественной литературе. Предложены рекомендации по работе с данным портфолио, а также представлены ожидаемые результаты по повышению уровней сформированности познавательного интереса к художественной литературе у детей, заинтересованности родителей и компетентности педагогов в данном вопросе.

Ключевые слова: познавательный интерес; художественная литература; портфолио читателя; педагог дошкольного образования; дети дошкольного возраста.

Lashkova L. L., Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education, Surgut State Pedagogical University, Russia, Surgut

lashkovall@rambler.ru

Filippova A. R., Senior Lecturer, Department of Theory and Methods of Preschool and Primary Education, Surgut State Pedagogical University, Russia, Surgut

aksana.filippova.2016@mail.ru

PORTFOLIO OF THE READER AS A MEANS FOR FORMING THE COGNITIVE INTEREST TO ARTISTIC LITERATURE FOR CHILDREN 5-7 YEARS

Abstract. The article reveals the problem of the formation of cognitive interest in fiction in preschool children. The relevance of the topic is reflected in normative documents, scientific literature and educational practice of pre-school educational organizations.

The authors define the reader's portfolio as an effective means of involving preschool children in the children's book. Different sections of the portfolio are defined, in the content of which the development of readers' interests of children and their parents is presented. Effective forms and methods of implementing the claimed process are proposed.

To solve the problem posed in the article, the authors propose to consider the reader's portfolio "Reading, cognizing!", Whose goal is to popularize family reading, develop a sustainable cognitive interest of preschoolers in fiction.

Recommendations are offered for working with this portfolio, as well as expected results on raising levels of cognitive interest in fiction in children, parents' interest and teachers' competence in this matter.

Keywords: cognitive interest; fiction, reader's portfolio; pre-school education teacher; preschool children.

Войдя в третье тысячелетие, общество соприкоснулось с проблемой неуклонного снижения интереса к литературе, позднего вхождения детей в книжную культуру, сокращения доли чтения в структуре свободного времени подрастающего поколения. К сожалению, снижение интереса к чтению является общемировой тенденцией, обусловленной глобализацией средств массовой информации и бурным развитием индустрии развлечений,

вытесняющих чтение как престижный источник получения информации и как общепринятую форму досуга детей.

Вместе с тем, в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования обозначена важность решения задачи приобщения детей дошкольного возраста к художественной литературе. В частности, в содержании одной из значимых образовательных областей «Речевое развитие» отмечено «знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы» [8].

Изучению данного вопроса посвящены психолого-педагогические исследования Н. В. Гавриш [7], З. А. Гриценко [2], Л. М. Гурович [3], М. Л. Кусовой [4], Л. Л. Лашковой [5], М. М. Алексеевой [1], О. С. Ушаковой [7] и др. Анализ исследований вышеуказанных авторов показал, что художественная литература активно используется в целях формирования нравственных качеств личности, эстетического восприятия, развития связной речи и коммуникативного развития детей дошкольного возраста. По мнению М. М. Алексеевой, знакомство с художественной литературой обеспечивает литературное развитие детей дошкольного возраста, однако недостаточно реализован потенциал средств воспитания познавательного интереса к художественной литературе [1].

Спецификой дошкольного возраста является то, что ребенок в большей степени является слушателем, а не читателем. В связи с этим, велика роль педагога, взрослого в приобщении детей дошкольного возраста к книге. Дети XXI века развиваются очень быстро, если попадают в развивающую культурную среду. Так, многочисленные исследования доказывают прямую связь успешности развития личности с объёмом чтения: чем больше читаешь, тем больше и лучше развиваешься.

Среди возможных средств развития познавательного интереса дошкольников особую роль заслуживает технология «портфолио». Работа с портфолио предоставляет возможность педагогу совместно с родителями построить процесс развития читательской компетентности, способствовать возрождению традиций семейного чтения. Работа с портфолио носит творческий характер и создает условия для проявления, и раскрытия каждым ребёнком своих интересов, своих увлечений, своего «я». Такая

работа может быть успешно организована в старшей и подготовительной к школе группах детского сада.

На первом этапе планируется ознакомление с разделами и рубриками портфолио. От педагога требуется много усилий: он ведет разъяснительную работу с воспитанниками и их родителями, индивидуально сопровождает каждого ребенка. Когда дети осваивают способы работы с портфолио, доля их самостоятельности увеличивается. Разделы портфолио могут отражать различные аспекты читательской деятельности воспитанника: «Как всё начиналось...», «Моя читающая семья», «Мои читательские предпочтения», «Мои читательские достижения», «Мои читательские успехи».

В раздел «Как всё начиналось...» ребенок собирает различную информацию о себе как начинающем читателе. Рубрики раздела отражают его целевое назначение: осмыслить роль книги и чтения в развитии ребенка. Заполнение рубрик «Моё первое знакомство с книгой», «Мои первые любимые книжки», «Первое стихотворение, прочитанное на публике», «Первая книга, которую мне прочитали», «Первая книга, которую я прочитал» происходит в процессе читательского общения между ребенком и его родными: бабушками, дедушками, родителями. Опираясь на воспоминания взрослых, дети получают возможность понять, как в дошкольном возрасте проходило их знакомство с книгами и детскими журналами. Педагог ДОО мотивирует и поощряет родителей к беседам с детьми о мире книжной культуры.

Изучение «фонда» домашней библиотеки, выявление читательских потребностей, личностных смыслов чтения членов семьи дают ребенку возможность заполнить такие рубрики, как «Моя читающая семья», «Что любили читать мои бабушки и дедушки», «Любимые книги детства моих родителей», «Любимые сказки по наследству». В процессе работы с рубриками «Что любят читать в моей семье», «Читательские традиции моей семьи» у ребенка увеличивается круг чтения, ему интересно и важно познакомиться с книгами, которые влияли на его родных. Актуализируется значение книги на основе суждений и примеров авторитетных для него людей. Получая информацию об отношении к книге в семье каждого воспитанника, педагог может выстраивать системную работу по включению семьи в проектную деятельность детского сада по приобщению детей к чтению, по формированию

познавательного интереса к чтению. Организация работы с данным разделом нацелена на включение проблематики детского чтения в сферу родительского внимания и сопровождается вовлечением родителей в мероприятия, популяризирующие книгу как объект семейного досуга: тематические родительские собрания, детско-родительские книжные праздники. Такого рода события способствуют сплочению семьи, развитию, а может, и возрождению читательских семейных традиций. Участвуя в подготовке и проведении таких «посиделок», дошкольники имеют возможность больше узнать о своей семье. Так в читательском сознании ребенка постепенно складывается система взглядов, представлений, позитивных установок о ценности чтения в жизни каждого человека.

Содержание третьего раздела портфолио «Мои читательские предпочтения» призвано отражать развитие читательских интересов, целей и круга чтения ребёнка на протяжении всего детства. Организуя работу с этим разделом, педагог использует различные традиционные и инновационные формы читательского общения: читательские дискуссии, конференции, турниры литературных героев, театр миниатюр, литературный ринг, литературная гостиная писателя, литературная встреча с писателем и др. Предлагаемые в разделе рубрики «Мои рассуждения» предполагают создание разнообразных рефлексивных текстов. Ребёнок учится анализу собственного читательского опыта, идя путем познания, проживания и отношения к описанным в книгах событиям. Собранные ребенком в этом разделе творческие работы отражают уровень сформированности его читательского интереса: умение составлять отзывы о книге, умение ставить цели читателя, планировать и рефлексировать их достижение. Педагог направляет читательское развитие, продумывая стратегии выравнивания информационных читательских и коммуникативных навыков: включая детей в проектную деятельность по тематике чтения.

В четвертый раздел портфолио «Читательские достижения» помещаются те материалы, которые отражают его лучшие результаты и демонстрируют успехи в читательской деятельности: участие в различных читательских акциях (конференциях, конкурсах, чтениях, фестивалях). В раздел «Мои читательские успехи» ребенок помещает сертификаты, дипломы, грамоты, благодарственные письма и другие свидетельства творческой читательской активности. В конце учебного года педагог вместе с

родителями проводит в группе «портфолио-конференцию», в рамках которой воспитанники представляют свои читательские достижения. Готовясь к конференции, дети осуществляют самоанализ своей читательской активности. Организаторы конференции должны придать ей не столько отчетный, сколько творческий характер: детям предлагается творчески подойти к участию в конференции, например, сочинить и прочесть отчет в стихотворной форме или спеть, проиграть в сценке и др. Эффективность работы педагога зависит не только от его заинтересованности, но и от уровня профессионализма, знания теорий, концепций, технологий и методик читательского развития, умения выбирать наиболее подходящие технологии и методики обучения чтению в зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей школьников. Воспитателю необходимо найти в родительской среде сообщников для реализации ключевой педагогической задачи приобщения детей к чтению [6].

Создавая портфолио читателя важно организовать систематический процесс его заполнения. Для этого необходимо, прежде всего, читать. В силу своего возраста дети не имеют навыка чтения, поэтому ребенка старшего дошкольного возраста нужно замотивировать на восприятие литературного произведения. При формировании познавательного интереса к художественной литературе посредством портфолио читателя выделяют такие виды детской деятельности и формы работы, как восприятие художественной литературы, решение проблемных ситуаций, рассматривание иллюстраций, придумывание и рисование собственных иллюстраций, свободное общение на тему прочитанного, сочинение стихов и рассказов, создание книжек-малышек и др.

Констатирующий этап нашего исследования показал, что у детей преобладают средний и низкий уровни сформированности познавательного интереса к художественной литературе. Дошкольники обладают читательскими интересами, но не могут аргументировать свой выбор. Внимание детей во время чтения книг неустойчиво, организация самостоятельной деятельности в литературном центре происходит только при активной помощи педагога.

В ходе анкетирования педагогов было выявлено, что воспитатели понимают важность и необходимость формирования

познавательного интереса к художественной литературе, но испытывают трудности при выборе способов, методов и форм в данном направлении образовательной деятельности.

Получив результаты констатирующего эксперимента, мы пришли к выводу о том, что необходимо развивать устойчивый познавательный интерес к произведениям художественной литературы у детей старшего дошкольного возраста; повышать уровень компетентности педагогов дошкольного образования в области формирования познавательного интереса к художественной литературе и создавать условия для развития педагогической культуры родителей в данном вопросе.

Для решения поставленной проблемы совместно со студентами-выпускниками бакалавриата мы разработали портфолио читателя «Читая, познавай!» для детей старшего дошкольного возраста. Целью данного портфолио являлась популяризация семейного чтения, развитие устойчивого познавательного интереса к литературе. Задачи портфолио: повышение компетентности родителей в выборе художественных произведений для семейного чтения и формирование у дошкольников познавательного интереса к художественной литературе.

В работе над портфолио читателя важно заполнять портфолио вместе с воспитателем и родителями. Так как многие дети старшего дошкольного возраста не обладают навыками чтения, то взрослые помогают ребенку выполнить все задания портфолио. Не следует выполнять задания за ребенка. Он сам может выполнить задания, а взрослый лишь оказывает помощь в выполнении некоторых из них. Таким образом, работа над портфолио способствует развитию самостоятельности и чувства ответственности, позволяет детям продемонстрировать свои умения.

Важно помнить, что в ходе заполнения портфолио нельзя принуждать ребенка к слушанию художественной литературы, необходимо учитывать настроение и прочие определяющие факторы индивидуальности ребенка. Заполнение портфолио читателя – это кропотливая работа. Поэтому одним из наиболее предпочтительных вариантов является выделение специальных «часов портфолио».

В результате разработки данного портфолио дети научатся слушать и понимать художественный текст, расширится эмоционально-оценочная лексика, проявится познавательный интерес к художественной литературе, что является фундаментом

воспитания будущего взрослого талантливого читателя, литературно образованного человека.

Родители при включении в данную деятельность расширят свои знания о многообразии детской художественной литературы и убедятся в важности знакомства с ней; будут способствовать формированию познавательного интереса к детской книге у дошкольников в условиях семейного воспитания.

Педагоги повысят профессиональный уровень, углубленно изучив портфолио читателя как средства формирования познавательного интереса к художественной литературе; обогатят педагогическую копилку методами и приемами данной технологии.

Таким образом, мы пришли к выводу, что портфолио читателя может стать эффективным инструментом влияния на читательские интересы, формирования познавательного интереса и читательской активности детей. Портфолио объединяет всех участников образовательного процесса, способствует развитию у дошкольников интереса к самостоятельной читательской деятельности, создает предпосылки и возможности формирования читательских потребностей, целей, круга и продуктивности чтения, обеспечивает непрерывность процесса развития читательской культуры и читательской компетентности от года к году.

Литература

1. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. – М. : Академия, 2001. – 400 с.
2. Гриценко З. А. Литературное образование дошкольников – М. : Академия, 2008. – 352 с.
3. Гурович Л. М. Ребенок и книга. – М. : Просвещение, 1996. – 324 с.
4. Кусова М. Л., Юнова Н. С. Язык и культура в языковом образовании младших школьников (на материале первых учебных книг) // Педагогическое образование в России. – Екатеринбург : УрГПУ, 2011. – № 2. – С.127-133.
5. Лашкова Л. Л. Воспитание культуры речи у старших дошкольников средствами народной педагогики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – Екатеринбург, 2000. – 149 с.
6. Лягаева С. В., Карабатова Л. В., Тропкина Н. Г. Роль портфолио читателя в читательском развитии младшего школьника

[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://yandex.ru/clck/jsredir?bu>.

7. Ушакова О. С., Гавриш Н. В. Знакомим дошкольников с литературой: Конспекты занятий. – М. : Сфера, 2003. – 201 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М. 2014. – 32 с.

УДК 028.5
ББК С562.1

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

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

ЧИТАТЕЛЬСКИЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье обсуждаются результаты анкетирования учащихся четвертых классов, проведенного с целью выявления их читательских предпочтений. Дается характеристика репертуара свободного чтения школьников, выделяются предпочитаемые жанры и темы чтения, описываются гендерные различия в читательских предпочтениях детей. Установлено, что читательские предпочтения младших школьников формируются под значительным влиянием медиасреды и визуальной культуры и проявляются в выборе современной развлекательной остросюжетной литературы для детей и подростков в таких жанрах, как сказка, фэнтези, приключения, детектив.

Ключевые слова: детское чтение; свободное чтение; читательские предпочтения; младшие школьники.

Plotnikova S. V., Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of the Russian Language and Methods of Teaching in Primary

School, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg
plotnikova_sv@mail.ru

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

READING PREFERENCES OF YOUNG SCHOOLBOYS

Abstract. The article discusses the results of a questionnaire survey of students in the fourth grade, conducted to identify their readers' preferences. The characteristic of the repertoire of free reading of schoolchildren is given, preferred genres and themes of reading are distinguished, gender differences in the readers' preferences of children are described. It is established that the readers' preferences of junior schoolchildren are formed under the significant influence of the media environment and visual culture and are manifested in the choice of modern entertaining topical literature for children and adolescents in such genres as fairy tale, fantasy, adventure, detective.

Keywords: children's reading; free reading; reader preferences; younger schoolchildren.

Детское чтение является важным социализационным механизмом, поэтому его состояние волнует и родителей, и специалистов разных областей знания: педагогов, психологов, социологов, библиотекарей, издателей. В последнее время наблюдаются значительные изменения в читательской практике детей и подростков под влиянием множества объективных факторов: общего снижения уровня читательской культуры населения, изменения статуса чтения и отношения к нему в обществе, появления и широкого распространения новой электронной среды чтения. Как показывают социологические исследования, меняются существенные характеристики детского чтения: статус чтения, его длительность, характер, репертуар, мотивы чтения, предпочитаемые произведения и др. [6; 4]. Все это позволяет исследователям утверждать, что на смену старой модели освоения детьми книжной культуры, характеризующейся высоким статусом чтения, преобладанием книг в круге чтения, разнообразием и высоким качеством репертуара чтения, общением со сверстниками по поводу прочитанного, позитивным отношением к библиотеке, приходит новая модель детского и подросткового чтения, которая отражает

существующие в обществе тенденции изменения отношения к чтению, падение его престижа, а также возрастающее влияние электронной культуры. Для новой модели чтения детей и подростков характерно изменение мотивации чтения, преобладание «делового» чтения над «досуговым», деформация репертуара чтения, особенно у подростков (увеличение доли чтения развлекательной литературы, иллюстрированных журналов), изменение восприятия печатного текста, которое становится более поверхностным и фрагментарным, распространение инновационных читательских практик [6].

В условиях трансформации детского чтения приобретает особую актуальность проблема выявления особенностей самостоятельной читательской деятельности младших школьников – их свободного, «внепрограммного» чтения. Какую литературу читают современные дети по собственному выбору, а не согласно рекомендательному списку, что они считают интересным и увлекательным чтением, насколько полноценно они воспринимают прочитанное – ответы на эти вопросы, безусловно, должны помочь в работе по приобщению школьников к культуре чтения.

Большая часть исследований читательских предпочтений юных читателей проводится на базе библиотек [2; 3; 4; 6; 7; 8]. При этом часто анализируется статистика книговыдачи, т.е. изучаются не читательские предпочтения, а читательский спрос, который обусловлен далеко не только и не столько выбором самих детей, сколько рекомендациями педагогов и родителей, учебными потребностями школьников. Даже если исследование проводится с помощью анкеты, включающей вопросы о свободном чтении детей, то трудно признать результаты такого анкетирования достаточно объективными и достоверно отражающими картину свободного детского чтения, так как в опросе участвуют посетители библиотеки, т.е., вероятно, дети с довольно широким читательским кругозором и сформированными мотивами чтения.

Мы провели анкетирование учащихся четвертых классов школ г. Новоуральска и близлежащих поселков с целью выявления роли самостоятельного чтения в жизни современного младшего школьника, его мотивов и предпочтений. В исследовании приняли участие 136 школьников, среди которых были не только активные читатели: только 61% опрошенных признались, что читать любят и делают это каждый день, а 27% регулярно посещают библиотеку.

Выявились среди опрошенных и практикующие чтение в Интернете (10%) [5]. Изучение читательских предпочтений детей на такой неоднородной с точки зрения отношения к чтению выборке, на наш взгляд, может дополнить картину детского чтения.

Для выявления репертуара свободного чтения младших школьников в анкету были включены вопросы о самых интересных книгах, прочитанных ребенком. Школьник мог назвать книгу(-и) или назвать героев, кратко описать содержание книги, если забыл точное название. При анализе анкет были выявлены дети, назвавшие среди самых интересных книги (произведения), которые не входят в программу по литературному чтению и могут быть отнесены к прочитанным в свободное время, – таких детей было среди опрошенных 74 (54%).

Ответы этих детей на вопросы анкеты, направленные на выявление отношения к чтению и осознаваемых мотивов чтения, свидетельствуют о том, что большинство из них ожидаемо относятся к любителям чтения и посвящают этому занятию значительное время – 73%. Значительное количество времени, уделяемого чтению книг, характеризует представителей анализируемой группы как владеющих навыком чтения на уровне, достаточном удовлетворения своих читательских потребностей. Однако 20 школьников указали, что читают по принуждению или для выполнения домашнего задания (9,5% и 13,5%), или вообще не любят читать (4%). Несмотря на отсутствие осознаваемой мотивации чтения, каждый из этих детей читает книги не менее получаса в день, а большая часть тратит на чтение ежедневно час и более.

Результаты анкетирования показывают, что в формировании интереса к чтению значительную роль играет семья. 39% опрошенных постоянно наблюдают в семье читающих родителей, а для 30% традиционным является совместное чтение с родителями. Эти результаты подтверждают, что семейное чтение играет главенствующую роль в приобщении к книжной культуре, оно прививает любовь и интерес к книге, в процессе чтения родители показывают образец культурного чтения, помогают понимать текст. Семейное чтение и обсуждение прочитанного дает возможность ребенку лучше понять текст, участвовать в совместном переживании произведения [1].

Для детей, читающих литературу вне школьной программы, наиболее характерен выбор книги для самостоятельного чтения по

названию – 82% выборов; вдвое реже учащиеся ориентируются на знакомого автора (45%); в 22% случаев определяющим для ребенка является оформление книги или совет родителей. Наименьшее количество детей считают значимыми рекомендации учителя или просто берут то, что попало в руки (9% и 5%). Таким образом, главным критерием для выбора детьми книги является ее название, а значит, ведущими при выборе оказываются тематические предпочтения.

Опрошенные школьники 124 раза назвали среди самых интересных произведения, не входящие в круг чтения по школьной программе, – 67 разных произведений. Значительная часть детей предпочитает современную литературу – среди указанных произведений только 14 (21%) впервые публиковались до 90-х годов XX в. 54 раза (43,5%) были названы произведения современной отечественной литературы для детей и подростков: Е. Матюшкина «Все приключения кота да Винчи», «Трикси-Фикси», Е. Оковитая «Стоп! Снято! Дело о двух племянниках», Е. Гаглов «Зерцалия», «Пардус», А. Усачев «Приключения Котобоя», «Чудеса в Дедморозовке», Е. Мурашова «Гвардия тревоги», К. Драгунская «Лекарство от послушности», И. Краева «Колямба, внук Одежды Петровны», Э. Веркин «Стрижи на льду», «В поисках клада» и др., в том числе книги современных уральских писателей: С. Лаврова «Семь подводных котов», С. Лаврова, О. Колпакова «Верните новенький скелет», «Привидение – это к счастью», О. Колпакова «Школа для снегурочек». Современная зарубежная литература названа 21 раз (14,8%): Х. Вебб «Котенок Дымка, или Тайна домика на дереве», «Щенок Оскар, или Секрет счастливого Рождества» и др. повести о животных, серия книг Дж. К. Роулинг о Гарри Поттере, Р. Р. Рассел «Дневник Никки» (серия книг), С. Сэйд «Варджак Лап» и др. Выбор данных произведений, по-видимому, обусловлен интересом детей к фантастическому вымыслу, к динамичному сюжету, к загадочности и стремлением к благополучному финалу, так как почти все названные в этой группе произведения можно отнести к жанру сказки, фэнтези или детектива.

Популярны в кругу детей книги, которые имеют видеointerпретацию (фильм, мультфильм, компьютерная игра): серия книг Дж. К. Роулинг о Гарри Поттере, Д. Толкин «Хоббит, или Туда и обратно», Р. Даль «Чарли и шоколадная фабрика», А. Хирш «Гравити Фолз», К. Льюис «Хроники Нарнии» и др. Именно к этой

группе относится тройка «лидеров» по популярности – около 6% голосов отдано за книги о Гарри Поттере, более 4% – за книги Д. Толкина и Р. Даля. Эти данные подтверждают тенденцию к усилению влияния медиасреды на детское и подростковое чтение [6; 8] и возрастную тягу детей и подростков к сказкам и фэнтези.

В некоторых случаях (довольно редких – 7%) дети выбирают классическую литературу, которая изучается только по программе средней школы: У. Шекспир «Комедия ошибок», Дж. Свифт «Путешествие Гулливера», Н. В. Гоголь «Вечера на хуторе близ Диканьки», «Вий», В. Железников «Чучело», что может свидетельствовать о читательском опыте детей, обусловленном благоприятной «читающей» средой, о влиянии на репертуар детского чтения взрослых, о способности понимать литературу, адресованную более старшему возрасту.

Необходимо отметить, что познавательная литература практически не входит в разряд предпочитаемой опрошенными четвероклассниками – всего в 5 анкетах названы справочно-энциклопедические издания: «Автомобили, самолеты, корабли и другая техника», «Все о транспорте», «Рекорды человечества», книги А. Евсеевичевой из серии «Как это работает?» («Свет и звук», «Силы в упряжке»). Это противоречит результатам анализа читательского спроса в библиотеках Санкт-Петербурга, согласно которым в рейтинге популярности на первом месте оказались энциклопедии [2, с. 22], и объясняется, по-видимому, тем, что энциклопедии для большинства младших школьников – часть «делового» чтения, обращение к ним мотивировано для школьника учебным заданием, а не интересом.

Наши данные лишь частично согласуются с результатами опросов младших школьников 2010 и 2013 г., представленными в работах Е. А. Колосовой, согласно которым наибольшей популярностью у учащихся начальной школы пользуются книги о природе и животных (40%), приключения (30%), фантастика (20%), рассказы о путешествиях (20%), а 30% детей читают энциклопедии [4]; в младшем школьном возрасте все большей популярностью пользуются народные сказки наряду с другими традиционными произведениями зарубежной и отечественной классики [3]. По-видимому, это объясняется разницей в выборке и методике исследования: в нашем исследовании принимали участие только четвероклассники, а не дети от 7 до 11 лет и выявлялись

особенности свободного, «внепрограммного» чтения школьников на основе анализа книг, названных детьми самыми интересными. Репертуар свободного чтения детей 10-11 лет, заканчивающих обучение на начальной ступени образования, демонстрирует формирующиеся подростковые читательские предпочтения: склонность к чтению современной развлекательной фантастической и приключенческой литературы, интерес к литературным произведениям, получившим экранное или компьютерное воплощение.

Еще одной из тенденций изменения детского чтения в современных условиях является более раннее проявление гендерных различий в читательских интересах и предпочтениях детей [7]. Эта тенденция находит подтверждение и в результатах нашего опроса.

Во-первых, девочки демонстрируют более высокую читательскую активность и склонность интересоваться литературой, выходящей за рамки школьной программы: доля детей, вовлеченных в свободное чтение, среди девочек – 59%, среди мальчиков – 50%.

Во-вторых, отмечаются различия в читательских предпочтениях. Девочки отдают предпочтение детской литературе о домашних животных, 37% указали среди любимых книги этой тематики, что, вероятно, связано с более развитым у девочек инстинктом заботы, стремлением к нежности, желанием иметь животное дома. Важно отметить, что среди выбранных книг лидирующую позицию занимают книги Х. Вебб, главной героиней которых является девочка, мечтающая о четвероногом друге, но по различным обстоятельствам (болезнь близкого человека, нежелание родителей и т. п.) не имеющая его. В завершение произведений у героини появляется питомец, а юные читательницы обретают веру в обязательное исполнение желаний.

Также девочкам близки приключения и приключенческие детективы, неоднократно названы повести О. Колпаковой и С. Лавровой «Верните новенький скелет», «Привидение – это к счастью», Е. Матюшкиной и Е. Оковитой «Все детективные расследования Фу-Фу и Кис-Киса», «Стоп! Снято! Дело о двух племянниках». Произведения отличает динамика событий, захватывающий сюжет, интересная тайна, которую нужно разгадать, наличие юного детектива в центре повествования. 41% четвероклассниц указали среди любимых произведения этих жанров.

Девочек привлекают описания чувств, переживаний, историй из жизни сверстниц – неоднократно среди книг, которые произвели наибольшее впечатление, указаны книги Р. Р. Рассел из серии «Дневник Никки». Примечательно, что это издание сопровождается забавными рисунками и во многом напоминает комиксы, и это делает его привлекательным для детей и подростков.

Мальчики чаще выбирают для свободного чтения фэнтези – 47% мальчиков назвали как самые интересные произведения этого жанра: Е. Гаглов «Зерцалия», «Пардус», А. Кош «Огненный факультет», «Вечеринка в стиле Вамп», Дж. Толкин «Хоббит, или Туда и обратно», А. Белянин «Ааргх». Вероятно, мальчиков привлекает занимательный сюжет, отличный от реального мир и противостояние четко разграниченных добра и зла, в котором побеждает добро. Читатели получают возможность уйти от реальности, прожить помимо своей жизни еще несколько, ассоциируя себя с любимыми героями, почувствовать себя более значительными, смелыми, неординарными.

Таким образом, в ходе опроса четвероклассников было установлено, что свободное чтение современных детей довольно однообразно, ориентировано на современную развлекательную литературу. Читательские предпочтения младших школьников формируются под значительным влиянием медиасреды и визуальной культуры и проявляются в выборе прежде всего современной литературы для детей и подростков в таких жанрах, как сказка, фэнтези, приключения, детектив. Свободное чтение активных читателей 10-11 лет носит некоторые черты, характерные для чтения подростков: предпочтение отдается развлекательному чтению, произведениям с динамичным сюжетом и иной реальностью, наряду с традиционным практикуется электронный вариант чтения. Репертуар свободного чтения довольно однообразен: недостаточно представлена познавательная литература, в том числе исторического и краеведческого содержания, реалистическая литература, отражающая проблемы современного ребенка, что, вероятно, связано с недостаточно сбалансированным предложением книжной продукции для детей. Уже к концу младшего школьного возраста очевидны значительные гендерные различия в читательских предпочтениях детей: девочки тяготеют к чтению книг о животных, приключенческой и детективной литературы для детей, а мальчики предпочитают фэнтези и фантастику.

Литература

1. Акутина С. П. Социально-ценностная роль семейного чтения в развитии современных детей и подростков: педагогический дискурс // Молодой ученый. – 2015. – № 22.1. – С. 1-4.
2. Белина Е. В. Читательские предпочтения современного младшего школьника // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2014. – № 6. – Ч. 1. – С. 20-24.
3. Колосова Е. А. Детское чтение в современной России: понятие, структура и практики // Вестник РГГУ. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение. – 2014. – № 4 (126). – С. 193-198.
4. Колосова Е. А. Чтение российских детей и подростков в трансформирующемся обществе // Вестник РГГУ. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение. – 2015. – № 7 (150). – С. 123-130.
5. Плотникова С. В., Калимуллин М. И. К вопросу о читательской самостоятельности современных школьников // Филологическое образование в период детства: ежегодник. – Екатеринбург : УрГПУ, 2017. – С. 138-146.
6. Чудинова В. П. Детское чтение. Негативные последствия развития медиасреды // Дети и культура. – М. : КомКнига, 2007. – С. 131-164.
7. Чудинова В. П. Чтение, жанры и книги, популярные у подростков (мнение социолога литературы) [Электронный ресурс] // Сб. трудов по материалам VI Всероссийской научно-методической конференции «Филологическая наука и школа: диалог и сотрудничество». – Режим доступа: <http://uchitel-slovesnik.ru/data/uploads/awordaboutscience/chudinova.pdf>.
8. Чудинова В. П. Чтение «цифрового поколения: проблемы и перспективы // Сибирь – Евразия: Труды I Международного научного конгресса. – ФГБУН ГПНТБ СО РАН, 2016. – С. 347-358.

УДК 372.41
ББК 4410.054.41

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

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена проблеме литературного развития детей дошкольного возраста. Обобщены теоретические аспекты проблемы литературного развития дошкольников: скорректировано определение данного понятия, перечислены компоненты содержания литературного развития, читательские умения, которые должны формироваться у ребенка в процессе полноценного восприятия произведения. Обоснована необходимость литературного развития дошкольников. Описаны компоненты полноценного восприятия литературного произведения, такие как эмоции, воображение, осмысление содержания произведения и осмысление особенностей художественной формы, показана их взаимосвязь, раскрыты механизмы их взаимодействия. Перечислены и охарактеризованы педагогические условия, способствующие грамотной организации процесса литературного развития в дошкольной образовательной организации. Обозначены профессиональные компетенции, которыми должен обладать педагог дошкольной ступени образования, планирующий осуществлять читательское и литературное развитие детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: дошкольное образование; литературное развитие; педагогические условия; профессиональные компетенции.

Tomilova S. D., Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of the Russian Language and Methods of Teaching in Primary School, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg
tomilova.s@mail.ru

THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF LITERARY DEVELOPMENT OF A PRESCHOOLED CHILD

Abstract. The article is devoted to the problem of literary development of preschool children. The theoretical aspects of the problem of the literary development of preschool children are generalized: the definition of this concept has been adjusted, the components of the content of literary development, the reader skills that must be formed in the child in the process of full perception of the work are listed. The necessity of literary development of preschool children is grounded. The components of the full perception of the literary work, such as emotions, imagination, understanding the content of the work and understanding the features of the art form, are described, their interrelationship is revealed, and the mechanisms of their interaction are disclosed. The pedagogical conditions promoting the literate organization of the process of literary development in the pre-school educational organization are listed and characterized. The professional competencies that a pre-school educator should have, planning to implement the reading and literary development of children of preschool age, are indicated.

Keywords: preschool education; literary development; pedagogical conditions; professional competence.

Как развить у ребенка интерес к книге, как научить дошкольников полноценно воспринимать произведение словесного искусства, какие задачи должен решать педагог при ознакомлении дошкольника с книгой, какие педагогические условия необходимы для того, чтобы правильно организовать сам процесс общения ребенка с произведением – эти и другие вопросы по-прежнему актуальны и связаны с общей проблемой литературного развития дошкольника.

Мы понимаем литературное развитие дошкольника как процесс, направленный на формирование личности, обладающей определенным читательским опытом, отличающейся развитым интересом к чтению, не только умеющей воспринимать и понимать художественное произведение в соответствии с возрастными возможностями, но и способной к самовыражению в разных видах читательской (при *восприятии и понимании произведения*) и художественно-речевой деятельности (в процессе *интерпретации*)

произведения, воспроизведения его, выразительного исполнения, пересказа, инсценирования, словесного творчества на основе произведения и других)[5].

На наш взгляд, содержание литературного развития дошкольников предполагает работу в нескольких направлениях:

- расширение круга чтения и формирование культурного поля ребенка;
- развитие эмоциональной отзывчивости на произведение;
- развитие воображения и мышления в процессе читательской и художественно-речевой деятельности;
- формирование системы читательских и художественно-речевых умений, необходимых как для полноценного восприятия произведения словесного искусства, так и реализации других видов деятельности, возникающей под влиянием накопленного читательского опыта (заучивания и выразительного исполнения произведений детской литературы, словесного творчества, драматизации литературных и фольклорных произведений, инсценировании песен и стихотворений и другое);
- присвоение культурного опыта человечества путем формирования системы духовно-нравственных и эстетических ценностей;
- формирование основ оценочной деятельности.

В основе литературного развития лежит процесс восприятия произведения, который понимается исследователями как активная познавательная деятельность, где огромную роль играет положительная мотивация. В структуре восприятия как эстетической деятельности выделяются эмоции, воображение, осмысление содержания произведения и осмысление особенностей художественной формы (В. Г. Маранцман). Полноценное восприятие предполагает наличие во время чтения у ребенка следующих умений:

- сопереживать персонажам;
- воссоздавать в воображении картины жизни и художественные образы, созданные писателем;
- следить за развитием действия;
- размышлять над мотивами поступков героев;
- оценивать их поступки;
- улавливать образную художественную речь;

– стремиться к пониманию идеи произведения и авторской позиции (на доступном дошкольнику уровне).

Выделенные умения коррелируют со следующими задачами, обозначенными в «Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования»:

- развитие воображения и творческой активности;
- знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы;
- восприятие и понимание произведений искусства, в том числе словесного;
- формирование элементарных представлений о видах искусства;
- стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений;
- реализация самостоятельной творческой деятельности детей;
- усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;
- развитие эмоциональной отзывчивости, сопереживания [3].

Безусловно, все перечисленные компоненты восприятия важны, взаимосвязаны между собой. Но какой из них играет ведущую роль в самом процессе восприятия? С точки зрения В. Г. Маранцмана, сдвиги в литературном развитии охватывают все стороны читательского восприятия и более всего заметны в области эмоций [2]. На эту особенность указывал и Б. М. Теплов: по его мнению, восприятие произведения искусства начинается с чувства и невозможно без него [4]. Действительно, умение сопереживать персонажам, ярко окрашенное эмоциональное отношение к героям отмечено уже у детей раннего и младшего дошкольного возраста, которые еще не способны следить за развитием действия, осознавать мотивы поступков героев, предлагать свои интерпретации произведения. Эмоциональная реакция у читателя может возникнуть и на особенности содержания произведения (тему, проблему, идею), и на особенности художественного мира произведения (сюжет, систему образов-персонажей, субъектную организацию текста), и на необычность художественной формы (художественную речь или ритмическую организацию текста).

Но только эмоциональной реакцией художественная перцепция не ограничивается. Так, Е. М. Торшилова, говоря об

общем эстетическом развитии ребенка, выделяет его две стороны: образно-чувственное восприятие и аналитическую деятельность при восприятии [6]. Интеллектуальный компонент эстетического развития включает в себя не только способность понимать и обобщать смыслы, значения, логику взаимосвязи фактов и явлений, но и пользоваться таким пониманием, благодаря чему успешно присваивать знания, нормы человеческого бытия и конкретной культуры. Но педагогика раннего эстетического развития детей, по ее мнению, должна противостоять его ориентации только на уровень развития логического мышления, понимания, чтобы компенсировать его узость. В то же время стимулирование чувственно-спонтанного в развитии эстетически образного мировосприятия может быть необходимой основой эстетического развития ребенка. Дальнейшей же вектор его развития – присвоение культурного опыта человечества, которое неизбежно включает обретение знаний и поэтому требует развитости общего интеллекта как условия приобщения к культуре. Развитие ребенка, в котором делается акцент именно на образно-чувственное мировосприятие, способствует общему (в том числе интеллектуальному) развитию.

Не менее важна для полноценного восприятия и деятельность воображения, в результате которой читатель воссоздает образы, усвоенные ранее, комбинирует их и на этой основе создает новые. Благодаря этому читатель может представить себе героев-персонажей, какие-то определенные ситуации. Степень воздействия произведения на читателя обусловлена именно активной работой воображения, которая проявляется в том, что полученные в процессе чтения впечатления, возникшие мысли присваиваются читателем, становятся частью его духовного опыта.

Эстетическое переживание произведения не будет полноценным без еще одного компонента процесса восприятия – аналитической деятельности, то есть осмысления особенностей содержания и художественной формы произведения. В процессе осмысления содержания читатель становится своего рода соавтором, поскольку он додумывает то, что было заложено в произведении автором, интерпретирует текст. Осмысление художественной формы происходит тогда, когда читатель обращает внимание на звуковые, лексические, синтаксические, композиционные особенности текста, на умение автора рисовать словом (М. П. Воюшина). От активности аналитической работы, рефлексии будет зависеть глубина

восприятия, поскольку именно на этом этапе читатель под руководством педагога может понять, почему у него возникло то или иное впечатление от художественного образа, что породило это впечатление, насколько его восприятие художественного образа соответствует замыслу автора, что было упущено при первичном восприятии. Понимая механизмы взаимодействия компонентов восприятия, педагог может так организовать работу над художественным произведением, чтобы она стала основой литературного развития ребенка.

Чтобы литературное развитие ребенка-дошкольника было организовано грамотно, педагогу необходимо соблюдать несколько педагогических условий, среди которых исследователи выделяют следующие:

- осознание длительности и непрерывности самого процесса воспитания ребенка как компетентного читателя;
- стремление добиться у ребенка в процессе общения с книгой внешних и внутренних качественных изменений, главными из которых можно считать потребность в слушании книги и присвоение содержания книги, стремление взаимодействовать с героями книги в других видах деятельности;
- знание основ методики приобщения ребенка к книге, т. е. принципов формирования круга детского чтения, методов и форм работы с ребенком и книгой;
- учет интересов ребенка и гуманность средств его приобщения к книге;
- соблюдение естественного протекания всех процессов в развитии ребенка как читателя [1].

Обобщение нашего опыта работы в данном направлении позволяет выделить и другие условия, которыми должен руководствоваться педагог, ставящий цель развить у ребенка интерес к чтению, заложить основы правильного литературного развития ребенка. Среди них мы выделяем следующие:

- подготовленность педагогов к осуществлению процесса руководства детским чтением и общим литературным развитием ребенка;
- воспитание у детей правильного отношения к книге – как к величайшей ценности, сгустку духовного опыта человечества;
- отбор произведений детской литературы и фольклора, адресованных дошкольникам, способствующих присвоению

культурного опыта человечества путем формирования системы духовно-нравственных и эстетических ценностей;

- поиск эффективных форм организации совместной деятельности педагогов, родителей и детей по приобщению дошкольников к чтению;

- организация самостоятельной читательской деятельности детей в детском саду и дома;

- организация развивающей предметно-пространственной образовательной среды в пространстве детского сада и групп, включающей в себя: библиотеку для детей детского сада; аудио- и видеотеку по лучшим произведениям детской литературы (инсценировки произведений, мультфильмы, аудиозаписи фрагментов музыкальных произведений); театральную студию; литературные центры и центры творчества в группах;

- интеграция видов детской деятельности, организуемых либо в процессе ознакомления с детской книгой, либо под влиянием накопленного читательского опыта, таких как читательской (знакомство с книжной культурой и детской литературой; понимание на слух различных жанров детской литературы); речевой (беседы по прочитанному произведению); игровой (литературные игры, сюжетно-ролевые игры); познавательной (экскурсии в библиотеку, беседы о происхождении книги); художественно-речевой (заучивание и выразительное исполнение лучших образцов классической и современной русской и зарубежной детской литературы; литературные викторины; словесное творчество); театрализованной (драматизации литературных и фольклорных произведений, инсценирование песен и стихотворений, использование различных видов театра); музыкальной (сочинение сказок и рассказов под влиянием прослушанных музыкальных произведений), продуктивной (создание книжек-самоделок, рисунков, аппликаций по мотивам прочитанных произведений); проектной («Любимые литературные герои», «Моя рукотворная книга», «Книга из маминого детства»); трудовой («Книжкина мастерская»); досуговой (литературные праздники «Книжкины именины», «В гостях у сказки»);

- взаимосвязь деятельности воспитателя по литературному развитию дошкольников с деятельностью специалистов детского сада (музыкального руководителя, учителя-

логопеда, педагога-эколога, инструктора по физической культуре, педагога дополнительного образования).

Качество процесса литературного развития дошкольника напрямую зависит от того, насколько оказывается подготовлен сам педагог к такой деятельности. На наш взгляд, выступая организатором чтения, педагог ДОО должен обладать следующими профессиональными компетенциями в области читательского и литературного развития ребенка:

- обладает развитым эстетическим вкусом, способен к избирательному отношению к детской книге;
- способен к целостному эстетическому восприятию произведений словесного искусства;
- осознает необходимость постоянного совершенствования собственной читательской культуры;
- осознает специфику дошкольной ступени читательского и литературного развития ребенка;
- осознает принципы формирования круга детского чтения;
- владеет системой знаний основ читательского и литературного развития дошкольника;
- способен проектировать содержание читательского и литературного развития в разных возрастных группах дошкольников с учетом особенностей восприятия детской книги;
- готов применять современные технологии читательского и литературного развития детей дошкольного возраста;
- готов включаться во взаимодействие с родителями и социальными партнерами с целью развития интереса к чтению у дошкольников.

Литературное и читательское развитие дошкольника способно стать основой его общей культуры, и именно от педагога ДОО зависит, насколько грамотно и качественно будет организован этот процесс.

Литература

1. Гриценко З. А. Читательское развитие ребенка дошкольного возраста (к постановке проблемы) // Дошкольное воспитание. – 2010. – №8. – С. 19-27.

2. Маранцман В. Г. Возрастные и индивидуально-типологические различия в читательском восприятии // Психологические проблемы чтения: Сб. научн. трудов / Ленинградский институт культуры. – Л. : Ленинградский институт культуры, 1981. – Т. 62. – С. 143-153.
3. 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.
4. Теплов Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания // Известия АПН РСФСР. Отделение педагогики. – М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1947. – № 11. – С. 7-26.
5. Томилова С. Д. Основы литературного развития ребенка дошкольного возраста как потенциального читателя // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. – 2009. – № 2. – С. 85-97.
6. Торшилова Е. М. Интеллектуальное и эстетическое развитие: история, теория, диагностика. – Дубна : Феникс+, 2008. – 239 с.

УДК 372.882:373.31

ББК 4426.83-243

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

Коблова Ксения Сергеевна, магистрант Института педагогики и психологии детства ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», Россия, г. Екатеринбург

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена вопросам общекультурного, личностного и познавательного развития младших школьников на уроках литературного чтения посредством использования элементов технологии проблемного обучения. Обобщены теоретические аспекты проблемного обучения, перечислены этапы проблемного

обучения. Обосновывается необходимость использования на уроках литературного чтения приемов и средств проблемного обучения. Рассматриваются аспекты организации проблемных ситуаций как особого вида умственного взаимодействия педагога и обучающихся, при котором требуется обнаружение или открытие новых, ранее неизвестных младшим школьникам литературоведческих знаний или способов деятельности. Представлены основные способы создания проблемных ситуаций, способствующие развитию у младших школьников навыков познавательной активности, помогающие формированию у них умения творчески решать учебные задачи, стимулирующие интерес к чтению произведений художественной литературы и фольклора, направленные на формирование читательской компетентности младших школьников.

Ключевые слова: проблемное обучение; технология; проблемная ситуация; начальное образование; литературное чтение.

Tomilova S. D., Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of the Russian Language and Methods of Teaching in Primary School, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg
tomilova.s@mail.ru

Koblova K. S., graduate student of the Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg
ksenijakblva@mail.ru

PROBLEM TRAINING AT LITERARY READING LESSONS IN ELEMENTARY SCHOOL

Abstract. The article is devoted to the issues of general cultural, personal and cognitive development of junior schoolchildren at literary reading lessons through the use of elements of technology of problem training. The theoretical aspects of problem training are generalized, the stages of problem training are listed. The necessity of using methods and means of problem-based training for literary reading lessons is substantiated. The aspects of the organization of problem situations as a special kind of mental interaction between the teacher and students are considered, in which the discovery or discovery of new literary knowledge or methods of activity unknown to younger students is required. The main ways of creating problem situations that contribute to the development of skills of cognitive activity in younger schoolchildren, helping them to form their ability to creatively solve learning problems that stimulate interest in

reading works of fiction and folklore aimed at forming the reader competence of junior schoolchildren are presented.

Keywords: problem training; technology; problematic situation; elementary education; literary reading.

Изменения последних лет, отраженные в федеральном образовательном стандарте начального общего образования, определяют в качестве цели образования общекультурное, личностное и познавательное развитие детей младшего школьного возраста и направлены на формирование такой значимой компетенции, как «научить учиться» [6]. Одним из эффективных средств достижения этой цели можно считать проблемное обучение, которое помогает формировать у обучающихся самостоятельную деятельность и навыки критического мышления [5].

Проблемное обучение опирается на основные положения теории деятельности (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн). Как отмечено в работах Т. В. Кудрявцева, А. М. Матюшкина, З. И. Калмыковой, И. Я. Лернера, М. И. Махмутова и других, проблемное обучение основано на получении учащимися новых знаний посредством решения теоретических или практических проблем в создающихся для этого проблемных ситуациях. По мнению М. И. Махмутова, в процессе проблемного обучения происходит усвоение обучающимися системы знания и способов практической и умственной деятельности, развитие у них самостоятельности, познавательных и творческих способностей, а в целом – формирование гармонично развитой личности [3].

Проблемное обучение включает несколько этапов (осознание проблемной ситуации; формулировка конкретной проблемы, поиск ее решения и проверка правильности данного решения), следование которым позволяет активизировать аналитико-синтетическую деятельность обучающихся. Основными элементами проблемного обучения является проблемная ситуация и учебная проблема, при создании которых обучающиеся оказываются поставлены учителем в ситуацию овладения универсальными учебными действиями в процессе самостоятельного исследования.

Актуальность использования технологии проблемного обучения очевидна, но, как справедливо заметил И. Я. Лернер, технология эта не должна и не может быть единственной и

поглощающей другие технологии обучения в современной школе. Ведь если бы учащиеся получали знания только путем проблемного обучения, то им пришлось бы отказаться от перенимания опыта человечества. Проблемное обучение должно встраиваться в традиционное настолько, насколько это допускает проблемный материал [1].

Для эффективного применения технологии проблемного обучения учителю необходимо на уроках создавать проблемные ситуации. А. М. Матюшкин рассматривает проблемную ситуацию как особый вид умственного взаимодействия объекта и субъекта (обучающихся), при котором требуется обнаружение или открытие новых, ранее неизвестных субъекту знаний или способов деятельности [2]. М. И. Махмутов предлагает следующие способы создания проблемных ситуаций: побуждение учащихся к теоретическому обоснованию явлений или фактов; побуждение учащихся к анализу фактов или явлений действительности в результате несовпадения житейских представлений с научными понятиями об этих фактах; использование жизненных или учебных ситуаций, возникающих при выполнении практических заданий; побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению или противопоставлению явлений, правил, приводящее к возникновению проблемы, и другое [4].

Опишем приемы, посредством которых мы проектируем проблемные ситуации на уроках литературного чтения в начальной школе:

1. Провоцирование у обучающихся затруднений, которые могут привести к потребности в новых речеведческих и литературоведческих знаниях.

Это может быть прием антиципации при формулировке темы урока ознакомления с произведением, название которого может быть многозначным. Например, до чтения рассказа Л. Н. Толстого «Косточка» можно предложить обучающимся высказать предположение, о чем будет повествование в рассказе с таким названием. Большинство младших школьников считает, что речь в произведении пойдет о косточке для собаки. При изучении рассказа В. А. Осеевой «Волшебное слово» дети также зачастую высказывают неверные предположения, что в данном произведении речь пойдет о каком-то заклинании для исполнения желаний. Описанный прием антиципации не только обращает внимание детей

на явление полисемии, но и побуждает их к прочтению произведений, вызывает у них желание размышлять о том, как название может быть связано с темой и идеей рассказа.

2. Выдвижение предположений и их опытная проверка.

Данная проблемная ситуация также основана на антиципации, или смысловой догадке. Антиципация настраивает читателя на прогнозирование, предположение, при котором ребенок может активно использовать свой небогатый читательский или житейский опыт. Младший школьник еще не является квалифицированным читателем, владеющим приемами осмысления текста, поэтому такая деятельность сложна для него, но именно поэтому она может стать стимулом развития интереса к произведению.

Обучающимся можно предложить следующие проблемные ситуации:

- прочитать заголовок произведения и названия глав и предположить, кто будет главными действующими лицами и как будет развиваться действие в произведении;
- опираясь на названия глав произведения, предположить, какая из них может стать самой напряженной (кульминационной);
- прочитать фрагмент незнакомого произведения (по выбору учителя) и определить, к какой части сюжета он может относиться (к завязке, развитию действия, кульминации или развязке);
- прочитать название стихотворения и предположить, какое будет в нем настроение.

Последняя проблемная ситуация может быть проанализирована на примере стихотворения О. Дриза «Кончилось лето». На уроке литературного чтения, посвященному знакомству с данным произведением, педагог вводит детей в сложный мир человеческих чувств, через осмысление этих чувств формируются нравственные ценности детей, развивается их эстетический вкус.

Сообщение учителем названия стихотворения вызывает у большинства детей предположение, что оно грустное (слово «кончилось» имеет негативную коннотацию). После чтения текста младшие школьники находят в стихотворения слова, подтверждающие их предположения: «Кукла лежит в пожелтевшей траве... Ей с каждым днем Все грустней и грустней...»; «Покинули дачу топ-топ и прыг-скок...», «В комнатах пусто...», «Падают

листья в уснувшем саду...». Творческое воображение помогает детям представить картину опустевшей дачи, которую покинули все живые существа, и забытой в загрустившем саду куклы. В ходе анализа уточняется отношение автора к описываемым событиям, обсуждается основная мысль текста – в целом формируется умение выявлять роль художественного образа в постижении авторской позиции.

3. Побуждение обучающихся к анализу фактов в результате несовпадения житейских представлений с научными понятиями об этих фактах.

При реализации данного приема можно предложить детям следующее задание: распределить произведения по жанрам. При этом в разделе должно быть не более трех произведений каждого жанра, таких, например, как сказка, рассказ, стихотворение. Предлагаются следующие произведения: «Четыре желания» К. Д. Ушинского, «Весенние воды» Ф. И. Тютчева, «Красная Шапочка» Ш. Перро, «Сказка о царе Салтане, о сыне его славном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне Лебеди» А. С. Пушкина, «Осень» К. Д. Бальмонта, «Огурцы» Н. Н. Носова, «Зимний вечер» А. С. Пушкина, «Ванька» А. П. Чехова, «Гадкий утенок» Х. К. Андерсена. У детей уже сформировалось представление, что А. С. Пушкин – поэт. Его произведение «Зимний вечер» обучающиеся без труда относят к разделу «стихотворение». Но определение жанра произведения «Сказка о царе Салтане, о сыне его славном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне Лебеди», написанного в стихотворной форме, вызывает у обучающихся затруднение. И только сопоставление жанровых различий стихотворения и сказки помогает младшим школьникам определить жанр данного произведения поэта. Применение данного приема помогает детям лучше усвоить жанровую природу литературных сказок.

4. Побуждение обучающихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению литературного материала.

Проблемные ситуации можно создать с помощью проблемных вопросов:

– Что вы знаете о русалках, героинях русских народных сказок? Какие чувства у человека вызывает встреча с русалкой?

Почему же в столице Королевства Дании поставлен памятник Русалочке?

Дети знают, что в русских народных сказках русалки обычно связаны с потусторонним миром. Они любят, выйдя ночью из воды, раскачиваться на ветвях берез («Там чудеса: Там леший бродит, Русалка на ветвях сидит...»), и, если мимо проходит или проезжает путник, могут увлечь его к себе на дно реки. Постановка вопроса «Почему же в столице Королевства Дании поставлен памятник Русалочке?» побуждает детей высказывать предположения, а затем в процессе чтения убеждаться в верности/неверности своего суждения.

5. Постановка проблемных задач.

Здесь можно предложить младшим школьникам задачи с недостаточными или избыточными исходными данными. Например: распределите произведения по жанрам (сказки, рассказы, стихи). Обучающимся предлагаются произведения: «Воробей» И. С. Тургенева, «Сонечка» А. Л. Барто, «Маленький Мук» В. Гауфа, «Стрекоза и Муравей» И. А. Крылова, «Ослиная шкура» Ш. Перро, «Лесная газета» В. В. Бианки, «Свинья под дубом» И. А. Крылова. После распределения произведений окажется, что младшие школьники затрудняются с определением жанра произведений И. А. Крылова. Постановка проблемного вопроса мотивирует детей на выявление жанровых особенностей басни.

6. Выполнение проблемных теоретических и практических заданий.

Задания такого рода начинаются словами: докажи, определи, пронаблюдай, рассмотри, сравни, подумай, исследуй, прокомментируй, предложи и т. д. Например: докажи, что «Дикие лебеди» Х. К. Андерсена – сказка, или предположи, чем бы закончилась «Сказка о потерянном времени» Е. Л. Шварца, если бы дети не нашли друг друга.

7. Рассмотрение явлений, действий, ситуаций с различных позиций и точек зрения.

Этот приём позволяет осмыслить произведение, задуматься над его идеей, авторским замыслом, высказать и защитить свою точку зрения. Мнения могут быть самыми противоречивыми, но необходимым условием является защита и аргументирование своей точки зрения. Например: попробуй оправдать поведение Старухи Шапокляк в сказке Э. Н. Успенского «Крокодил Гена и его друзья».

Применение элементов технологии проблемного обучения доступно практически всем. Оно позволяет заменить урок объяснения нового материала уроком «открытия» знаний, стимулирует активность учащихся. Конечно, проблемное обучение не решает всех образовательных и воспитательных задач, поэтому оно не может заменить собой всей системы обучения, но в то же время образовательный процесс не может быть подлинно развивающим без проблемного обучения.

Литература

1. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. – М. : Педагогика, 1981. – 185 с.
2. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.
3. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. – М. : Педагогика, 1977. – 156 с.
4. Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. – М. : Педагогика, 1975. – 367 с.
5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – М. : Народное образование, 1998. – 255 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М. : Просвещение, 2011. – 33 с.

Ресурсное обеспечение филологического образования

**УДК 81'23
ББК Ш100.63**

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

Жикеева Айгуль Римжановна, кандидат филол. наук, доцент кафедры филологии Костанайского филиала ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», Казахстан, г. Костанай

«ЯЗЫК – КЛЮЧ К ДУШЕ ЧЕЛОВЕКА»: ОСОБЕННОСТИ МЕНТАЛЬНОСТИ МНОГОНАЦИОНАЛЬНЫХ НАРОДОВ

Аннотация. Проводится сравнительный анализ результатов ассоциативного эксперимента народов Казахстана и России, отмечается общее и различное в ментальности многонациональных народов. Общим является восприятие других народов и культур, проживающих на одной территории. Различным – представление образа Родины, семьи и дома. Отмечается, что доброжелательность и уважение народов друг к другу, ощущение себя членом большой и дружной семьи соответствует исторически сложившейся ситуации и в Казахстане, и в России. Материалы исследования могут быть интересны в практике межкультурного взаимодействия и преподавания русского языка как языка межнационального общения.

Ключевые слова: Казахстан; Россия, образ Родины, семья; народ; концепт; межкультурное общение; методический аспект преподавания русского языка.

Bagicheva N. V., Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of the Russian Language and Methods of Teaching in Primary School, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg
espoir17@mail.ru

Zhikeeva A. R., Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Philology Kostanay Branch Chelyabinsk State University, Kazakhstan, Kostanay
aigul-zhikeewa@yandex.ru

"LANGUAGE IS THE KEY TO THE HUMAN SHOWER": PECULIARITIES OF MENTALITY OF MULTINATIONAL PEOPLES

Abstract. A comparative analysis of the results of the associative experiment of the peoples of Kazakhstan and Russia is conducted, the general and various in the mentality of multinational peoples are noted. Common is the perception of other peoples and cultures living in the same territory. Different – the representation of the image of the motherland, family and home. It is noted that the benevolence and respect of peoples to each other, the feeling of being a member of a large and friendly family corresponds to the historically developed situation both in Kazakhstan and in Russia. Research materials may be of interest in the practice of intercultural interaction and the teaching of the Russian language as a language of interethnic communication.

Keywords: Kazakhstan; Russia; the image of the Motherland; family; people; concept; intercultural communication; the methodological aspect of teaching the Russian language.

Казахская пословица *Тіл – көңілдің кілті* гласит: «Язык – ключ к душе человека». Никто не сомневается в мудрости народа. Вопрос стоит в том, каким образом педагоги и методисты должны учитывать это при обучении детей второму языку, особенно в условиях двуязычия. Мы должны понимать, что «в языке неизменно выражаются понятия о своём и чужом народе. На формирование этих представлений, понятий оказывает влияние как языковое, так и этническое сознание и самосознание» [3].

Республика Казахстан, как и Россия, – многонациональное государство. Это роднит наши народы. Можно предположить, что, выросшие в соседстве с другими народами, и русские, и казахи толерантны к своим соседям. Существенное различие должно проявиться в языковой картине мира: в многонациональном Казахстане сложилась ситуация двуязычия: почти всё население владеет русским языком, который сами носители считают родным.

Русский же язык в Казахстане является и языком межнационального общения.

Сопоставив ряд пословиц русского и казахского народов, мы можем убедиться в общности представлений наших народов о языке, слове, силе слова:

Тіл – көңілдің кілті «Язык – ключ к душе человека». Ср. рус.: *Доброе слово открывает путь к сердцу;*

Жақсы сөз жарым ырыс «Доброе слово – половина блага». Ср. рус.: *Добрые слова дороже богатства;*

Жүздің көркі – көз, ауыз көркі – сөз «Глаза украшают лицо, уста – слово». Ср. рус.: *Мудрость в голове, а не в бороде;*

Жақсы сөз – жан азығы «Хорошее слово – душе опора». Ср. рус.: *Доброе слово человеку – что дождь в засуху. Доброе слово – что глоток воды;*

Айтылған сөз – атылған оқпен бірдей «Сказанное слово – вылетевшая пуля». Ср. рус.: *Выпустил словечко – не догонишь и на крыльчке. Слово – не воробей, вылетит – не поймаешь. Слово – не воробей, вылетит – жди беды;*

Піл көтермегенді тіл көтереді «Язык осилит, что и слон не поднимет». Ср. рус.: *Доброе слово окрыляет. Доброе слово железные ворота отонрет. Ветры горы разрушают – слово народы подымает;*

Сұраумен Меккеге барасың «Спрашивая, можно и до Мекки дойти». Ср. рус.: *Язык до Киева доведет;*

Тамшы тас жарады, тіл бас жарады «Капля камень расколел, слово – голову». Ср. рус.: *Острое словечко колел сердечко.*

Бәле – тілден «Горе от языка». Ср. рус.: *Доброе слово лечит, а злое калечит. Хоть слово не обух, а от него люди гибнут;*

Ойнап айтсаң да – ойлап айт «Даже говоря в шутку – подумай». Ср. рус.: *Не шути с таким шуток, кто на всякое слово чуток. Блюда хлеб на обед, а слово на ответ.*

Много общего и в отношении наших народов к своей Родине:

Туған елдей ел болмас «Нет земли лучше Родины, нет людей лучше, чем на Родине». Ср. рус.: *Много разных земель, но родная всех милей;*

Отан – елдің анасы «Родина – мать народу». Ср. рус.: *Родина любимая – мать родимая;*

Отан оттан да ыстық «Родины тепло – огня жарче». Ср. рус.: *Дым отечества светлее чужого огня;*

Пәлен жерде алтын бар, өз жеріңдей қайда бар «Где-то, говорят, золота навалом, но Родина лучше и без золота даром». Ср. рус.: *За морем и теплее, и светлее, а своя сторона милее; Куда бы малина ни заманила, а родное село назад привело;*

Ел-елдің бәрі жақсы, өз елің бәрінен де жақсы «Все земли хороши, а своя – всех лучше»; *Ел іші – алтын бесік* «Родная земля – золотая колыбель». Ср. рус.: *Нет ничего на свете краше, чем Родина наша; Всякому мила своя сторона; На Руси святой – каждый кустик – свой; Чужая сторона манит, а Родина к себе тянет; Родина краше солнца, дороже золота;*

Туған жердің жуасы да тәтті «И лук на Родине сладок». Ср. рус.: *На чужбине и калач не в радость, а на родине и чёрный хлеб в сладость; Своя земля и в горсти мила; На чужбине и сладкое в горчицу, а на родине и хрен за леденец; За горами хорошо песни петь, а жить дома лучше.*

Әркімнің өз жері – жұмақ «Каждому родная земля – рай». Ср. рус.: *Родной край – сердцу рай;*

Ер – елінде, гүл – жерінде «Цветы лишь на своей поляне – цветы, человек лишь на Родине – человек»; *Өз елінде кортышқан да батыр* «В своей норе и крот чувствует себя сильным»; *Өз елінің иті де қадірлі* «В своем ауле и собака что-то значит». Ср. рус.: *Где родился – там и пригодился; На чужой стороне и сокола зовут вороною; Всякая сосна своему бору шумит; Где сосна выросла, там она и красна; В своем болоте и лягушка поет, а на чужбине и соловей молчит; Хорошо живет на чужбине Дёма, да не так, как дома.*

Следовательно, в языковом сознании народов, населяющих Казахстан и Россию, действительно существуют общие представления, связанные с восприятием двух важнейших для каждого этноса понятий, таких, как *язык* и *Родина*. Данный факт может быть очень важен в аспекте преподавания русского языка в Казахстане, а также для осуществления межкультурных контактов.

Нами были использованы результаты ассоциативного эксперимента, проведенного членами Вузовской академической лабораторией межкультурных коммуникаций при Костанайском филиале Челябинского государственного университета в процессе изучения двуязычия в Костанайской области [3]. В эксперименте

приняли участие 200 жителей Костанайской области разного уровня образования и социального статуса. В ходе опроса реципиентам предлагалось ответить на слово-стимул произвольными словами, которые первыми пришли в голову опрашиваемым. В качестве стимулов были предложены следующие слова, наиболее значимые для людей разных национальностей: *Родина, дом, семья, народ, культура, единство, религия, родной язык*.

Аналогичный ассоциативный эксперимент был проведен в Уральском государственном педагогическом университете. В нем участвовало 200 студентов 1 и 2 курса. Эти реципиенты одного возраста, одного уровня образования, проживающие в мегаполисе и провинции.

При анализе результатов оказалось, что концепты *Родина, дом, семья, народ, единство, культура* имеют много общего. Так, для всех реципиентов восприятие концептов *Родина, дом и семья* связано с местом проживания, положительным восприятием Казахстана и России, его народа и демонстрацией единства. Типичными реакциями на слова-стимулы оказались:

Родина – каз.: *Казахстан* (165), *семья* (109); рус.: *мать* (86), *Россия* (52), *дом* (12), *Отечество, Отчизна* (4), *земля* (6).

Дом – каз.: *Казахстан* (101), *семья* (70), *семейный очаг* (148), *мир и согласие* (80); рус.: *родной город, село, поселок, деревня* (конкретизированы при ответах) (30), *Родина* (22), *семья* (84), *тепло* (26), *мама* (25), *родной* (16), *уют* (16).

Семья – каз.: *Казахстан* (161), *большая семья* (95), *семейный очаг* (143), *согласие* (103); рус.: *родственники и члены семьи, помимо родителей* (52), *мама* (35), *папа* (20), *дом* (12), *тепло* (16), *защита, забота и поддержка* (20), *тепло и уют* (34), *очаг* (10).

Народ – каз.: *многонациональный* (109), *дружелюбный народ* (86), *мы* (95); рус.: *люди* (30), *страна* (24), *дружный, дружба* (22), *единый* (10), *многонациональный* (9).

Единство – каз.: *взаимопонимание* (123), *согласие народов* (124), *добрососедство* (76); рус.: *Россия* (30), *сплоченный* (18), *народ* (16), *вместе* (16), *земляки* (4).

Культура – каз.: *поликультура* (69), *традиции* (43); рус.: *искусство* (35), *традиция* (30), *речи* (20), *национальное достояние* (8).

Религия – каз.: *межконфессиональная толерантность* (109), *поликонфессиональность* (92); рус.: *вера* (42), *Бог* (24), *церковь* (22), *христианство* (23), *ислам* (6), *буддизм* (2).

Родной язык – каз.: *русский язык* (149), *язык межнационального общения* (145), *язык взаимопонимания* (122); рус.: *русский* (96).

При внешнем сходстве реакций все же отметим разницу, имеющую ментальный характер. Прежде всего, понятие *Родина* в языковом сознании казахов ассоциируется с территорией страны (*Казахстан*) и *семьей*. Очевидно, это объясняется кочевым укладом жизни казахов в прошлом. У русских помимо названия страны (*Россия*) понятие *Родина* ассоциируется с *матерью*. Для русского менталитета сопоставление образа Родины с образом матери является традиционным, архетипичным, что нашло отражение в фольклоре: *Родина любимая что мать родимая; Одна у человека мать, одна у него и Родина; Родина-мать, умей за нее постоять; Родина любимая – мать родимая*; и в классике литературы: *Россия матери! свет мой безмерный!* (В. Тредиаковский); *В минуты унынья, о Родина-мать, я мыслью вперед улетаю, еще суждено тебе много страдать, но ты не погибнешь, я знаю* (Н. А. Некрасов); *Мать, мать родная, Родина-то наша, мы птенцы, так мы ее и сосем* (Ф. М. Достоевский) [1]. Результаты наших наблюдений и этого эксперимента, в частности, подтверждают устойчивость данного архетипа в сознании и молодого поколения [2].

В «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даль выделяет два существенных семантических признака у слова «народ» – территориальную и языковую общность: «*Народ – люд, народившийся на известном пространстве; жители страны, говорящие одним языком*». Мы наблюдаем в ответах помимо «административного» толкования, еще и «характерологическое», можно сказать, «духовное»: представители обоих государств подчеркивают главную черту народа – «дружелюбие», толерантность. Помимо этого, в казахском мировоззрении на первом месте «акцентуация роли народа, целостность и жизнеспособность рода, этноса» (Жикеева): *Туған жердей жер болмас, Отанды сую – от басынан басталады* «Любовь к Родине у семейного очага зарождается».

Концепт *единство* у реципиентов Казахстана ассоциируется с *согласием народов, взаимопониманием* (123), у реципиентов России – со *сплоченностью*. Собственно, это также отражено в русском фольклоре: *Если дружба велика, будет Родина крепка; Если*

народ един, он непобедим; Народы нашей страны дружбой сильны; Народная дружба и братство дороже всякого богатства.

Концепт *культура* в языковом сознании жителей Казахстана ассоциируется с *обычаями и традициями народа, уважением к другим культурам, народам, менталитетам*; для молодых представителей России, участвовавших в эксперименте, культура также связана с *традициями, искусством, культурой речи и национальным достоянием*.

Концепт *религия* у реципиентов обеих стран ассоциируется с *верой, христианством, исламом, буддизмом, Богом, толерантностью*.

Концепт *родной язык* у представителей Казахстана ассоциируется как с *казахским языком (30), языком матери (37), языком предков (37)*, так и *русским языком(149), языком межнационального общения (145)*. Для российских студентов самая частотная реакция, по понятным причинам, – *русский язык*.

Сопоставительные результаты исследований показали нам интересными в силу того, что позволили выделить общее и различное в языковой картине мира двух многонациональных народов. Как можно убедиться, ментальность названных народов имеет много общего, а именно: восприятие других народов и культур, проживающих на одной территории. Это не мешает каждому народу сохранять свою самобытность и строить свой образ своей Родины, своей семьи и своего дома. Так, например, в реакциях большинства реципиентов продемонстрированы доброжелательность и уважение народов друг к другу, ощущение себя членом большой и дружной семьи, что соответствует исторически сложившейся ситуации и в Казахстане, и в России.

Мы далеки от того, чтобы делать глобальные выводы. Не это было задачей нашей статьи. К тому же эксперименты были проведены в разное время, на разных группах реципиентов, с разными целями. Однако, как нам кажется, подобные исследования стоит проводить в дальнейшем для оптимизации культурных и языковых контактов наших многонациональных народов, а также для создания и усовершенствования методики преподавания русского языка как «родного» иностранного, как языка межнационального общения в многонациональном государстве.

Литература

1. Багичева Н. В. «Пальнѐм-ка пулей в Святую Русь!»: ревизия образа Родины в пространстве интернета // Образ Родины: содержание, формирование, актуализация: материалы Международной научной конференции, Москва, 21 апреля 2017 г. – М. : МХПИ, 2017. – С. 3-8.
2. Багичева Н. В., Чикаева Т. А. «Свиток, на котором отмечены все тайны бытия»: архетипы Родины-Матери в русском менталитете // Филологический класс. – 2017. – № 3 (49). – С. 34-40.
3. Жикеева А. Р. Влияние двуязычия на языковое сознание жителей Костанайской области республики Казахстан // Личность и общество: проблемы взаимодействия: материалы VII Международной научно-практической конференции / Челябинский филиал Университета РАО, 24 апреля 2014 г. – Челябинск : Издательский дом «Монограф», 2014. – С. 277-281.

УДК 37.035.6(091)

ББК Ч403(2)6+Ч400.522

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

«СЧАСТЛИВУЮ И ВЕЛИКУЮ РОДИНУ ЛЮБИТЬ НЕ ВЕЛИКА ВЕЩЬ»: ЕЩЕ РАЗ О ТРУДНОСТЯХ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. Патриотическое воспитание – важнейшая государственная проблема. Решение данной проблемы связано с необходимостью поиска новых путей и обобщения положительного исторического опыта. В статье рассматривается советский опыт формирования коннотативно положительного образа Родины через пионерскую песню. Отмечается, что задачи патриотического воспитания эффективно решались через пионерскую и комсомольскую организации благодаря социальной иерархии и «идеологической семье» общественных организаций. В деле

патриотического воспитания значительное место отводится языковому образованию.

Ключевые слова: любовь к Родине; патриотизм; патриотическое воспитание; государственная программа; система советского воспитания; пионеры, комсомольцы, «идеологическая семья».

Bagicheva N. V., Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of the Russian Language and Methods of Teaching in Primary School, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg
espoir17@mail.ru

"A HAPPY AND GREAT MOTHERLAND TO LOVE NOT THE GREATER THING": ONCE AGAIN ABOUT THE DIFFICULTIES OF PATRIOTIC EDUCATION

Abstract. Patriotic education is the most important state problem. The solution to this problem is related to the need to find new ways and generalize positive historical experience. The article examines the Soviet experience of forming a connotatively positive image of the Motherland through a pioneer song. It is noted that the tasks of patriotic upbringing were effectively solved through the Pioneer and Komsomol organizations due to the social hierarchy and the "ideological family" of public organizations. In the matter of patriotic upbringing, a significant place is given to linguistic education.

Keywords: love of the Motherland; patriotism; patriotic education; Government program; system of Soviet upbringing; pioneers, Komsomol members, "ideological family".

Существует ли проблема патриотизма в нашей стране? Странный, казалось бы, вопрос. Ведь любой выпускник средней школы, готовясь к ЕГЭ по русскому языку, «прорабатывает» тему *истинного и ложного патриотизма*. Каждый из них знает имена *истинных* патриотов: это Наташа Ростова, которая уступила раненым свои подводы, это Андрей Соколов, отказавшийся пить за победу немецкого оружия, это Пьер Безухов, оставшийся в Москве, чтобы убить Наполеона, это Петр Гринев, который... В общем, истинный патриот – тот, кто любит Родину, готов отдать за нее жизнь и никогда не предаст ее. Все это отражение нашей ментальности: *Кто отечество предает, тот нечистой силе свою душу продает; Кто родиной торгует, того кара не минует; Кто*

служит родине верно, тот долг исполняет примерно; Не любишь свою страну – любишь не Бога, а сатану; Не отрекайся от земли русской – не отречется и она от тебя; Одна у человека родная мать, одна у него и родина; Предать родину – опозорить мать и отца; Родина-мать, умеи за нее постоять; Родина краше солнца, дороже золота; Родина любимая – мать родимая.

Казалось бы, всё ясно, тем не менее на разных интернет-форумах поднимаются вопросы: *Зачем любить Родину? Что такое патриотизм?* ([Электронный ресурс] URL <http://www.bolshoyvopros.ru/questions/327022-nuzhno-li-vozpityvt-patriotizm-a-nuzhen-li-patriotizm-voobsche.html> Дата доступа 29.03.2018). И здесь участники обсуждений гораздо более ясно, нежели при подготовке к ЕГЭ, отвечают на поставленные вопросы: *«Патриотизм – это иммунная система государства. До тех пор, пока государство «здоровое» – наличие патриотизма, или его отсутствие не играет большой роли ни для государства, ни для каждой отдельной личности в государстве. А вот если государство оказывается под воздействием угроз (всё равно, внутренних или внешних), если «здоровью» государства что-то грозит – наличие или отсутствие патриотизма может сыграть роковую роль для страны»* ([Электронный ресурс] URL <http://www.bolshoyvopros.ru/questions/327022-nuzhno-li-vozpityvt-patriotizm-a-nuzhen-li-patriotizm-voobsche.html>).

Вопросы о том, зачем любить свою Родину, будоражили русское сознание и столетия назад, но до окончания XX века «презрение к родине» считалось «нечто худшим, чем вражда и ненависть» (П. Столыпин) [1]. Тогда же, столетие назад, великий русский мыслитель и философ В. Розанов говорил о методических, если можно так назвать, ошибках в деле воспитания патриотизма и последствиях таких ошибок. Вспоминая свое детство, В. Розанов писал: «Только доучившись до шестого класса гимназии, узнал, что «был Сусанин», и «сердце замирало от восторга о Сусанине, умирающем среди поляков... И очень многие гимназисты до IV класса не доходят: все они знают, что у человека 32 позвонка и не знают, как Сусанин спас Царскую Семью... Потом университет. У них была Реформация, а у нас нечесаный поп Аввакум. Там – римляне, у русских же Чичиковы. Как не взять бомбу, как не примкнуть к партии «ниспровержения существующего строя» [5].

Что должно представлять из себя патриотическое воспитание, прописано в Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» [4]: «Патриотическое воспитание представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность органов государственной власти, институтов гражданского общества и семьи по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины».

Одной из задач государственной программы является «совершенствование и развитие успешно зарекомендовавших себя форм и методов работы по патриотическому воспитанию с учетом динамично меняющейся ситуации, возрастных особенностей граждан». Таковой «успешно зарекомендовавшей себя», на наш взгляд, является советская система патриотического воспитания.

Упомянутая система сложилась не сразу с победой революции, она последовательно отражала все этапы формирования советской идеологии. В 1922 году на 2-ой Всероссийской конференции комсомола было принято решение о создании пионерских отрядов. Пионерская организация учила детей жизни в социалистическом обществе, способам сосуществования со сверстниками. Пионерское движение с момента возникновения носило государственный характер и ставило своей целью идеологическое воспитание детей в качестве граждан, преданных партии и государству.

У юных пионеров страны Советов не возникало вопроса, нужно ли любить Родину. Вступая в ряды пионерской организации, они торжественно клялись «перед лицом своих товарищей» «горячо любить свою Родину; жить, учиться и бороться как завещал великий Ленин, как учит Коммунистическая партия».

Надо отметить, что клятва Родине появилась не сразу, так как после революции рабочий класс отрекся от какой-либо родины в пользу мировой революции и всеобщей свободы. Поэтому и в клятве пионеров были первоначально такие слова: «Честным словом обещаю, что буду верен рабочему классу, буду ежедневно помогать своим трудовым братьям». В редакции клятвы 1923 года пионеры обещали «твёрдо стоять за дело рабочего класса в его борьбе за освобождение рабочих и крестьян всего мира». Первым законом

пионеров стал такой закон: «Пионер предан Родине, партии, коммунизму. Пионер чтит память погибших борцов и готовится стать защитником Отечества».

Пионеры, «дети рабочих», в «светлые года» «радостным шагом» выступали «за комсомолом» («Взвейтесь кострами, синие ночи!» А. Жаров), активным помощником и резервом Коммунистической партии Советского Союза, являющейся руководящей и направляющей силой советского общества, ядром его политической системы, государственных и общественных организаций. Тем самым обозначалась некая социальная иерархия: октябрёнок – пионер – комсомолец – коммунист, которая была сродни семье и давала ребёнку ощущение надёжности и любви. Эта «идеологическая семья» и социализировала советских детей и подростков. Показательна с этой точки зрения появившаяся в 1951 году «Песня о четырех братьях» (муз. И. Дунаевского, сл. М. Матусовского):

*Твёрд и стоек в каждом деле,
В каждом слове прям и чист,
Нас ведёт к заветной цели
Старший брат наш – коммунист.
Ты взгляни вновь и вновь
На просторы любимого края.
«Будь готов! Будь готов!» –
Говорит нам Отчизна родная.
Нашу землю любим свято –
Ей верны мы с детских лет!
Нас четыре, нас четыре брата,
И дружнее братьев нет!
Там, где колос зреет в поле,
Там, где мачты встали в ряд,
Держит вахту комсомолец,
Наш второй по счёту брат!
С детства с братьями шагая,
С них во всём берёт пример,
**Верный сын родного края –
Ясноглазый пионер!**
Кто идёт с флажком крылатым
В дружной стайке октябрят?
Вы знакомы с ним, ребята.*

Это самый младший брат!

В свою очередь, Устав ВЛКСМ гласил: «Священный долг комсомола – готовить молодежь **к защите** социалистической **Родины**, воспитывать самоотверженных **патриотов**, способных дать решительный отпор нападению любого врага». Задача комсомола – воспитание у юношей и девушек глубокого уважения к государственным Гербу, Флагу, Гимну СССР, олицетворяющим героическую историю, мощь и величие социалистической Отчизны – представлена в Уставе предельно ясно. По сути, эта задача практически в такой же формулировке вошла в Государственную программу по воспитанию патриотизма [4].

О сложности воспитания чувства Родины мы уже говорили [2]. Вспоминая слова В. Розанова о том, что счастливую и великую родину любить не велика вещь, что «мы ее должны любить именно когда она слаба, мала, унижена, глупа, наконец, даже порочна», мы понимаем, что облик такой Родины не может быть использован на ранних этапах патриотического воспитания. Да и сам В. Розанов так говорил об этом: «У нас нет мечты своей родины. У греков есть она. Была у римлян. У евреев есть. У француза «Chere France», у англичан «Старая Англия». У немцев «наш старый Фриц». Только у прошедшего русскую гимназию и университет – «проклятая Россия». Как же не удивляться, что всякий русский с 16 лет пристает к партии «ниспровержения государственного строя».

Исходя из этого следует вывод: для формирования «мечты своей родины» должны быть использованы произведения искусства, литературы, примеры исторического служения Родине, понятные детям и воспитывающие у них чувство гордости за Родину.

Советская детская песня хорошо справлялась с этой задачей, формировала облик счастливой страны и счастливого детства. Пионеры – это «счастливые ребята» «солнечной страны!», «Отчизны родной» («Марш юннатов» М. Матусовский). Пионеры смело шагают вперед «по светлым, широким дорогам», по которым «Родина к счастью идет» («Дружное наше звено» Ц. Солодарь). В тексты всех пионерских песен о Родине, как нити основы, «вплетаются» слова **счастье, дружба, хорошо, прекрасные, ясные**, которые и являются своеобразным *коннотативным лейтмотивом* образа счастливой и любимой Родины:

*Мы счастливей всех на свете, / Хорошо в краю родном! /
Нашей Родине ответим / Прилежаньем и трудом. / Край родной! /*

Мы в одной, / Трудовой семье, всегда, / Ведь побед В жизни нет / Без упорства и труда./ Милый край, / Страна Советская! («Марш юных железнодорожников» С. Алымов).

Широкие пути, / Пути далёкие/ Открыла ты, Родина, нам. / Мы смело мечтаем/ И твёрдо шагаем / По этим прекрасным путям.../ О тех, кто в высоком полёте, / О дальнем походе в моря, / О честной, хорошей работе / Мечтайте, мечтайте, друзья... / Для тех, кто душою бесстрашен, / Дорога повсюду ясна. / Мечты пионерские наши / Бескрайны, как наша страна («Песня о пионерской мечте» Ц. Солодарь).

Готовы юные сердца / На всей земле дружить. / Мы верность миру до конца / Сумеем сохранить. / Мы солнца яркого отнять / У мира не дадим, / Мы будем жить и побеждать / Под небом голубым / Для нас без дружбы счастья нет, / Мы с каждым днём сильней. / Всё звонче смех, всё ярче свет, / Всё шире круг друзей. / Царит пусть дружба меж людьми / Различных стран и рас. / Мы все, друзья, стоим за мир, / И мир стоит за нас («Вальс дружбы» Г. Рублев).

Посмотри на леса и реки, / На широкие поля -/ Это наша с тобой навеки/ Советская земля./ По бескрайним просторам/ Поезд мчит нас туда,/ Где высоко над Москвою/ Светит счастья звезда («Близка Москва моя» Е. Скоромная).

Выходя из пионерского детства и вступая в комсомольскую юность, ребенок совершенно естественно воспринимал первый нравственный принцип комсомольца – любовь к социалистической Родине. По сути, это один из ожидаемых результатов современной государственной программы по патриотическому воспитанию.

Второе, о чем бы хотелось упомянуть в данной статье, связано с задачей «разработки новых программ, методических подходов и технологий патриотического воспитания». Новые программы должны строиться с учетом результатов изучения изменчивости/постоянства архетипичных представлений о Родине. Как показывают наши исследования, в настоящее время наблюдается некоторое искажение архетипов образа Родины и разрушение святости этого образа [3].

Мы призываем не доверять тем, кто утверждает, что в деле патриотического воспитания мы проиграли, что наша молодежь полностью усвоила идеологию «западных звездочетов» [5]: *Ubi bene, ibi patria* (лат.: «Где хорошо, там (и) родина»). Около половины

студентов 1-2 курсов УрГПУ, участвовавших в ассоциативном эксперименте (март, 2018), на слово-стимул «Родина», не задумываясь, среагировали словом «мать». Архетипы сознания достаточно устойчивы, поэтому мы должны поддерживать их и не допускать разрушения. Воспитание патриотизма – государственная задача, поэтому на всех уровнях образования предусмотрена работа по воспитанию патриотизма.

И здесь самым активным и действенным, на наш взгляд, должно стать языковое образование. Замечательно об этом говорил в свое время К. Д. Ушинский: «В своем языке народ, в продолжение многих тысячелетий и в миллионах индивидуумов, сложил свои мысли и чувства. Природа страны и история народа, отражаясь в душе человека, выражалась в слове» [6]. Нужно в процессе изучения языка как основы национального самосознания формировать представление о Родине и усиливать положительную коннотацию образа Родины лучшими произведениями русской литературы, через которые, как через окно, по верному замечанию К. Д. Ушинского, ребенок будет узнавать свою Родину.

Литература

1. Багичева Н. В. «Пальнём-ка пулей в Святую Русь!»: ревизия образа Родины в пространстве интернета // Образ Родины: содержание, формирование, актуализация: материалы Международной научной конференции, Москва, 21 апреля 2017 г. – М. : МХПИ, 2017. – С. 3-8.
2. Багичева Н. В. «Скрытая теплота патриотизма»: как научить ребенка чувству Родины // Филологическое образование в период детства: ежегодник. Екатеринбург : УрГПУ, 2017. – С. 163-171.
3. Багичева Н. В., Чикаева Т. А. «Свиток, на котором отмечены все тайны бытия»: архетипы Родины-Матери в русском менталитете // Филологический класс. – 2017. – № 3 (49). – С. 34-40.
4. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» (утв. постановлением Правительства РФ от 30 декабря 2015 г. № 1493) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/420327349>.
6. Сохряков Ю. Мыслитель и публицист Розанов Василий Васильевич (1856-1919) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rulit.me/books/rozanov-read-262643-6.html>.

7. Ушинский К. Д. О первоначальном преподавании русского языка // Педагогические сочинения: в 6 т. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 4. – С. 15.

УДК 376.4:372.82

ББК Ч424.46+Ч456.683

Брызгалова Светлана Олеговна, кандидат пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», Россия, Екатеринбург

Бения Людмила Георгиевна, кандидат пед. наук, профессор, декан педагогического факультета Абхазского государственного университета, Республика Абхазия, г. Сухум

ТРУДНОСТИ ОСВОЕНИЯ НАВЫКА ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье освещена проблема освоения навыка осознанного чтения у обучающихся с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования. Особое внимание авторы обращают на то, что речь обучающихся с задержкой психического развития качественно отличается от речи нормально развивающихся сверстников. Разнообразие нарушений чтения у данной категории обучающихся, по мнению авторов, обусловлено не столько расстройствами устной речи, сколько недостаточностью ряда психических функций: внимания, памяти, зрительного гнозиса и др. На основе анализа результатов проведенного исследования по определению уровня сформированности навыка осознанного чтения у обучающихся с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования выявлена следующая проблема: нарушения чтения как в техническом, так и в смысловом компоненте, что затрудняет освоение образовательной программы данной категорией обучающихся.

Ключевые слова: чтение, навык осознанного чтения; дислексия; задержка психического развития; школьный возраст.

Bryzgalova S. O., Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Special Pedagogics and Special Psychology, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg, sv-bryzg@mail.ru

Benia L. G., Candidate of Pedagogy, Professor, Dean of the Pedagogical Faculty of Abkhazian State University, Republic of Abkhazia, Sukhum

DIFFICULTIES IN MASTERING THE SKILL OF INFORMED READING IN STUDENTS WITH A DELAY IN MENTAL DEVELOPMENT IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. This article highlights the problem of developing the skill of informed reading in students with a delay in mental development in conditions of inclusive education. The authors pay special attention to the fact that speech of students with a delay in mental development is qualitatively different from that of normally developing peers. The diversity of reading disorders in this category of learners, according to the authors, is due not so much to the disorders of oral speech, as to the insufficiency of a number of mental functions: attention, memory, visual gnosis, etc. Based on the analysis of the results of the conducted study on determining the level of the skill of informed reading in students with the delay of mental development in conditions of inclusive education revealed the following problem: violation of reading in both the technical and the semantic component, which is difficult develops an educational program in this category of students.

Keywords: reading, skill of conscious reading, dyslexia, delay of mental development, school age.

По мнению А. К. Аксеновой, осознанное чтение – это один из видов речевой деятельности, представляющий собой перевод буквенного кода в звуковой и осмысление воспринятой информации. На основе восприятия зрительной модели слова и последующего соотнесения буквенных значков со звуками воспроизводится слово. В процессе этого воспроизведения осуществляется соотнесение звукового образа со значением, т. е. происходит понимание читаемого.

Проблема осознанного чтения была раскрыта в философских концепциях Н. Бердяева, И. Канта, в философско-педагогических идеях И. Бунакова, В. Розонова, В. А. Сухомлинского, Л. Толстого,

К. Д. Ушинского. По мнению исследователей, осознанное чтение – это высшая форма мыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития.

Нарушения чтения представляют собой наиболее распространенную форму речевой патологии обучающихся и потому относятся к активно развивающейся области исследований, объединяющей педагогов, психологов, лингвистов, логопедов, биологов и др.

Становление навыка осознанного чтения предполагает овладение обучающимся особой семиотической системой, которая тесно связана с устной речью. Обучение звуко-буквенному чтению происходит на базе ряда речевых операций: фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, лексико-грамматических представлений. Этим определяется тесная взаимосвязь дислексии с нарушениями устной речи, глубоко и всесторонне изученная Г. А. Каше, Р. И. Лалаевой, Р. Е. Левиной, Н. А. Никашиной, Л. Ф. Спириной, Г. В. Чиркиной, А. В. Ястребовой. В работах этих авторов нарушения чтения (дислексии) рассматриваются как следствие недоразвития фонетико-фонематической, лексико-грамматической сторон речи, а также нарушений связной речи. Преодоление дислексии в этих случаях основано на коррекции нарушенных речевых функций [8].

Помимо речевых операций, в овладении чтением важную роль играет сформированность зрительного восприятия, с которого начинается перекодирование графической информации в речевую, составляющее сущность технической стороны чтения. На наличие зрительного дефицита при нормальных физиологических показателях зрения у детей с дислексией указывали в своих работах Т. А. Алтухова, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, И. Н. Садовникова, О. А. Токарева, М. Е. Хватцев. Многими авторами описаны нарушения зрительного внимания и движений глаз при чтении у детей с дислексией (Б. А. Карпов, А. Н. Скворцова и др.) [4].

У обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР) разного патогенеза, как правило, при обучении чтению наблюдаются дислексии. Так, Ингрэм в своей работе устанавливает корреляции между нарушениями чтения и задержкой развития. Автор отмечает у детей с дислексиями отставание речевого развития не менее чем на два года по сравнению с нормой.

Речь обучающихся с ЗПР качественно отличается от речи нормально развивающихся и умственно отсталых обучающихся. Анализ устной речи обучающихся с ЗПР показал, что она удовлетворяет потребности повседневного общения. В ней нет грубых нарушений произношения, лексики, грамматического строя. Однако речь обучающихся в целом, как правило, смазанная, недостаточно отчётливая, что связано с малой подвижностью артикуляторного аппарата [1].

У этих детей в процессе речевого развития наблюдается позднее появление звуков речи, замедленный темп развития экспрессивной речи. В процессе чтения обучающиеся с большим трудом соотносят звуки речи с письменными символами (буквами), смешивают буквы, графически сходные, переставляют звуки при чтении слогов и слов. Специфические расстройства письменной речи автор связывает с задержкой развития различных психических функций, с речеслуховыми и оптико-пространственными затруднениями [2; 3].

Разнообразные нарушения чтения у данной категории обучающихся, по мнению авторов, обусловлены не столько расстройствами устной речи, сколько недостаточностью ряда психических функций: внимания, памяти, зрительного гнозиса, сукцессивных и симультанных (сукцессивно – последовательно, симультанно – одновременно) процессов [7].

Нами было проведено исследование по определению уровня сформированности навыка осознанного чтения у школьников с ЗПР 13 лет, обучающихся в условиях инклюзии. В исследовании приняли участие обучающиеся, имеющие официальное заключение психолого-медико-педагогической комиссии о задержке психического развития, но осваивающие основную общеобразовательную программу в коллективе нормально развивающихся сверстников.

В качестве основных методик исследования были выбраны методика А. Н. Корнева и О. А. Ишимовой «Диагностики дислексии у детей» и стандартизированная методика диагностики чтения (СМИНЧ).

В ходе исследования оценивались: скорость и способ чтения (технический компонент), понимание прочитанного (смысловый компонент). Оценка проводится на основе показателей коэффициента техники чтения (КТЧ). Стимульным материалом

являлись тексты различного уровня сложности, отобранные в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Анализ результатов исследования чтения вслух позволил нам сделать следующие выводы.

При исследовании скорости и правильности чтения мы получили следующие результаты. По рассматриваемому критерию у 66 % обучающихся скорость чтения соответствует возрастной норме. При этом порядка 20 % обучающихся этой группы имеют незначительное отклонение от нормы при усложнении стимульного материала. У 33 % от общего числа участников исследования скорость чтения значительно ниже возрастной нормы независимо от сложности стимульного материала.

Исследование качественных особенностей способов чтения показало, что 30% обучающихся используют чтение группами слов, что соответствует возрастной норме, 44% участников исследования используют способ чтения целыми словами, а 26% находятся на стадии перехода к чтению целыми словами, что выходит за пределы нижней границы нормы.

Исследование качества понимания текста дало наиболее низкие результаты. Из полученных данных можно сделать вывод о том, что у 30% обучающихся качество понимания текста находится на достаточно низком уровне: школьники успешно определили главных героев и основные события, изложенные в тексте, но не смогли установить причинно-следственные связи между событиями; 70% участников исследования успешно определили главных героев текста, но не смогли не только установить причинно-следственные связи между событиями текста, но и соотнести основные события с персонажами.

Все вышеизложенное получило подтверждение при анализе результатов исследования чтения про себя. Скорость чтения, как и при чтении вслух, соответствует возрастной норме у 66% обучающихся, и у 33% школьников она значительно ниже нормы. 74% участников исследования при чтении про себя беззвучно артикулируют, а 26% используют шепотное чтение, что свидетельствует о трудностях в формировании навыка чтения у данной категории детей. Качество понимания текста у всех участников исследования значительно ниже возрастной нормы: трудности вызвали как задания на определение главных и

второстепенных персонажей, так и на установление основных сюжетных линий.

Таким образом, у всех школьников 7 класса с ЗПР, обучающихся в условиях инклюзии, имеются нарушения чтения, как в техническом, так и в смысловом компоненте. Особенно низок уровень сформированности навыка осознанности чтения. Все обследуемые являются функционально безграмотными, что затрудняет освоение данной категорией обучающихся содержания образовательной программы и требует организации специального психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

Литература

1. Алмазова О. В., Брызгалова С. О., Тенкачева Т. Р. Проблемы интеграции и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в трудах Владимира Васильевича Коркунова // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 1. – С. 192-200.
2. Власова Т. А., Певзнер М. С. Дети с отклонениями в развитии. – М. : Просвещение, 1973. – 176 с.
3. Коркунов В. В., Брызгалова С. О. Педагогические проблемы индивидуализации и интеграции детей с нарушением интеллекта в школьном обучении // Специальное образование. – 2008. – № 12. – С. 27-32.
4. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. – СПб. : «М и М», 1997. – 286 с.
5. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В., Зорина С. В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. – М. : Владос, 2003. – 304 с.
6. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. – М. : Просвещение, 1985. – 173 с.
7. Светловская Н. Н. Обучение чтению и законы формирования читателя // Начальная школа. – 2003. – № 1. – С. 11-18.
8. Сиротюк А. Л. Психофизиологические основы дифференцированного обучения школьников. – М. : Берлин Директ-Медиа, 2014. – 292с.

УДК 372.882:372.881.1:373.31
ББК Ч426.80-243

Буркова Елена Михайловна, кандидат пед. наук, учитель русского языка и литературы, МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 10 им. Героя Российской Федерации Дмитрия Леонидовича Рычкова», Россия, г. Реж

ЕДИНСТВО ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА КАК ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы понятийного осмысления и терминологического соответствия понятий «компетенция» и «ключевые компетенции» в практической деятельности педагогов общеобразовательных школ в целях обеспечения преемственности результатов основных образовательных программ начального и основного общего образования.

Ключевые слова: преемственность в образовании; Федеральные государственные образовательные стандарты; компетенция; ключевые компетенции.

Burkova E. M., Candidate of Pedagogy, teacher of Russian language and literature, Secondary school № 10, Russia, Rezh
elena.burkova@inbox.ru

THE UNITY OF THE CONCEPTUAL APPARATUS AS ONE OF THE COMPONENTS OF THE SOLUTION OF THE PROBLEM OF CONTINUITY IN THE PHILOLOGICAL EDUCATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Abstract. In the article questions of conceptual comprehension and terminological conformity of concepts "competence" and "key competences" in practical activity of teachers of general education schools are considered in order to ensure continuity of the results of basic educational programs of primary and basic general education.

Keywords: continuity in education; Federal state educational standards; competence; key competencies.

Под преемственностью в образовании подразумевается система связей, которая обеспечивает комплексное взаимодействие основных задач обучения и воспитания, их содержания и методов, имеющая целью создание единого непрерывного образовательного процесса на смежных этапах развития ребенка [11]. И поэтому решению проблемы преемственности различных ступеней отечественного образования российская педагогическая наука регулярно уделяет повышенное внимание, рассматривая ее как одно из условий непрерывного образования обучающегося.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» устанавливает преемственность основных образовательных программ на всех уровнях отечественного общего образования. В соответствии с этим преемственность между уровнями начального и основного общего образования следует рассматривать как построение единой содержательной линии, обеспечивающей эффективное развитие, согласованность всех компонентов методической работы (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации обучения и воспитания) на каждом уровне. Это единство обуславливает и единство системы требований – Федеральных государственных образовательных стандартов, одной из общих оставляющих которой выступает овладение ключевыми компетенциями.

Вместе с тем педагоги различных ступеней общего образования в целях обеспечения преемственности соответствующих этапов образовательного процесса, реализуя в практической деятельности требования Стандартов, для оценки достигнутых результатов учебной деятельности опираются на различные определения понятий «компетенция» и «ключевые компетенции» в связи с отсутствием их единого официального толкования.

Термин «компетенции» появился и стал официально применяться в Российской Федерации с введением государственных образовательных стандартов различных ступеней образования. Однако проведенный анализ работ российских и зарубежных ученых (Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. Н. Новиков, Дж. Равен, Е. В. Ткаченко, Н. Хомский, А. В. Хуторской, М. А. Чошанов и др.) позволяет

отметить, что в настоящее время действительно нет единого толкования понятия «компетенция». Данное понятие на современном этапе является предметом интенсивного специального всестороннего исследования как теоретиками, так и практиками педагогической школы. По смыслу, включаемому в этот термин Федеральными государственными образовательными стандартами начального и основного общего образования, компетенция – определенное интегративное качество субъекта, включающее в себя когнитивные, мотивационные, ценностные и практические аспекты, которые проявляются в успешных действиях в процессе образования и какой-либо иной области.

Однако в современной педагогической науке используются и следующие определения понятия «компетенция»:

– «Базовая характеристика индивида, которая причинно связана с критериями эффективного или успешного действия в профессиональных и жизненных ситуациях» (Spenser&Spenser);

– «Совокупность определённых знаний, умений и навыков, в которых человек должен быть осведомлён и имеет практический опыт работы» (В. М. Полонский);

- «Общая способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированному на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленные на ее успешное включение в трудовую деятельность» (Е. В. Ткаченко);

– «Совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» (Д. А. Иванов).

Общим для всех вышеприведенных определений является то, что знания, навыки и умения, которые обучающиеся должны приобрести и освоить в процессе обучения, представляют собой содержательную сторону любой компетенции [4; 5; 6; 7; 8; 10; 12; 14].

По нашему мнению, наиболее ёмким и соответствующим смыслу, заложенному в него в Стандартах, является определение «компетенции», выведенное А. В. Хуторским, как отчужденного, заранее заданного социального требования (нормы) к образовательной подготовке ученика, необходимого для его

эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере [17].

В настоящее время возросла роль некоторых качеств личности школьника, обязательных для жизни в обществе, таких, как способность быстро ориентироваться в меняющемся мире, осваивать новые области знаний, умение находить общий язык с людьми разного возраста и самых разных профессий, культур и др. Данные качества, выступая своеобразным «ключом», помогают ученику ориентироваться в новых ситуациях своей личной и общественной жизни (впоследствии и в профессиональной деятельности), достигая поставленных целей, и поэтому называются ключевыми компетенциями [7].

Использование данного термина означает, что они являются базой, основанием для других, более «узких», конкретных или предметно-ориентированных компетенций. Тем не менее, однозначное толкование понятия «ключевые компетенции» до сих пор не выработано.

По мнению М. Е. Бершадского, В. А. Болотова, О. Е. Лебедева, А. В. Хуторского и других исследователей, позиции которых мы разделяем, компетенция может рассматриваться как ключевая, если она:

- интегральна (включает совокупность однородных умений, знаний, способов действий, связанных с различными областями деятельности);
- полифункциональна (позволяет решать разнообразные задачи в процессе жизнедеятельности);
- надпредметна и междисциплинарна (применяется в различных ситуациях);
- многомерна (содержит в себе различные интеллектуальные умения и личностные качества) [4; 11; 16].

При этом именно ключевые компетенции способствуют:

- удовлетворению потребностей обучающихся в достижении успеха в познавательной и социальной деятельности;
- направленности личности на саморазвитие;
- профессиональному самоопределению школьников;
- формированию предметных компетенций;
- решению практических задач универсального характера

[4; 9].

К ключевым компетенциям, в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами начального и основного общего образования, относятся грамота и счет; использование теоретических знаний в практических целях; умение учиться; умение осуществлять поиск и интерпретацию информации; умение сотрудничать и работать в команде; умение решать проблемы; ответственность за собственное обучение; коммуникативные умения, включая умение активно слушать, умение общаться на иностранном языке; ответственность за качество труда и обучения; предпринимательские умения; умения в области ИКТ [4].

Важно подчеркнуть, что все перечисленные компетенции предполагают активное деятельностное обучение, основанное на решении проблем в реальной ситуации (или в ситуациях, приближенных к реальным), и требуют использования интерактивных методов обучения [16].

Овладение ключевыми компетенциями всеми обучающимися обеспечивает им функциональную грамотность, которая, в свою очередь, предполагает оптимальную социализацию и потенциальную эффективность в учебной, а затем и в профессиональной деятельности.

Таким образом, одной из составляющей, обеспечивающей преемственность в образовательном пространстве начальной и средней общеобразовательной школы, выступает единое понимание требований образовательных стандартов нового поколения к результатам освоения образовательной программы соответствующего этапа образования, базирующееся, в том числе, и на унификации понятийного аппарата.

Литература

1. Алексеева Е. В. Проблема преемственности ФГОС начального и общего образования [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2015. – №10.1. – С. 4-6. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/90/18655/>.
2. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя. – М. : Просвещение, 2011. – 151 с.
3. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 213 с.

4. Буркова Е. М. Модульная технология обучения как средство формирования ключевых компетенций школьников при обучении русскому языку: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2016. – 294 с.
5. Зеер Э. Ф. Компетентный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23-30.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
7. Иванов Д. А. Компетенции и компетентный подход в современном образовании // Завуч. – 2008. – № 1. – С. 8-11.
8. Игошев Б. М. Модульно-рейтинговая технология как средство повышения эффективности обучения физике: монография. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 192 с.
9. Маскин В. В. Алгоритм перехода образовательного учреждения к компетентному подходу: практическое пособие. – М. : АРКТИ, 2006. – 64с.
10. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. – М. : Высшая школа, 2004. – 512 с.
11. Попов А. А. Различные подходы к изучению понятия преемственности [Электронный ресурс] // Педагогическое мастерство: материалы VII Междунар. науч. конф. – М. : Буки-Веди, 2015. – С. 20-22. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/184/9125/>.
12. Ткаченко Е. В. Профессиональное образование: проблемы, поиски и решения // Человек и образование. – 2009. – № 3 (20). – С. 25-31.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 окт. 2009 г. № 373) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO_23_10_09_Minjust_3._1_.pdf.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 дек. 2010 г. № 1897) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?Catalogid=2588>.

15. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://garant.ru/products/ipo/prime/doc/70191362/>.
16. Федоров А. Э. Компетентностный подход в образовательном процессе: монография. – Омск : Омскбланкиздат, 2012. – 210 с.
17. Хуторской А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

УДК 372.47

ББК 4426.221-243

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

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. В статье отмечается, что коммуникативные универсальные учебные действия (УУД) связаны не только с содержанием обучения, а в целом, с организацией образовательного процесса, поэтому для их формирования необходимы средства и методы, отличающиеся от освоения предметных знаний. Исходя из этого, раскрываются два направления в развитии коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения математике: развитие математической речи, обладающей характеристиками аргументированности, лаконичности, доказательности, и развитие умений эффективного взаимодействия и сотрудничества со сверстниками и взрослыми. Описываются приёмы, задания и упражнения по формированию коммуникативных УУД на уроках математики в начальной школе. Подчеркивается, что при систематическом выполнении заданий такого типа у учащихся формируется устная и письменная речь, а также умения коммуникативного сотрудничества.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия; коммуникация; младшие школьники; обучение математике; начальная школа.

Voronina L. V., Doctor of Pedagogy, Head of the Department of Theory and Methods Training to Natural Sciences, Mathematics and Computer Science During Childhood, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg
l.v.voronina@mail.ru

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL ACADEMIC ACTIVITIES OF YOUNG SCHOOLCHILDREN IN TRAINING MATHEMATICS

Abstract. The article notes that communicative universal educational activities (UAL) are associated not only with the content of training, but in general, with the organization of the educational process, therefore, for their formation, means and methods that differ from the mastering of subject knowledge are needed. Proceeding from this, two directions are revealed in the development of communicative universal educational actions of junior schoolchildren in the process of teaching mathematics: the development of mathematical speech with characteristics of reasoning, conciseness, evidence, and development of skills for effective interaction and cooperation with peers and adults. Describes the techniques, tasks and exercises on the formation of communicative DSM in math lessons in primary school. It is emphasized that in the systematic implementation of tasks of this type, students are given oral and written speech, as well as communication skills.

Keywords: communicative universal educational actions; communication; younger schoolchildren; teaching mathematics; Primary School.

В современной образовательной практике начальной школы утвердился системно-деятельностный подход, основными положениями которого являются направленность на развитие личности обучающегося как активного субъекта учебной деятельности и его всесторонняя подготовка к непрерывному процессу образования, саморазвития и самосовершенствования в течение всей жизни. Для реализации данной цели необходимо формировать у обучающихся на всех ступенях образования коммуникативные универсальные учебные действия.

В образовательном процессе колоссальную роль приобретает коммуникативная деятельность самого учителя при взаимодействии с учащимися. Коммуникация обеспечивает совместную деятельность педагога и обучающихся и предполагает не только обмен информацией, но и достижение некой общности: установление контактов, кооперацию (организацию и осуществление общей деятельности), а также процессы межличностного восприятия, включая понимание партнёра.

С точки зрения А. Г. Асмолова, коммуникативные учебные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми [4].

Коммуникативные УУД в комплексе универсальных учебных действий занимают особое место. Это обусловлено следующими позициями: 1) от умения адекватно воспринимать и корректно передавать информацию во многом зависит эффективность и качество активной мыслительной деятельности учащихся; 2) уровень коммуникативных навыков, сформированность умения работать с разными видами информации оказывает существенное влияние на успеваемость ученика; 3) без определенного уровня сформированности коммуникативных умений и навыков невозможно наладить успешное сотрудничество и взаимодействие учащихся, что не позволит сформировать личностные, регулятивные и познавательные умения; 4) коммуникативные УУД необходимы детям не только в учебной работе, уровень коммуникативных навыков, приобретенный ребенком в учебной деятельности, оказывает влияние на его успешность во всей последующей жизни [3].

В новой редакции Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [5] отмечается, что овладение коммуникативными универсальными учебными действиями включает умения:

осуществлять смысловое чтение текстов различного вида, жанра, стиля – определять тему, главную мысль, назначение текста (в пределах изученного);

использовать языковые средства, соответствующие учебной

познавательной задаче, ситуации повседневного общения;

участвовать в диалоге, соблюдать правила ведения диалога (слушать собеседника, признавать возможность существования разных точек зрения, корректно и аргументировано высказывать свое мнение);

осознанно строить в соответствии с поставленной задачей речевое высказывание; составлять устные и письменные тексты (описание, рассуждение, повествование) на темы, доступные младшему школьнику;

готовить небольшие публичные выступления;

соблюдать правила межличностного общения с использованием персональных электронных устройств.

Коммуникативные УУД связаны не только с содержанием обучения, а в целом, с организацией образовательного процесса, поэтому для их формирования необходимы средства и методы, отличающиеся от освоения предметных знаний. Присвоение (интериоризация) коммуникативных УУД происходит путем включения ребенка в различные формы деятельности с последующей рефлексией своих действий. Предметные знания и умения при этом составляют необходимый содержательный материал, при освоении которого одновременно проводится работа и по формированию коммуникативных УУД. Необходимые результаты освоения коммуникативных УУД достигаются при использовании специальных видов деятельности с предметным содержанием и за счет изменения форм сотрудничества учащихся [1].

Исходя из содержания коммуникативных УУД, можно выделить два направления их развития в процессе обучения математике: 1) развитие математической речи, обладающей характеристиками аргументированности, лаконичности, доказательности; 2) развитие умений эффективного взаимодействия и сотрудничества со сверстниками и взрослыми.

К первому направлению относятся задания, выполняя которые младшие школьники высказывают суждения с использованием математических терминов и понятий; учатся формулировать вопросы и ответы в ходе выполнения задания или чтения учебника; доказывают правильность/неправильность выполненного действия; работают в соответствии с инструкциями к заданиям; формулируют в ходе проблемного диалога определения, выделяют признаки математических понятий и сверяют их с

данными в учебнике; проводят доказательства, анализ и поиск решения текстовой задачи и т.п. Эти задания сопровождаются инструкциями типа «расскажи», «обоснуй свой ответ», «докажи», «ответь на вопросы», «сделай вывод», «составь задание» и др. [2].

Опишем некоторые виды заданий в этом направлении.

«Объясни». Младшие школьники учатся аргументировать свои действия, высказывать суждения с использованием математических терминов.

Например:

а) объясни, как сравнить следующие числа и запиши неравенства:

$67...69$ $467...578$ $53...35$ $358...583$;

б) сравни числа: $56...65$ $78...87$ $38...40$. Объясни своему партнёру, как ты выполнял задание. А теперь сравни следующие числа: $639...637$ $486...496$. Попробуй догадаться и объяснить своему партнёру, как это сделать;

в) найди правило и объясни, как записан ряд чисел.

Продолжи ряд – запиши еще по 4 числа в каждом ряду.

$321, 324, 327, 330, ...$

$513, 523, 533, 543, ...$

$513, 517, 515, 519, 517, ...$

«Задай вопрос» и «Ответь на вопрос». Школьники учатся задавать вопросы по изучаемому материалу и отвечать на них.

Например:

а) посмотри внимательно на выражения и придумай задание в форме вопроса:

$250+250+250$

$375+375+375+375+375+375$

$468+468+468$

$628+628+628+628+628+628$

б) прочитай условие задачи: На одной тарелке 5 пирожков, а на другой на 4 больше. Придумай к этому условию вопрос так, чтобы решение было записано в виде одного из следующих выражений: $5+4$; $9+5$.

в) рассмотри внимательно выражения:

$5 \cdot 4 = 20$ $5 \cdot 5 =$ $5 \cdot 6 =$ $5 \cdot 7 =$

Ответь на вопросы: Чему равен первый множитель? Чему равен второй множитель? Как вычислить значение остальных выражений, зная значение первого выражения?

«Поток вопросов». Смысл данного задания состоит в том, чтобы придумать как можно больше вопросов по заданной теме. В

процессе такой работы вырабатываются умения задавать вопросы, корректно вести учебный диалог.

Кроме развития устной математической речи целесообразно развивать и письменную речь. Для этого можно использовать следующие задания: **«Придумай сказку про ...»**, например, придумать сказку про прямую линию и записать ее; **«Придумай загадку со словами ...»**, например, придумай и запиши свою загадку со словами «дальше» и «ближе» и загадай ее соседу по парте; **«Составь кроссворд на тему ...»**, например, составить кроссворд про геометрические фигуры.

Ко второму направлению формирования коммуникативных УУД относятся задания, нацеленные на организацию общения учеников в паре или группе: проговаривание; комментирование; поиск по учебнику ответов на вопросы; постановка вопросов к решению, приведенному в учебнике; обмен предположениями; первичное закрепление под руководством учителя, задания на объяснение, описание рисунков, символических записей и т.п.

Для реализации этого направления на уроках математики целесообразно использовать три вида диалога:

- диалог в большой группе (учитель – ученики);
- диалог в небольшой группе (ученик – ученики);
- диалог в паре (ученик – ученик).

Опишем различные варианты заданий для работы в этом направлении

«Ловите ошибку». Объясняя материал, учитель намеренно допускает ошибки. Сначала ученики заранее предупреждаются об этом. Иногда интонацией или жестом им можно подсказывать «опасные места». Важно научить детей быстро реагировать на ошибки.

Ученик получает выполненные решения со специально допущенными ошибками – он должен «поработать учителем». Такие карточки могут быть заранее подготовлены другими учениками.

«Повторяем с контролем». Ученики составляют серию контрольных вопросов по изученному материалу. Затем одни ученики задают свои контрольные вопросы, другие на них отвечают в группах. Постепенно можно приучить учеников к тому, чтобы система контрольных вопросов перекрывала учебный материал.

«Придумай задание для другой группы». Учащиеся одной группы совместно придумывают и составляют задания для другой группы.

«Сделаем вместе». Учащимся предлагается подготовить вместе с соседом по парте сообщение на заданную тему, например, о старинных мерах длины.

Ученики должны по рисункам учебника составить, например, выражения на умножение и объяснить их смысл. После этого рассказать соседу по парте, что значит – число a умножить на число b ? А сосед затем должен рассказать, что значит – a разделить на b ?

«Взаимная проверка». Ученики обмениваются работами и проверяют друг друга, затем обсуждают всем классом, какие были допущены ошибки и в чём их причины. Кроме этого для закрепления, повторения учебного материала и тренировки используются прием взаимопроверки индивидуальных заданий: в паре один ученик читает задания своей карточки и следит за тем, чтобы его напарник давал правильный ответ, если ответ неверен, то его исправляет; затем ученики меняются ролями.

«Ты - мне, я – тебе». Ученики составляют задание друг для друга в соответствии с инструкцией. Записывают свое решение в тетради. Потом обмениваются заданиями. Каждый ученик выполняет задание, полученное от соседа. Далее проводится взаимопроверка. В случае, когда ответы автора задания и исполнителя разные, они вместе пытаются найти ошибку, при необходимости обращаются к учителю. Или второй вариант данной формы работы. Дети получают одну карточку на двоих. Сначала «учителя» – дети первого варианта. Они читают задание, а второй вариант – «ученики» отвечают, а затем обучающиеся меняются ролями.

В паре также можно организовать работу над задачей: первый ученик читает задачу, второй ученик слушает. Второй ученик читает эту же задачу, первый ученик слушает. Первый ученик называет условие задачи; второй дополняет, корректирует и называет вопрос задачи. Оба ученика обсуждают решение задачи, записывают решение и ответ на черновик. Затем обращаются к той паре, которая уже решала эту задачу, те проверяют, верно решение или нет. Если что-то неверно, пара заново работает по этому алгоритму.

«Составление плана решения задачи». Каждая пара учащихся получает текст составной задачи, т.е. задача решается в несколько действий (задачи одинаковые для всех пар учащихся в классе). Не решая задачи, каждая пара составляет план ее решения и обменивается им с соседней парой, сидящей позади. Получив план соседней пары, каждая пара сравнивает его со своим. Далее проводится совместное обсуждение двух составленных планов, исправляются ошибки, если они допущены, составляется общий на две пары план. Время работа должно быть ограничено (например, 10 мин), по сигналу педагога пары должны закончить обсуждение и представить свой план педагогу. Далее – переход к фронтальному обсуждению плана решения такого типа задач (разбор типичных ошибок при составлении плана решения составной задачи).

Данное задание является подготовительным к последующей работе в малых группах (по 4-5 человек). Работа в малых группах может быть построена по следующему алгоритму: 1) получите задачу; 2) в паре составьте план ее решения; 3) поменяйтесь планами с парой, сидящей позади; 4) решите задачу по плану, составленному другой парой; 5) обсудите составленные планы двумя парами.

В результате такой работы происходит взаимодействие с партнерами по совместной деятельности; у младших школьников формируется умение адекватно использовать речевые средства для дискуссии и аргументации своей позиции, готовность интересоваться чужим мнением и высказывать свое, умение вступать в диалог.

«Составь задание партнеру». Данная форма работы может быть реализована несколькими способами:

1. Учащиеся сначала решают задачу по изученному материалу в паре, затем каждый составляет похожую задачу для соседа. В итоге объясняют друг другу решение задач.

2. Каждый ученик составляет свою задачу и решает ее. Записывает ответ. Затем соседу по парте предлагается составить задачу, решение которой будет иметь такой же ответ. После этого ученики в паре сравнивают условия и решения придуманных задач.

3. Паре (группе) детей даются одинаковые задачи. Необходимо составить вопросы к задаче для соседа или другой группы.

4. По краткому условию или схеме необходимо составить задачу для партнера или другой группы.

«Отзыв на работу товарища». Данное задание можно использовать при итоговой оценке работы пары или группы, при проверке теоретического материала и оценке ответа одного ученика другим.

«Давайте говорить друг другу комплименты» – учащимся предлагается устно оценивая работу одноклассника или группы выделить в ней как можно больше положительного.

При систематическом выполнении описанных выше заданий у учащихся формируется устная и письменная речь. Использование на уроках математики игровых и групповых технологий обучения способствует формированию умений коммуникативного сотрудничества. Таким образом, использование современных технологий и специально подобранных заданий в процессе обучения математике эффективно формирует коммуникативные универсальные учебные действия у младших школьников.

Литература

1. Ванцян А. Г., Нечаева Н. В. Реализация нового образовательного стандарта: потенциал системы Л. В. Занкова. – Самара : Издательство учебная литература, 2011. – 224 с.
2. Воронина Л. В. Развитие речи младших школьников на уроках математики // Филологическое образование в период детства. – 2017. – № 24. – С. 9-15.
3. Жиркова В. С. Методы и приемы формирования коммуникативных универсальных учебных действий на уроках информатики // Молодой ученый. – 2014. – № 6. – С. 88-91.
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: Пособие для учителя. – М. : Просвещение, 2010. – 152 с.
5. Проект Приказа Министерства образования и науки РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования в новой редакции» (подготовлен Минобрнауки России 09.07.2017) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56619639/#ixzz59hFinL6r>.

УДК 373.21
ББК 4410.2

Вохмякова Ирина Николаевна, кандидат пед. наук, заведующий
МБДОУ ПГО «Детский сад № 32», Россия, г. Полевской

РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Рассматривается проблема развития ребенка в системе дополнительного образования. От проблемы предупреждения речевых нарушений у ребенка дошкольного возраста автор переходит к и другим проблемам развития, полагая, что одним из путей предупреждения проблем в развитии ребенка является личностно ориентированное развитие. Личностно ориентированное развитие ребенка автор связывает с программой дополнительного образования. Автор описывает программу дополнительного образования, реализуемую в дошкольном образовательном учреждении, раскрывает принципы построения данной программы, условия ее реализации, определяет формы и методы реализации программы. Говоря о развитии личности в дополнительном образовании, автор акцентирует внимание на развитии творчества ребенка, определяя в том числе и риски, возникающие в креативных ситуациях. Формулирует задачи, решение которых необходимо для дальнейшего развития системы дополнительного образования.

Ключевые слова: развитие ребенка; дополнительное образование; программа дополнительного образования; принципы разработки программы, условия реализации программы.

Vokhmyakova I. N., Candidate of Pedagogy, Head of Kindergarten № 32,
Russia, Polevskoy
d_c32@mail.ru

DEVELOPMENT OF A PRESCHOOLED CHILD IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

Abstract. The problem of the child's development in the system of additional education is considered. From the problem of prevention of speech disorders in a child of preschool age, the author proceeds to other development problems, believing that one of the ways to prevent

problems in the development of the child is personally oriented development. The author associates the person-centered development of the child with the supplementary education program. The author describes the supplementary education program implemented in the preschool educational institution, reveals the principles of building this program, the conditions for its implementation, determines the forms and methods of implementing the program. Speaking about the development of the personality in the supplementary education, the author focuses on the development of the child's creativity, including the risks that arise in creative situations. Formulates the tasks, the solution of which is necessary for the further development of the system of additional education.

Keywords: child development; additional education; supplementary education program; principles of program development, program implementation conditions.

Своевременное овладение правильной речью имеет важное значение для формирования личности ребенка, для успешного обучения его в школе и для дальнейшей трудовой деятельности. Известно, что речь у ребенка развивается в процессе общения с окружающими. Потому очень важна чистая речь тех, рядом с кем находится ребенок, а также контроль и правильное руководство формированием речи. Необходимо сопровождение речевого развития ребенка, в том числе и профилактика.

Профилактики непосредственно речевых нарушений она складывается из двух аспектов деятельности взрослого:

1. Забота о физическом и нервно-психическом здоровье ребенка и о сохранности его речевых органов, что конкретно выражается в следующем: предупреждение ушибов головы, предупреждение инфекционных заболеваний, охрана органа слуха, охрана артикуляторных органов (охрана голосового аппарата от простуды и голосовой перегрузки), охрана нервной системы ребенка (исключение громких окриков, страшных рассказов) и т. д.

2. Забота о правильном речевом развитии ребенка, включая создание необходимых для этого социальных условий: обеспечение благоприятного речевого окружения как необходимого образца для подражания; правильное произношение взрослыми простых слов, связанных с конкретной жизненной ситуацией, что поможет ребенку овладеть речью; приучение ребенка смотреть во время разговора в

лицо собеседника, поскольку зрительное восприятие артикуляции способствует более точному и более быстрому ее усвоению; систематическое создание таких ситуаций, при которых ребенок должен выразить свою просьбу словесно; полное исключение случаев «сюсюкания» с ребенком, лишаящего его образца для подражания; развитие тонкой ручной моторики, играющей чрезвычайно важную роль в овладении полноценной речью музыкой и пением, что способствует развитию правильного дыхания и достаточно гибкого сильного голоса [4,5].

Родителям необходимо знать, что детский мозг обладает очень большой пластичностью, гибкостью и имеет выраженную тенденцию к развитию. В силу этого многие его повреждения могут бесследно сглаживаться, не оставляя после себя заметных следов. Огромная и ни чем не заменимая роль в такой компенсации принадлежит благоприятным социальным условиям, в которых растет и развивается ребенок, которые обеспечиваются системой образования, в том числе дополнительного.

В формировании правильной речи детей и предупреждении речевых дефектов огромная роль принадлежит музыке: музыкально-речевые игры, малые фольклорные формы, пляски, игры, сценки успешно способствуют развитию речевой активности и коммуникативной функции речи. Развитие мелкой моторики рук в процессе художественно-эстетической деятельности детей (лепка, рисование, аппликация, конструирование) способствует подготовке детей дошкольного возраста к овладению письмом.

МБДОУ ПГО «Детский сад № 32 г.Полевской является базовой площадкой УрГПУ по теме: «Базовые образовательные учреждения (информационно-интеллектуальные центры) как форма распространения инновационного педагогического опыта».

Творческой группой педагогов под руководством доктора филологических наук, профессора, заведующего кафедрой русского языка и методики его преподавания в начальных классах Института педагогики и психологии детства УрГПУ М. Л. Кусовой разработана Программа дополнительного образования, способствующая качественной перестройке образовательной деятельности ДОУ в условиях реализации ФГОС ДО. Данная Программа включает следующие виды и формы детской деятельности: детский фольклор, изостудия, музыкальная азбука, ритмическая мозаика, театральная студия, хореография, развитие речи с логопедом, уроки с

психологом, мастерилки, реализуемые в кружковых занятиях и занятиях секций. Одним из основных принципов, определяющих содержание занятий, является принцип интеграции. В процессе интегрированных занятий у детей формируется умение воспринимать на слух произведения разных жанров, эмоционально откликаться на них и передавать свое настроение в рисунках, в танцах, в совместном обсуждении услышанного, в театрализованной деятельности.

Уникальность Программы определяется ориентированностью ее на комплекс педагогических условий, включающих:

- эстетизацию развивающей среды, способствующую творческой активности и развитию эстетического сознания дошкольников;

- расширение эмоционального поля дошкольников как обогащение эмоционального опыта детей и освоения многообразия палитры чувств;

- создание системы креативных ситуаций, основывающейся на использовании наглядных пространственных моделей, что создает предпосылки для развития самостоятельности творческого мышления и побуждает к исследовательским действиям.

Данная Программа направлена на обучение детей навыкам импровизации, варьирования, комбинаторики на основе методов:

- активизации творческих проявлений детей;
- моделирования художественно-выразительных средств;
- здоровьесберегающих технологий.

А направленность данной программы на творческое развитие ребенка, в связи с чем необходимо подчеркнуть целесообразность такой ориентации, с одной стороны, а с другой, – отметить те риски, которые могут быть связаны именно с творческим развитием ребенка. С точки зрения большинства ученых, задача эмоционального раскрепощения личности решается на основе использования средств художественного и эстетического творчества, так как детям необходимо получать эмоциональную разрядку, а самовыражение посредством искусства является существенным компонентом творчества, что способствует развитию и профилактике речевого развития дошкольников.

Анализ подходов к развитию ребенка был бы неполным без обсуждения негативных моментов, возникающих в креативных ситуациях. Данная проблема нашла отражение в работах

Д. Б. Богоявленской («деформация мотивационной структуры личности»), В. Н. Дружинина (проблема «побочных эффектов»), А. Г. Маслоу («эмоциональная блокада креативности»), Н. Роджерса («антикреативные свойства»), Ж.-Ш. Террасье (проблема «социальной диссинхронии»), Н. С. Лейтес, А. И. Савенкова (проблема «заблокированных талантов» и «затухания одаренности»), А. С. Белкина («ситуация успеха») и др.

Обсуждая проблему «побочных эффектов» (повышенная невротизация эмоциональной сферы, нарушение внутреннего равновесия, повышенная конфликтность, агрессивность, неустойчивость настроения, подверженность отрицательным эмоциям, тревожность, перевозбуждение), авторы приходят к выводу, что повышение креативности сопровождается различным типом индивидуального реагирования: некоторые дети испытывают позитивные эмоции, другие испытывают эмоциональный дискомфорт.

А. М. Матюшкин, В. Н. Дружинин считают, что формирование креативности возможно лишь в специально организованной среде [3]. Для решения данной проблемы Д. Б. Богоявленской разработан «метод креативного поля»[1]. Проблема социальной диссинхронии (разрыв между творчески одаренным ребенком и его окружением) нашла отражение в работах Ж. Ш. Террасье, П. Мерш и др. Реже в поле зрения специалистов попадает внутренняя диссинхрония (несбалансированное развитие отдельных способностей). Средство для ее преодоления давно обнаружено и выражено в современной педагогике термином «лично ориентированный подход».

Снять напряженность и дискомфорт, сопутствующие креативным ситуациям, по мнению А. С. Белкина, можно саморегуляцией и переключением – заменой одного вида деятельности другим или созданием «ситуации успеха», т. к. стремление к успеху есть способ преодоления неуспеха.

Для стабилизации действия психологической защиты современная педагогика использует ряд инновационных методов: психогимнастика, эстетотерапия, метод саморегуляции, музыкотерапия, арттерапия, логотерапия, метод психодрамы и др. Общим для этих методов является наличие релаксационного момента, который способствует преодолению нервного напряжения. Реально возникающие в образовательном процессе различные педагогические ситуации, особенно требующие креативного

проявления, должны включать релаксацию как обязательное условие. Таким образом, мы сохраним необходимую стеничность доминирующих переживаний ребенка. Основная задача: сохранить природу детства, заложив основу эмоционально-творческой культуры личности.

Разработка механизма воспитания эмоционально-творческой культуры дошкольников тесно соприкасается с проблемой ранней диагностики одаренности. Детская одаренность, вовремя распознанная и умело направленная, может поразительно проявить себя в отроческом возрасте, считает Н. В. Гончаренко: «Тайна детской одаренности может быть сокрыта в самих возможностях детства, в восходящем и таинственном возрасте, когда в немыслимо короткий срок дети овладевают общечеловеческими навыками и умениями» [2]. Один из выводов, который можно сделать из подобных фактов, таков: детские способности нужно обогащать.

Исследования психологов и педагогов показывают, что в детском возрасте, особенно до пяти лет, возникают корни большинства способностей. Умственные и другие способности детей этого возраста открыты для чрезвычайно быстрого и направленного формирования. Известные отечественные психологи и педагоги (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. М. Матюшкин, Ш. А. Амонашвили, В. А. Сухомлинский, Б. П. Никитин и другие) раскрывали огромное значение первых лет обучения для развития творческих способностей, формирования таланта. Представление о способностях как творческой активности личности высказывает большинство исследователей креативности. Способность, одаренность, гениальность – восходящие ступени эмоционально-творческого развития человека.

Самые трудные в воспитании – это одаренные дети, им надо вовремя дать механизм реализации одаренности, иначе ребенок будет «томиться» от неизвестности. Надо возвращать каждого одаренного ребенка, потому что сегодня как никогда стоит вопрос о восстановлении интеллектуального потенциала нации. Ряд исследователей считает, что развитие творческой одаренности детей неотделимо от их аффективного развития (К. Абротс, Ф. Вильямс). Они отмечают, что чрезвычайная чувствительность одаренных детей к окружающей среде, обостренное восприятие своих достижений и неудач, наличие динамической связи между эмоциональным настроением и способностью к саморегулированию говорит о том,

что аффективное развитие должно стать предметом пристального внимания при развитии речи детей.

Отмеченные теоретические положения были положены в основу описываемой программы, при разработке которой составители учитывали и особенности одаренных детей, и риск побочных эффектов, и рекомендуемые для этого методы и приемы.

В процессе интенсивного обучения по программе дополнительного образования у детей происходит развитие не только творческих способностей, они также совершенствуются в физиологическом плане, у них происходит значительное обогащение эмоциональной сферы. Эти дети отличаются более развитой речью, оригинальностью высказываний, общей творческой активностью, общительностью и эмоциональной выразительностью. Они овладевают различными способами творческого самовыражения, учатся импровизировать, комбинировать, моделировать, что облегчает их адаптацию к школьному обучению.

В последние годы отмечается рост заинтересованности семей в дополнительном образовании. Растет число детей дошкольного возраста, вовлеченных в дополнительные программы. Заметно увеличилась мотивация семей и детей дошкольного возраста к участию в различных конкурсных мероприятиях.

При наблюдаемой позитивной тенденции увеличения числа и расширения спектра дополнительных услуг пока не обеспечен необходимый уровень выявления талантливых детей и мониторинга эффективности работы по дополнительному образованию.

В перспективе для расширения спектра дополнительных услуг необходимо:

научно-методическое сопровождение программ дополнительного образования;

повышение профессиональной компетентности педагогов, реализующих программы дополнительного образования;

разработка и внедрение адаптированных дополнительных программ, способствующих социально-психологической реабилитации детей с ОВЗ и детей-инвалидов;

проведение информационно-просветительской компании для мотивации семей к вовлечению детей в дополнительное образование;

включение дополнительных программ в муниципальное задание;

выявление и трансляция лучших педагогических практик по дополнительному образованию;

внедрение системы выявления и учета достижений детей в дополнительном образовании;

разработка и внедрение механизмов, критериев и инструментария для независимой оценки качества реализации дополнительных программ;

совершенствование финансово-экономических механизмов развития дополнительного образования.

В начале статьи мы сконцентрировали внимание на речевом развитии ребенка как одном из направлений развития личности и профилактике нарушений в речевом развитии. Описание программы дополнительного образования показывает, что программа дополнительного образования также обеспечивает необходимые для этого условия. Поэтому дальнейшее развитие детского сада связываем с реализацией Примерной основной образовательной программы дошкольного образования непосредственно в дошкольном образовании и в системе дополнительного образования.

Литература

1. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростов. ун-та, 1983. – 172 с.
2. Гончаренко Н. В. Гений в искусстве и науке. – М. : Искусство, 1991. – 432 с.
3. Матюшкин А. М. Психологические основы диагностики и развития творческих способностей в обучении // Проблемы способностей в советской психологии. – М. : АПН СССР, 1984. – С. 18-24.
4. Парамонова Л. Г. Логопедия для всех. – М. : Дельта, 2002. – 335 с.
5. Филичева Т. Б., Соболева А. В. Развитие речи дошкольника. – Екатеринбург : Литур, 2000. – 79 с.

УДК 378.016:82:378.147: 371.124
ББК Ч448.902.6+ШЗр

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

ЛИТЕРАТУРНЫЕ СЮЖЕТЫ КАК ОБУЧАЮЩИЕ КЕЙСЫ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье представлен опыт проведения занятий со студентами на основе метода кейс-стади или метода конкретных ситуаций, где содержательную часть составляют не примеры из практики, но литературные сюжеты, точнее их герои. При этом анализу подвергается не композиция произведения, а именно психолого-педагогическая характеристика самого героя. Были выбраны три произведения: Н. Некрасов «Крестьянские дети», Л. Пантелеев «Честное слово», В. Драгунский «Не пиф, не паф». Практика показала не только положительные аспекты таких занятий: умение студентов работать в группе, опора на имеющиеся знания в области педагогики и психологии. Однако обнаружили и зоны риска – неумение учитывать контекст, неоправданная интерполяция в трактовке анализируемых событий, что требует определенной коррекции процесса подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: метод кейс-стади; характеристика литературных героев.

Korotaeva E. V., Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg
e.v.korotaeva@yandex.ru

LITERARY DRAWINGS AS TRAINING CASES IN THE PREPARATION OF FUTURE TEACHERS

Abstract. The article presents the experience of conducting classes with students on the basis of the case-study method or the method of concrete situations, where the content part is not from practical examples, but

literary subjects, or rather their heroes. In this analysis is not the composition of the work, namely the psychological and pedagogical characteristics of the hero himself. Three works were selected: N. Nekrasov "Peasant Children", L. Pantelev "Honest Word", V. Dragunsky "Not Piff, Not Paf". Practice has shown not only the positive aspects of such occupations: the ability of students to work in a group, reliance on existing knowledge in the field of pedagogy and psychologists. However, there were also areas of risk - inability to take into account the context, unjustified interpolation in the treatment of analyzed events, which requires a certain correction of the process of preparing future teachers.

Keywords: case study method; characterization of literary heroes.

Одним из популярных методов обучения на ступени высшего образования сегодня является «кейс-метод», или «метод кейс-стади» (case studies), или «метод конкретных ситуаций» ([1], [2], [4] и др.).

К значимым характеристикам этого метода специалисты относят связь теории с практикой, профессиональную ориентированность процесса обучения, активную форма обучения (диалог, дискуссия, слушания и др.), неоднозначность «экспертного заключения» и т.д. Чаще всего в качестве стимульного материала для обучения в формате метода кейс-стади выступают конкретные ситуации из реальной практики – юриспруденции, медицины, психологии, образования и т.д.

В процессе обучения будущих педагогов мы решили трансформировать этот метод, причем, в большей степени изменения затронули содержательную, а не формальную, организационную часть.

Дело в том, что с точки зрения организации обучения метод конкретных ситуаций, или кейс-метод, отвечает целевым установкам, представленным в таксономии Б. Блума: понимание (объяснение, интерпретация); применение; анализ (взаимосвязей, структуры); синтез (разработка возможной системы действий); оценку (суждение на основе имеющихся данных). Другими словами, собственно процесс обучения в кейс-стади сводится к традиционному заданию: «прочти, проанализируй, найди ключевые слова (позиции), сделай вывод...».

Поэтому значимой составляющей для эффективного обучения в формате кейс-стади оказывается содержательный компонент, т.е. стимульный материал.

В поиске материала для обсуждения было решено обратиться не к ситуациям, имеющимся в конкретной практике, какими бы привлекательными они не казались в новостях, или видео-сюжетах YouTube, но к литературным произведениям. Это обусловлено тем, что в произведениях истинных мастеров характеры героев прописываются достаточно ярко, ремарками акцентируются нюансы, связанные с поступками героев, деталями окружающей обстановки, что помогает проникнуться ситуацией, делая анализ более глубоким и обоснованным.

Для студентов предвыпускного курса Института педагогики и психологии детства были выбраны три сюжета: Н. Некрасов «Крестьянские дети», Л. Пантелеев «Честное слово», В. Драгунский «Не пиф, не паф».

Произведения были выбраны не случайно.

Так, в описании краткой встречи автора (Н. Некрасова) с шестилетним Власом уже просматриваются черты характера мальчика: он вступает в диалог с незнакомым человеком только тогда, когда последний задает вопросы по делу («откуда дровишки», «большая ли семья»), ощущает себя серьезным и ответственным («семья-то большая, да два человека всего мужиков-то: отец мой да я...»), делая взрослое дело (отвозит дрова), не слишком-то отвлекается на досужие разговоры («рванул под уздцы и быстрее зашагал»). Это несовпадение детского возраста и поступков маленького героя эпизода передано поэтом одной фразой: «как будто я в детский театр попал», но при этом он тут же подчеркивает: «Но мальчик был! мальчик живой, настоящий...».

В рассказе Л. Пантелева «Честное слово» описывается ситуация, в которой мальчик, давший честное слово, что не покинет свой «пост» (хотя это была игра), выполняет свое обещание, несмотря на то, что прошло уже несколько часов и о нем забыли сами играющие. Даже взрослый (автор) не может уговорить его пойти домой, так как снять с поста может только военный. И автору приходится найти такого военного. Маленькому герою рассказа всего 7-8 лет, но автор в конце этого небольшого повествования с уважением думает о том, какая у него «сильная воля и крепкое слово» и о том, что «не известно, кем он будет, когда вырастет, но

кем бы он ни был, можно ручаться, что это будет настоящий человек».

Совсем иной по настроению рассказ В. Драгунского «Не пиф, не паф». В нем автор описывает свое детство и признается, что, будучи маленьким, он до слез не любил и боялся сказок со «страшным концом», опасными событиями. Мальчику жалко было всех, даже зайца из считалочки «Раз, два, три, четыре, пять, вышел зайчик погулять», так как зайчик в конце умирает. Но как-то раз, в очередной представляя эту печальную картину, герой вдруг решает переделать сюжет: охотник не стреляет! Не пиф! Не паф! Не умирает зайчик!.. И с этого момента он понимает, что может «в любую минуту... перевернуть все по-своему, и все будет хорошо».

Студенты знакомились с произведениями до начала занятий, чтобы не тратить на это учебное время. Изначально с ними была проведена подготовительная работа по поводу того, какие именно критерии могут быть положены в основу анализа литературного героя с психолого-педагогической точки зрения. В итоге типовое задание было сформулировано следующим образом: дать характеристику главному герою сюжета; составить рекомендации для психолого-педагогической поддержки героя.

Работа каждый раз велась в подгруппах, затем заслушивались заключения, к которым обязательно задавались вопросы как от сокурсников, так и от эксперта (преподавателя), в итоге проводилась заключительная рефлексия.

Фактором, в наибольшей степени затрудняющим анализ представленных «ситуаций» для студентов, оказался исторический контекст. Обучающиеся просто интерполировали анализируемую ситуацию в современность, тем самым, с одной стороны, нивелируя детали и нюансы, связанные со временем «существования» литературных героев, а с другой, приписывая неактуальные для персонажа черты личности и предлагая соответствующие рекомендации.

Например, при анализе диалога шестилетнего Власа и автора студенты посчитали позицию мальчика неуважительной по отношению к собеседнику («ступай себе мимо»). При этом не учитывалось, что тональность разговора была задана взрослым, иронически обратившимся к мальчику со словами: «здорово, парнище!». Поэтому в психолого-педагогических рекомендациях студентами было предложено поработать над его «коммуникативной

культурой». В этой рекомендации явно просматривается установка федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования на развитие коммуникативной деятельности ребенка дошкольного возраста, а именно развитие «конструктивного общения и взаимодействия со взрослыми и сверстниками» [5]. Однако начинающие эксперты не озаботились вопросами кто, где и как будет развивать культуру общения этого ребенка, который уже в шесть лет старается вести себя почти как взрослый, выполняя серьезную работу по домашнему хозяйству. Другими словами, эта «самость», ответственность крестьянского мальчика не была замечена и оценена современными студентами.

И в работе над вторым кейсом («Честное слово» Л. Пантелеева) частично повторилась та же ситуация. Студенты осудили мальчика, который согласился играть с незнакомыми ребятами, связали его решение оставаться на посту с инфантилизмом, поскольку ему не хватило самостоятельности принять решение самому выйти из игры, которая явно закончилась к позднему вечеру. И вновь наши студенты упустили исторический контекст. Этот рассказ был написан в 1941 г., и поведение семилетнего мальчика отвечало основным направлениям воспитательной работы того времени: стойкость, верность, честность, ответственность, преданность идеалам (которые мы находим у подростков в повести «Тимур и его команда» А. Гайдара). Именно эти черты помогли выстоять взрослым и детям в тяжелые военные годы... А наши студенты, упуская эти нравственные аспекты, делают замечание родителям – почему ребенок гуляет один? почему его никто при этом не ищет? Да, сегодня безопасность детей является важнейшим приоритетом, хорошо, что об этом знают будущие педагоги. Но как оказывается как просто за этими общими словами и требованиями упустить личность самого ребенка...

Герой третьего произведения («Не пиф! Не паф!») оказался ближе и понятнее нашим студентам. Трудности осмысления кейса оказались связанными с психолого-педагогической трактовкой описываемых в рассказе событий. Так, автор в первых же строках автор называет себя «жалостливым», поскольку не мог слушать «про что-нибудь жалостное». Но на деле речь идет о детских страхах. Нам не известно, какой именно эпизод привел к тому, что мальчик стал бояться всех «страшных» ситуаций, которые часто становятся завязкой или кульминацией сюжета в детских книжках. Однако у

этого ребенка страх уже не только закрепился, но и выработался защитный механизм – «избегание»: «За какие-нибудь две-три секунды до того, как случиться беде я уже принимался дрожащим голосом просить: «Это место пропусти!»». Этот механизм избегания поддерживался и мамой, поэтому такое поведение ребенка носило достаточно длительный характер.

Надо отметить, что студенты указали на то, что здесь нужно работать не только с мальчиком, но и с его мамой. При этом они догадались, что эта проблема свидетельствовала не только о «трусости» ребенка, но о том, что у него было богатое воображение, которое подпитывало эти страхи. Конечно же, опытный педагог-психолог предложил бы ребенку «вывести» эти переживания: нарисовать на бумаге, наказать образ злодея и т. д. Студенты же еще не обладают набором соответствующих компетенций для полноценного решения сопровождения ребенка из данного кейса. И, к сожалению, будущим педагогам не хватило наблюдательности заметить, что ребенок самостоятельно нашел решение проблемы: «я уже знал навсегда, что больше не буду реветь в жалостных местах, потому что я теперь могу в любую минуту вмешаться во все эти ужасные несправедливости, могу вмешаться и перевернуть все по-своему...». А это свидетельствует о том, что он может научиться сам решать свои проблемы и не только в воображаемой ситуации. За этот выход из проблемной ситуации ребенка нужно поддержать и похвалить, но этого на занятии не случилось.

Можно поспорить с мнением С. Ю. Поповой, Е. В. Пронина, которые настаивают на том, что в методе case-study «привлекает его интегративный характер и, одновременно, особая концентрация в нем технологии «создания успеха» для каждого на фоне творческой конкуренции в процессе работы над кейсом» [3, с. 9]. В проведенных занятиях доминировала коллективная, групповая работа, индивидуальный успех здесь мало что решал.

При этом работа с «литературными кейсами» вскрыла ряд проблем, имеющих значение для будущих специалистов. Это относится и к вопросам кругозора наших студентов, т. е. к общекультурным (или универсальным), и к профессиональным компетенциям, реализуемым в психолого-педагогическом анализе героев. Иная содержательная основа вскрыла тормозящую типизацию способов действия обучающихся. И именно совместное обсуждение, специальные вопросы от «эксперта» значительно

способствовали преодолению студентов замыканию, выходу за пределы привычных действий.

Как мы видим, работа с литературными сюжетами в качестве обучающих кейсов оказалась непростой, интересной и продуктивной. Продуктивной не только в непосредственном процессе обсуждения литературных героев, но и в перспективе организации образовательного процесса. Метод конкретных ситуаций с опорой на литературные сюжеты в качестве обучающих кейсов можно и нужно применять в образовательном процессе для будущих педагогов.

Такие занятия не только подчеркивают междисциплинарный характер вузовского обучения, но и обращают студентов к русской литературе как неиссякаемому источнику познания.

Литература

1. Екимова В. И. Кейс-метод в высшей школе: проблемы применения и оценки эффективности // Современная зарубежная психология. – 2014. – № 1. – С. 86-97.
2. Панасенко С. В. Кейс-стади как интерактивный метод обучения // Наука и образование в глобальных процессах. – 2016. – № 1. – С. 93-95.
3. Попова (Смолик) С. Ю., Пронина Е. В.. Кейс-стади: принципы создания и использования. – Тверь: Изд-во «СКФ-офис», 2015. – 114 с.
4. Сокольникова Э. И. Особенности освоения метода «конкретных ситуаций» (case study) в обучении // Вестник московского гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Серия: Педагогика и психология. – 2012. – № 1. – С. 75-79.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.

УДК 178.9
ББК Ю704.3

Кохичко Андрей Николаевич, доктор пед. наук, доцент, профессор кафедры педагогики, ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет», Россия, г. Мурманск

ОБ ИСКУШЕНИИ В РУССКОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается понятие «искушение», неизбежно сопровождающее каждого из нас в течение всей жизни. Данная категория, соотносимая прежде всего с христианской моралью и аскетикой, в русской ментальности понимается шире и глубже, чем просто внешний повод или вызов (соблазн) согрешить – нарушить данную заповедь, собственный обет, изменить сознанному идеалу, отступить от усвоенных убеждений и принципов, либо внутреннее влечение и возбуждение, под влиянием порочной склонности или страсти, поступить таким же образом. В отечественной ментальности в качестве основополагающих содержательных аспектов анализируемой категории выступают мысли (идеи), чувства (воля) и дело (образ действий) человека. В испытании прельщением искушаемому важно осознавать ответственность за поступок, следующий за собственным нравственным выбором.

Ключевые слова: искушение; мораль и аскетика; грех, наказание; русская ментальность; нравственный выбор; ответственный поступок.

Kohichko A. N., Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Murmansk Arctic State University, Russia, Murmansk
andrey_kohichko@mail.ru

ABOUT THE TEMPTATION IN RUSSIAN MENTALITY

Abstract. The article deals with the concept of "temptation", which inevitably accompanies each of us throughout life. This category, correlated primarily with Christian morality and asceticism, is understood in the Russian mentality to be wider and deeper than just an external

motive or a challenge (temptation) to sin-to violate this commandment, one's own vow, change the conscious ideal, retreat from the assimilated beliefs and principles, or inner drive and excitement, under the influence of a vicious inclination or passion, do the same. In the domestic mentality, the thoughts (ideas), feelings (will) and the deed (mode of action) of a person act as the fundamental content aspects of the analyzed category. In the test of seduction by the tempted, it is important to realize responsibility for the act following your own moral choice.

Keywords: temptation; morality and asceticism; sin, punishment; Russian mentality; moral choice; responsible deed.

Он мыслит: «Буду ей спаситель.
Не потерплю, чтоб развратитель
Огнём и вздохов, и похвал
Младое сердце искушал».
(А.С. Пушкин «Евгений Онегин»)

На какой бы высоте нравственного достоинства в цепи своего субъективного развития от рождения и до смерти мы не находились, искушение – наш обычный и неизбежный спутник. Наверняка, свои соблазны есть и там, за пределами бытия, не доступного для постижения. Но это, как говорится, уже совсем другая история...

Отмечаемое в памятнике «Моление Господня» по списку 1355 г., *искушение* – «опыт, испытание, искус», заимствованное из старославянского языка, – калька греческого *πειρασμός* – «искушение, испытание», суффиксального производного от *πειράω* «искушать, испытывать».

Древнерусское *искушати* – «подвергать испытанию», «испытывать», «оценивать» – этимологически связано с древнерусским *искусъ* – «испытание», «грабеж, разбой» – древнегерманского, точнее готского происхождения, где *kīusan* – «выбирать», «избирать», «пробовать», *kausjan* – «испытывать», «пробовать», *kustus* – «испытание», «проверка» [13, Т. 1, Ч. 2, с. 1121-1124; 15, Т. 1, с. 141; 18, с. 161; 19, Т.1, с. 358-359; 20, с. 121].

«*Искушать, искусить* кого, чѣмъ, въ чемъ – находим в словаре В. И. Даля, – испытывать, извѣдывать, убѣждаться опытами въ образѣ дѣйствій или мыслей, чувствъ; || подвергать кого испытанью; || соблазнять, прельщать, смущать соблазномъ, завлекать лукавствомъ; стараться совратить кого съ пути блага и

истины. *Не искусивъ чловѣка не узнаешь. Держать въ исправности пожарные снаряды – искушать Бога*, почему пожарная бочка и стоитъ безъ обручей. -ся, быть искушаему, подвергаться искушению; доходить до чего опытомъ, навикать, приспособляться, наторѣть. *Золото огнемъ искушается, а чловѣкъ напастьми. Онъ искусился предложеньемъ этимъ, поддался, соблазнился. Въ этомъ дѣлѣ я искусился*, много испыталъ, навикъ, умѣю за него взяться. *Искушенье* ср. *искусъ* м. об. дѣйст. по знач. гл. || также состоянье искушаемаго; самое дѣло, предметъ, чѣмъ искушаютъ или что искушаетъ; пора, время, срокъ, когда кто искушается; испытанье, дознанье на дѣлѣ; соблазнъ, прельщенье. *Искусъ*, опытъ, проба, попытка. *Искусомъ до всего дойдешь. Онъ не монахъ еще, а бѣлецъ подъ искусомъ. Денги искусъ любятъ*» [3, Т. 2, с. 672].

В лексике современного русского литературного языка *искушение*:

1. Действие по глаголу искусить-искушать.
2. То, что прельщает, влечет к себе своей доступностью; соблазн, желание чего-нибудь запретного, недозволенного. *Искушение было большое. Вводитъ кого-нибудь в искушение. Много было искушений.*
3. Устар. Испытание, искус. *Но в искушеньяхъ долгой кары, Перетерпевъ судебъ удары, Окрепла Русь. Такъ тяжкий млат, Дробя стекло, куетъ булатъ* (Пушкин А.С.). *Но этой веры для немногихъ Лишь темъ доступна благодать, Кто в искушеньяхъ жизни строгихъ, Какъ вы, умелъ, любя, страдать* (Тютчев Ф.И.) [9, с. 252; 11, Т. 1, с. 680; 12, с. 250; 14, с. 199].

В языке христианской морали и аскетики *искушение* (лат. tentatio, tentāmen, tentamentum – «испытание, проба, опыт», «искушение» [8, с. 1102]), «обычный и неизбежный спутник в нравственной жизни»:

- 1) внешний повод или вызов (соблазн) согрешить – нарушить данную заповедь, собственный обет, изменить сознанному идеалу, отступить от усвоенных убеждений и принципов;
- 2) внутреннее влечение и возбуждение, под влиянием порочной склонности или страсти, поступить таким же образом [17, Т. 1, с. 653].

При этом искушения попускаются Богом [Быт. 22:1; Пс. 25:2] для того, чтобы человек опытно убедился в своей нравственной

немощи и в необходимости благодати Божией, а также как средство укрепления в борьбе через свободное, усилием собственной воли, преодоление искушений и отвержение предметов соблазна [Иак. 1:12]. Их не следует ни бояться, ни искать; убежать от них христианину то же, что воину бежать с поля сражения [1 Кор. 10:13].

Первыми, подавшимися искушению (искусителю), считаются наши прародители. Так, рассказ о грехопадении Адама и Евы, вкусивших с древа познания добра и зла, описано Моисеем в книге Бытия [гл. 3]. В итоге прародители, нарушившие заповедь Божию, за преступление получили наказание: они были изгнаны из Рая, природа Адама и Евы утратила многие достоинства как в физическом, так и в духовном отношении. Кроме того, первородный грех отразился и на всех их потомках, вследствие преемственного принятия от них не только естества, но вместе с нею и греховной порчи [17, Т. 1, с. 433].

Один бог безгрешен. Невольный грех живет во всех. Рожденные во плоти причастны греху. И первый человек греха не миновал (и последний не избудет). Адам плотию наделил, Ева – грехом. Адам согрешил, а мы воздыхаем. Ева Адама прельстила, весь род потопила (погубила). Ева прельстила древом, простонала чревом; Адам грех сотворил – рай затворил. Адам прельщен женою, а жена змею. Грешники, да божьи [2, Т. 1, с. 29, 162].

Центральное место в этом рассказе, по мнению Д. Д. Фрэзера, занимает древо познания добра и зла, вокруг которого группируются мужчина, женщина и говорящий змей. Но рядом с первым деревом, стоящим посреди сада, мы видим и еще одно - древо жизни, доставляющее бессмертие всякому, вкушившему от него плодов. По-видимому, в историю о двух деревьях вкралось позднейшее искажение, и в первоначальной версии древо жизни играло не столь пассивную и декоративную роль.

Вся суть рассказа о грехопадении прародителей состоит в попытке объяснить смертную природу человека, показать, откуда явилась смерть на земле. На основании сличения различных версий, существующих среди многих народов, первоначальное повествование о грехопадении человека представляется приблизительно в следующем виде.

«Благожелательный создатель, вылепив из глины первых мужчину и женщину и одарив их жизнью простым дуновением в рот и в нос, поместил счастливую чету в земном рае, где свободные от

забот и труда, они могли питаться вкусными плодами восхитительного сада, и где звери и птицы безбоязненно резвились вокруг них. В виде проявления своей высшей милости Бог хотел наградить наших прародителей великим даром бессмертия, но решил при этом сделать их самих вершителями своей судьбы и предоставить на их собственное усмотрение – принять либо отвергнуть предложенный дар. Для этой цели он посадил в середине сада два чудесных дерева, на которых росли плоды двух совершенно различных сортов: плоды одного дерева приносили смерть вкушившему от них, плоды другого – вечную жизнь. После этого он послал змея к мужчине и женщине, поручив передать им следующую весть: «Не ешьте ничего от дерева смерти, ибо в тот самый день, когда вы станете есть от него, вы непременно умрете: но ешьте от дерева жизни – и вы будете жить вечно». Но змей был самым хитрым животным на земле и по дороге решил извратить слова послания. И вот когда он пришел в Эдем и застал женщину одинокой, то сказал ей: «Бог так повелел: не ешьте ничего от дерева жизни, ибо в тот самый день, когда вы станете есть от него, вы непременно умрете: но ешьте от дерева смерти – и вы будете жить вечно». Глупая женщина поверила ему, стала сама есть роковые плоды и дала их есть мужу своему. Но коварный змей сам ел от дерева жизни. Вот почему с тех пор люди остаются смертными, а змеи – бессмертными: змеи меняют ежегодно свою шкуру и потому остаются молодыми. Если бы змей не извратил слова пославшего его и не обманул нашу праматерь, то вместо змея мы сами были бы бессмертны, потому что сами стали бы, как змеи, ежегодно менять нашу кожу и до сих пор наслаждались бы вечной молодостью» [16, с. 29-34].

Вместе с тем, следует отметить, что искушению подвержены не только «твари земные» но и Небожители, как, например, Бог, поддавшийся соблазну наказания «за преступление» не только «неразумных чад своих», но и всех их потомков.

Идею наказания (искушение наказанием) прародителей смертью, как кару за проступок, ошибку, неповиновение мы находим и в других культурах: бушменов, племен араваки, нанди, таманако, упото; туземцев остров Ниас, Самоа, Фиджи и др.

В качестве искушения рода людского выступают такие порочные мотивы (изображаемые подчас в аллегорической форме), как убийство, грязное разнузданное сладострастие, распутство и т.д.

Растленным источникам «сладостной смерти» является и неумеренное, вызывающее безумие, искусственное возбуждение, например, опиумом (от греч. *όπος* – «сок растения»), добываемым при помощи надрезов на несозревших головках мака.

В легендах и преданиях, несмотря на все их разнообразие, олицетворением искушения, «сладостной смерти», танатического (в греческой мифологии Танатос (Танат, Фанат) - Бог смерти), по выражению З. Фрейда, стремления, выступали разнообразные хтонические (гр. *κτώνια* – «земной»), связанные с подземным миром, персонажи: нимфы, муммели, русалки, мавки, сирены, русская птица Сирин, джинны, валькирии, норны, никсы, мойры, парки, феи, роженицы (рожаницы), наречницы, судницы, судицы... [5].

В славянских мифах нимфы и никсы были заменены русалками (водянами, водявами, водявками, воденицами, водяниками, водяниками, водянухами, водяновками, водяными женщинами (бабами, чертовками), белыми бабами, земляночками, криницами, купалками, лоскотками, лоскоталками, лоскотовками, лоскотницами, лоскотарками, морянами, поскатницами, тетянюхами, фаляронками, фараонками, хитками, шутихами, шутовками), девами, обитающими в реках, озерах и колодцах. Ночью при луне *русалки* выходят на берега озер, рек и ручьев, нагие в венках из осоки и древесных ветвей. По русским народным поверьям, они бледны, но черты их выразительны. Лицо русалки исполнено несказанной, пленительной красоты, всегда распущенные русые, черные или зеленые косы ниспадают по спине и плечам ниже колен, стан – стройный, глаза – голубые или черные, с длинными пушистыми ресницами; но вместе с этим, во всем ее теле замечается что-то воздушно-прозрачное, бескровное. Русалки большей частью представляются семилетними девочками; есть между ними и взрослые девы, с полными, хорошо развитыми и белоснежными грудями [1, с. 344-345].

Выйдя на берег, русалки садятся на траву, расчесывают косы или ведут хороводы, после которых на полях видны круги и «травы еще краше растут и заодно как рута зеленее». Чаще всего русалок вызывает на землю заря. Когда крестьянские девушки идут на реку за водой, русалки бросаются к ним, щекочут до смерти и увлекают в реку. То же самое постигает и парня, не запасшегося польнью (предохранительным талисманом) или подавшегося обаянию кра-

соты водяной девы, перед которым не в силах противиться ни один смертный.

«Утром солнце на печь глядело, сидела русалка, свесив зеленый плес с печи, пересыпала камушки из ладони в ладонь, смеялась.

Дед улыбался в густые усы, думал: «Век бы на нее просмотрел» <...>

...Положил русалку за пазуху, пошел на выгон, где девушки хоровод водили.

- Посмотри-ка, – закричали девушки, – старый приплелся!..

Дед было барахтаться... Ничего не помогло – кричат, смеются за бороду тянут. От песен, от смеха закружилась стариковская голова.

А солнышко золотое, ветер степной...

И за самое сердце укусила зубами русалка старого деда, – впилась...

Замотал дед головой да – к речке бегом бежать...

А русалка просунула пальцы под ребра, раздвинула, вцепилась зубами еще раз. Заревел дед и пал с крутого берега в омут...»

(Толстой А.Н. Русалка) [10, с. 415-417].

Иногда русалки отождествляются с мавками; малорусскими (южно-российскими) майками, нейками; болгарскими навьяками, навами; словинскими (словацкими) мавьями, мовьями, навьями (древнерусское «навь» – «могила», «преисподняя», «тот свет»; «навье» (навья, навий, навей) – «мертвец», «покойник», «усопший», «умерший») и пр. [6].

Прельщать, влечь своей доступностью может многое. Да и преодолеть искушение и отвергнуть предмет соблазна не так уж и просто:

Худые прятки портят и доброго человека. Ехал было мимо, да завернул по дыму. Плохо лежит – брюхо болит (прибавка: мимо пройти – дураком назовут). Не там вор ворует, где много, а там, где оплошно. Что плохо положено, то брошено. Плохо не клади, вора в грех не вводи! На богатых бобров большие ловцов. Аленький цветок бросается в глазок. Всяк уста, где вода чиста (т. е. туда воротит). Где пирог с грибами, там и мы с руками (где пирог с крупой (с луком), там и мы с руками (с брюхом); а где кнут с узлом, там прочь кузлом. Мимо кабака идти – нельзя не зайти (или: как не зайти). Были бы крошки, а мышки будут (или: будут и мышки). Был

бы друг, найдем и досуг. Была бы постелюшка, а милый найдется. Козы во дворе – козел через тын глядит. Видит волк козу – забыл и грозу. Не помнит свинья полена, а помнит, где поела. На красный цветок и пчела летит. Надоть покликать, да надоть и посыпать. Где повадно – там и загатно; где грозно – там розно. Горох в поле, да девка в доме – завидное дело: кто ни пройдет – тот щипнет. Дальше кумы (или: кума, т. е. от него) – меньше греха. В чужую жену черт ложку меду кладет. Что дурно, то и потачно (и повадно). Да, это дело нехорошее... А дай-ка попробуем. Седина в бороду, а бес в ребро. Что за слава, напоить пьющего! Напой непьющего! Чем кто соблазнится, тем и других соблазняет [2, Т. 1, с. 134-135].

При этом, искушениям, «обычным и неизбежным спутникам в нравственной жизни», подвержен каждый из нас:

Искушение на грех наводит. Всякое дело крепко до искуса. Прельщает нас мир житейскими сладьми. Кого черт рогами под бока не пырлял. У всякой избушки свои поскрыпушки (прибавка: а у иной и двое). У всякой старушки свои прорушки. Грех сладок, человек падок. Все Адамовы детки, все на грехи падки. И первый человек греха не миновал (и последний не избудет). И праведник седмижды в день падает (или: согрешает). Без греха веку не изживешь, без стыда рожки не износишь. Грех воровать, да нельзя миновать. Больше жить – больше грешить [2, Т. 1, с. 29, 162].

Но, тем не менее, осознание собственной греховности (подверженности искушениям) и делает человека *Номо сариенс*:

День во грехах, ночь во слезах. Грех грехом, а вина виной. Грехи любезны доводят до бездны. Смерть по грехам страшна. Как жил, так и умер. Не бойся смерти, бойся грехов! Дедушка умрет – ничего с собою не возьмет. Умрем, ничего с собою не возьмем. Смерть без покаяния – собачья смерть. Дай Бог умереть, да дай Бог покаяться! Жизнь дана на добрые дела [2, Т. 1, с. 29, 162, 220-227].

И все же, в русской ментальности *искушение* – категория более емкая, чем просто «дѣло, предмет, чѣмъ искушаютъ или что искушаетъ». Так, вновь обратившись к словарю В.И. Даля, особо отметим: *искушать* – «соблазнять, прельщать, смущать соблазномъ, завлекать лукавствомъ» с целью «совратить кого съ пути блага и истины» – испытывать человека в «образѣ дѣйствій или мыслей, чувствъ» [3, Т. 2, с. 672]. Подтверждение этому мы находим и в исследованиях В. В. Колесова, Д. В. Колесова, А. А. Харитонова

[4, Т. 1, с. 342], по мнению которых, искушение – «испытание на прочность и неуязвимость (кусать, пробовать на вкус) идей, чувств или воли человека». Как видим, ключевыми, составляющими анализируемой категории выступают не только чувства (воля) и дело (образ действий), но и мысли (идеи) человека [7].

Чудеса, а не колеса: сами катятся (только повези). Эки чудеса: передок везу, задок сам катится. Чудные чудеса – шилом небеса. Живет порою – течет и вода горою. Ждали с гор, ан подплыло низом. То мудрено, что на льду сварено. Что значит, медведь через колоду скачет? – Значит, либо пень невысок, либо медведь сердит. Чудеса в решетке: дыр много, а вылезть негде (а выскочить некуда). Богу не угодишь, так хоть людей удивишь. Что тому дивиться, что земля вертится: напейся пьян, увидишь сам. Сверху легко пловать, попробуй-ка снизу. Не штука дело, штука разум. Что хитро, то и не просто. Что хитро, то и просто: девятью десять девяносто. От сухого сырта вода бежит (диво). То не мудрено, что пиво сварено, а мудрено, что (не) выпито. Горы падают, доли встают. Не Боги же и горшки обжигают. С одного конца хитро, с другого мудреней того; а в середине ум за разум заходит (о машине). Хитрее теленка не будешь: языком под брюхо не достанешь. Хитро сколотить ведро: клепки под лавку, а обручи в печь, и не будет течь. Чуден свет – дивны люди. Дивны дела твои, Господи! [2, Т. 2, с. 67-68].

Таким образом, слабым утешением наших собственных слабостей, которым подвержены и Небожители, может служить то, что искушения и неспособность преодоления предметов соблазна достались нам от наших прародителей и являются вполне естественными и закономерными. И прав был русский писатель, историк и философ Д. С. Мережковский, писавший: «Чтобы до конца преодолеть искушение, надо его пройти до конца». И, действительно, именно соблазны и испытания ими и дают нам на «пути блага и истины» бесценный опыт убеждения в чувствах (воле), делах (образах действий) и мыслях (идеях). Важно в этих испытаниях прельщением осознавать собственный нравственный выбор и ответственность за последующий поступок, каким бы он не был.

Литература

1. Афанасьев А. Н. Древо жизни : Избранные статьи / подг. текста и коммент. Ю. М. Медведева; вступ. статья Б. П. Кирдана. – М. :

Современник, 1982. – 464 с. – (Б-ка «Любителям российской словесности»).

2. Даль В. И. Пословицы русского народа: Сборник: в 2-х т. / вступ. слово М. Шолохова; послесл. В. Аникина. – М. : Художеств. лит.-ра, 1984. Т. 1. – 383 с. ; Т. 2. – 399 с.

3. Даль В. И. Толковый словарь живаго великорусскаго языка. М. : Типографія А. Семена ; Типографія Лазаревскаго института восточныхъ языковъ (А. Мамонтовъ) ; Типографія Т. Рисъ, 1863-1866. Т. 1 : А-З. 627 с. ; Т. 2 : И-О. 1351 с. ; Т. 3 : П-Р. 508 с. ; Т. 4 : С-V. 709 с.

4. Колесов В. В., Колесов Д. В., Харитонов А. А. Словарь русской ментальности: в 2 т. – СПб. : Златоуст, 2014. – Т. 1. А-О. – 592 с. ; Т. 2. П-Я. – 592 с.

5. Кохичко А. Н. Несколько слов в защиту смерти // Наука и образование: Вестник Мурманского отделения Академии педагогических и социальных наук. – Мурманск, 2007. – № 8. – С. 41-55.

6. Кохичко А. Н. О символах смерти в славянском фольклоре // Человек и общество: на рубеже тысячелетий: международный сборник научных трудов / под общ. ред. проф. О. И. Кирикова. – Воронеж : ВГПУ, 2008. – Выпуск ХLI. – С. 76-88.

7. Кохичко А. Н. О творческом разрешении противоречий в русском пословично-поговорочном фольклоре // Педагогика и жизнь : международный сборник научных трудов / под общ. ред. проф. О.И. Кирикова. – Воронеж : ВГПУ, 2007. – Вып. 5. – С. 132-143.

8. Латинско-русский словарь / авт.-сост. К. А. Тананушко. – Минск : ООО «Харвест», 2005. – 1344 с.

9. Ожегов С. И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. – 4-е изд. – М. : А ТЕМП, 2004. – 944 с.

10. Русская литературная сказка / сост. Н. Листикова. – М. : Советская Россия, 1989. – 464 с.

11. Словарь русского языка: в 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз. ; под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. М. : Русск. язык, 1981-1984. – 1981. – Т. 1. А-Й. – 698 с. ; 1982. – Т. 2. К-О. – 736 с. ; 1983. – Т. 3. П-Р. – 752 с. ; 1984. – Т. 4. С-Я. – 794 с.

12. Современный толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. – М. : Ридерз Дайджест, 2004. – 960 с.

13. Срезневский И. И. Материалы для словаря древне-русского языка по письменным памятникам. СПб. : Издание Отделения русского языка и словесности Императорской Академии Наук, 1893. Т. I. Ч. I. А-Д. 806 с. ; Ч. II. Е-К. 1618 с. ; Т. II. Ч. I. Л-О. 852 с. ; Ч. II. П. 1802 с. ; Т. III. Ч. I. Р-С. 910 с. ; Ч. II. Т-Ѳ. – 1969 с.
14. Ушаков Д. Н. Толковый словарь современного русского языка. – М. : Аделант, 2014. – 800 с.
15. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / пер. с нем. и доп. чл.-кор. АН СССР О.Н. Трубачева. – 2-е изд. стереотип. М. : Прогресс, 1986-1987. Т. I (А-Д). 576 с. ; Т. II (Е-Муж). 672 с. ; Т. III (Муза-Сят). 832 с. ; Т. IV (Т-ящур). 864 с.
16. Фрэнгер Д. Д. Фольклор в Ветхом завете : пер. с англ. – 2-е изд., испр. – М. : Политиздат, 1986. – 511 с. – (Б-ка атеист. лит.).
17. Христианство: Энциклопедический словарь: в 3-х т. / ред. кол. : С. С. Аверинцев (гл. ред.) и др. – М. : Большая Российская Энциклопедия, 1993-1995. Т. 1 : А-К. 863 с. ; Т. 2 : Л-С. 671 с. ; Т. 3 : Т-Я. – 783 с.
18. Цыганенко Г. П. Этимологический словарь русского языка: более 5000 слов. – 2-е изд., перераб. и доп. – К. : Рад. шк., 1989. – 576 с.
19. Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. – 3-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 1999. Т. 1 : А-Пантомима. 624 с. ; Т. 2 : Панцирь-Ящур. – 560 с.
20. Этимологический словарь русского языка. Вып. 7. / под ред. Н. М. Шанского. – М. : Изд-во МУ, 1980. – 146 с.

УДК 372.46:373.21

ББК 4410.241.3+4410.4

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

ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ДОУ: ЛОГИКА И ПРОБЛЕМЫ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье автор рассматривает стратегию формирования программы развития ДОУ. На основе объединения основных разделов программы развития автор выделяет ее

содержательные компоненты: информационно-аналитический, концептуальный, технологический / процессуальный, определяет функцию каждого компонента, принципы отбора материала и типичные затруднения, недочеты при их разработке. Логiku построения программы развития ДОО автор показывает на примере создания программы, связанной с речевым развитием ребенка в поликультурной среде. В статье показано, как определяется цель программы, задачи, приведены основные подходы и принципы, обуславливающие стратегию ДОО при решении обозначенной проблемы, описаны проекты, направленные на достижение цели. Представлены результаты реализации данной программы, возможные риски и пути их предупреждения.

Ключевые слова: программа развития ДОО; содержательные компоненты программы развития ДОО; логика программы развития ДОО; проблемы формирования программы ДОО; речевое развитие ребенка в условиях поликультурной среды.

Kusova M. L., Doctor of Philology, Head of the Department of Russian Language and Methods of Teaching in the Primary School, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg
mlkusova@mail.ru

DOW DEVELOPMENT PROGRAM: LOGIC AND PROBLEMS OF ITS FORMATION

Abstract. In this article, the author considers the strategy for the development of the development program for the DOW. On the basis of combining the main sections of the development program, the author singles out its content components: information-analytical, conceptual, technological / procedural, defines the function of each component, the principles of material selection and typical difficulties, shortcomings in their development. The author shows the logic of the development program for the development of the DOW on the example of creating a program related to the child's speech development in a multicultural environment. The article shows how the program goal, objectives are defined, the main approaches and principles that determine the DOW strategy in solving this problem are described, and projects aimed at achieving the goal are described. The results of this program implementation, possible risks and ways of their prevention are presented.

Keywords: development program; substantive components of the development program of the preschool educational institution; the logic of the development program of the preschool educational institution; the problems of the formation of the program, and the child's speech development in a multicultural environment.

Содержание дошкольного образования сегодня определяется целым рядом нормативных документов: «Закон образовании в РФ», Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования; раскрывается в Примерной основной образовательной программе дошкольного образования, уточняясь в вариативных программах дошкольного образования, разработанных в соответствии с ФГОС. Конкретизация содержания дошкольного образования отражается в программе развития образовательного учреждения. Программа развития образовательного учреждения направлена на повышение качества дошкольного образования, что определяется ее соответствием ФГОС ДО, она позволяет определить возможности образовательного учреждения в аспекте достижения целевых ориентиров дошкольного образования. Программа развития является своего рода дополнением к образовательной программе, и соотношение данных документов можно обозначить следующим образом: ДОУ обязано обеспечить реализацию ФГОС ДО, что отражено в вариативной образовательной программе дошкольного образования, на которую опирается ДОУ в своей образовательной деятельности, но при этом ДОУ с учетом потребностей ребенка и собственных возможностей актуализирует определенные направления в своей образовательной деятельности, определяет приоритеты.

Будучи стратегической по своей сути, программа развития ДОУ предполагает наличие следующих компонентов: информационно-аналитического, концептуального, технологического / процессуального. Краткое представление названных компонентов может выглядеть следующим образом: информационно-аналитический компонент программы развития предполагает аргументацию приоритетов развития, концептуальный компонент, как отмечает Н. В. Микляева, связан с представлением основной идеи развития ДОУ, ведущего замысла, принципа осуществления совокупности мер по разрешению проблемных областей развития ДОУ в результате инновационных процессов [7,

с. 11], технологический / процессуальный компонент отражает последовательность действий, благодаря которым может быть реализована основная идея развития.

Разработка программы развития ДОУ порой вызывает затруднения, и эти затруднения связаны с тем, что при ее разработке далеко не всегда учитывается факт построения программы в логике поисковой работы: проблема (она представлена в информационно-аналитическом компоненте программы), поиск путей решения проблемы (концептуальный компонент), апробация предложенных, обоснованных путей решения проблемы (технологический / процессуальный компонент).

Раскрывая содержание заявленных компонентов, остановимся также на описании типичных трудностей и рекомендациях по их устранению. Начинаем с представления информационно-аналитического компонента, который включает информационную справку (представление контингента воспитанников, педагогических кадров, описание образовательной деятельности, материально-технической базы, здесь могут быть также представлены достижения коллектива ДОУ, достижения воспитанников, традиции ДОУ) и проблемно-ориентированный анализ деятельности ДОУ. П. И. Третьяков, К. Ю. Белая отмечают, что в проблемно-ориентированном анализе деятельности ДОУ необходимо представлять следующую информацию: анализ социума, анализ деятельности ДОУ [9]. Подчеркнем, что данный анализ является проблемно-ориентированным. Содержание данного компонента позволяет увидеть проблему, решение которой необходимо в рамках данного ДОУ. И при наличии общих составляющих, содержание информационно-аналитического компонента в программе развития каждого ДОУ отличается в зависимости от «вытекающей» из данного анализа проблемы.

Для иллюстрации сказанного здесь и в дальнейшем будем обращаться к конкретной проблеме, связанной с речевым развитием ребенка в поликультурном пространстве. Данная проблема порождается современными миграционными процессами [об этом подробнее б], и многие ДОУ реально сталкиваются с ней. Цель программы развития при этом может быть представлена как создание условий для речевого развития детей в поликультурном пространстве при целенаправленном использовании личностно развивающих технологий.

Очевидно, появление данной проблемы предполагает, что ранее в информационной справке при характеристике социума отмечен его многонациональный состав, при описании контингента воспитанников отмечена их национальная принадлежность, отмечена представленность разных народов и культур, при описании семей воспитанников анализируется речевая среда (на каком языке разговаривают в семье, какими языками владеют члены семьи). В проблемно-ориентированном анализе деятельности ДОО имели место сведения о том, что динамика речевого развития детей не всегда очевидна из-за того, что для части воспитанников русский язык является неродным, что педагоги владеют методиками, технологиями речевого развития ребенка дошкольного возраста в речевой среде носителей русского языка, что подтверждается их достижениями, например, публикациями, выступлениями на конференциях и т. п., но не владеют технологиями речевого развития в поликультурной среде, что речевое развитие детей, носителей русского языка, обеспечивается соответствующим методическим обеспечением, но нет методического обеспечения, ориентированного на поликультурную среду, что родители воспитанников, для которых русский язык является неродным, мотивированы на сохранение в языковом сознании детей родного языка.

Проблемно-ориентированный анализ выявил противоречия между целевыми ориентирами ФГОС ДО, предполагающими обеспечение равных возможностей полноценного развития каждого ребёнка ... независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса ... [10] и недостаточной ориентированностью на эти ориентиры речевого развития детей в поликультурной среде; достаточным уровнем готовности педагогов к сопровождению речевого развития ребенка и недостаточной готовностью к сопровождению речевого развития детей в поликультурной среде; между методическим обеспечением речевого развития детей, носителей русского языка, и практически отсутствием методического обеспечения речевого развития детей в поликультурной среде. Подчеркнем, что на основе проблемно-ориентированного анализа появляется проблема, решение которой определяет направление развития образовательной организации и будущие изменения в образовательной практике. В данном случае проблема связана с поиском путей речевого развития ребенка в

поликультурной среде, а цель, как уже отмечалось ранее, с созданием условий речевого развития детей в поликультурном пространстве при целенаправленном использовании личностно развивающих технологий.

Достижение цели предполагает решение конкретных задач, что в рамках данного иллюстративного материала может выглядеть следующим образом: повышение квалификации педагогов в аспекте речевого развития детей в поликультурной среде с использованием личностно ориентированных технологий; обогащение развивающей предметно-пространственной среды групп ДООУ материалами, отражающими особенности поликультурной среды; взаимодействие с социальными партнерами в поликультурной среде.

Переходим к концептуальной части программы развития. Как ранее отмечалось, программа развития ориентирована на достижение ключевых задач современного образования через призму определения приоритетов в развитии конкретного образовательного учреждения. Поэтому концептуальная часть программы предполагает обязательное теоретическое обоснование, отбор теорий, принципов, определяющих технологическую / процессуальную часть программы. Если вернуться к обозначенной в качестве иллюстрации теме, связанной с речевым развитием детей в поликультурной среде, то очевидно, что концепция данной программы будут строиться на идеях средового подхода [5], аксиологического подхода (язык как ценность, язык как отражение культуры народа [2]), личностно ориентированного подхода, в том числе в процессе обучения языку и речевого развития [3, 8], теории языковой личности [4], лингвокультурологического подхода [1]. (Заметим, что при определении теоретических основ данной программы развития достаточно много места занимают положения, концепции, не связанные непосредственно с уровнем дошкольного образования, что свидетельствует о недостаточной разработанности данной проблемы даже на теоретическом уровне.)

Обобщение обозначенных подходов позволяет таким образом сформулировать идею данной программы: речевое развитие ребенка в условиях поликультурной среды должно осуществляться с учетом особенностей этой среды, обеспечивая формирование ценностного отношения к языку как отражению культуры народа, развитие ребенка как языковой личности. С учетом идеи формулируются принципы: принцип учета особенностей

поликультурной среды, принцип обогащения знаний о разных культурах участников образовательных отношений, принцип обогащения развивающей предметно-пространственной среды ДОО атрибутами разных культур, принцип опоры на культуру, носителем которой является ребенок и его семья, принцип взаимодействия с социальными партнерами, «трансляторами» различных национальных культур (народные хореографические коллективы, народный хор и т.п.).

Какие проблемы наблюдаются при разработке данного компонента программы развития? Чаще всего проблемы связаны с отсутствием ключевой идеи, целостного обоснования ее. Появление этих проблем связано с отсутствием ориентиров при анализе исходных теоретических положений, сведением теорий, концепций, положений к механической сумме традиционно упоминаемых исследований.

Очевидно, что отсутствие ключевой идеи приведет к отсутствию логики в технологическом / процессуальном компоненте программы. В логике обозначенной проблемы, ключевой идеи в данной программе уместны такие проекты, как проект, направленный на повышение квалификации педагогов по вопросам речевого развития детей в поликультурной среде, предполагающий не только курсы повышения квалификации, но и проведение педагогических советов, связанных с данной проблемой, обмен опытом через взаимопосещение занятий, представление полученного опыта педагогической общественности за пределами ДОО (конференции, педагогические чтения, педагогические мастерские и т. п.). Это проект, направленный на педагогическое сопровождение семьи в поликультурной среде (подготовка детско-родительских проектов по тематике, связанной с национальной культурой: национальная еда, национальная одежда, национальные традиции), участие семьи в обогащении среды ДОО атрибутами культуры: артефактами, фольклором), проект, направленный на методическое обеспечение речевого развития детей в поликультурной среде (создание методического фонда, связанного с освещением проблемы речевого развития детей в поликультурной среде, в методкабинете ДОО), проект, предполагающий знакомство детей с различными культурами, представители которых есть в группе, ДОО, а также проект взаимодействия с социальными партнерами

Результаты могут быть следующими: повышение квалификации педагогов, толерантность родителей к представителям разных культур, динамика речевого, познавательного, социально-коммуникативного развития детей, обогащение развивающей предметно-пространственной среды ДОО. Какие риски при этом нужно учитывать? Недостаточная мотивированность педагогов на решение обозначенной проблемы, недостаточное финансирование ДОО, инертность родителей или, что гораздо сложнее, проявление элементов расизма в поведении родителей. Пути предупреждения некоторых из этих рисков очевидны: система мотивации педагогов должна быть хорошо разработана, поскольку программа представляет собой стратегический план, нужно очень хорошо выстраивать систему педагогического просвещения родителей, закладывая в нее необходимые корректирующие мероприятия, анализируя финансирование, учитывать, что финансовые вложения, связанные с развивающей предметно-пространственной средой, должны быть сведены к минимуму: развивающая предметно-пространственная среда в рамках этого проекта обогащается за счет продуктов, являющихся результатами проектной деятельности детей и родителей.

Следовательно, при разработке программы развития ДОО необходимо продумывать ее таким образом, чтобы она соответствовала требованиям актуальности, реалистичности, целостности, контролируемости, отражала специфику ДОО и его включенность в систему образования.

Литература

1. Бондаревская Е. В. Культурологическая концепция личностно-ориентированного обучения. – М. : Астрель, 2001. – 160 с.
2. Будагов Р. А. Язык – реальность – язык. – М. : Наука, 1983. – 262 с.
3. Дейкина А. Д. Воспитание национального самосознания при обучении родному языку // Русский язык в школе. – 1993. – № 5. – С. 3-11
4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М. : Изд-во ЛКИ, 2007. – 264 с.
5. Крылова Н. Б. Культурология образования. – М. : Народное образование, 2000. – 272 с.

6. Кусова М. Л., Керимли Ф. Ш. Языковое образование в поликультурном пространстве // Филологическое образование в период детства. – № 24. – С. 82-89.
7. Микляева Н. В. Программа развития и образовательная программа ДОУ: технология составления, концепция. – М. : Айрис-пресс, 2007. – 144с.
8. Мишанова О. Г. Личностно ориентированный подход как общенаучная основа концепции педагогического управления коммуникативным образованием обучающихся // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2011. – № 5. – С. 107-116.
9. Третьяков П. И., Белая К. Ю. Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам. М. : ТЦ Сфера, 2007. – 240 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=154637&fld=134&dst=100012,0&rnd=0.5473607990553594#008777064071732943>.

УДК 378.634
ББК Х409.02р

Никитина Татьяна Васильевна, кандидат пед. наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, ФКОУ ВО Пермский институт ФСИН России, Россия, г. Пермь

РОЛЬ КОММУНИКАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО И КОМАНДНОГО СОСТАВА ВУЗОВ ФСИН РОССИИ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТОВ

Аннотация. Основываясь на опыте Пермского института Федеральной службы исполнения наказаний Российской Федерации, автор доказывает, что одним из условий эффективности процесса формирования коммуникативной компетенции курсантов является повышение коммуникативной подготовки профессорско-преподавательского и командного состава вузов Федеральной

службы исполнения наказаний России. Для реализации исследовательских задач использовались следующие методы исследования: анализ и обобщение педагогической и воспитательной деятельности, анкетирование, обобщение педагогического опыта. Автор предлагает повышать коммуникативную подготовку профессорско-преподавательского и командного состава в рамках спецкурса «Коммуникативная компетенция профессорско-преподавательского и командного состава вузов Федеральной службы исполнения наказаний Российской Федерации», постоянно действующего семинара «Школа молодых преподавателей», на занятиях по служебной подготовке с последующей сдачей зачетов и в процессе самообразования.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция; профессорско-преподавательский состав; командный состав.

Nikitina T. V., Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines, Perm Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, Russia, Perm
tanya.perm@mail.ru

THE ROLE OF COMMUNICATIVE TRAINING OF PROFESSOR-TEACHING AND TEAM COMPOSITION OF FSIN OF RUSSIA HIGH SCHOOLS IN THE FORMATION OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE COURSES

Abstract. Based on the experience of the Perm Institute of the Federal Service for the Execution of Punishments of the Russian Federation, the author proves that one of the conditions for the effectiveness of the process of forming the communicative competence of cadets is to increase the communicative training of the teaching staff and command staff of the universities of the Federal Service for the Execution of Punishments of Russia. To implement research tasks, the following research methods were used: analysis and generalization of pedagogical and educational activities, questionnaires, generalization of pedagogical experience. The author proposes to increase the communicative preparation of the faculty and command staff within the framework of the special course "Communicative Competence of the Teaching and Teaching Staff of the Universities of the Federal Penitentiary Service of the Russian Federation", a permanent seminar "School for Young

Teachers", in the official training classes and in the process of self-education.

Keywords: communicative competence; faculty; command staff.

Важную роль в формировании коммуникативной компетенции курсантов играет профессорско-преподавательский состав вуза. Преподаватель, обучая дисциплинам гуманитарного, социального и экономического цикла, профессиональным и специальным дисциплинам, повышает интеллект курсанта, уровень его общей культуры, формирует и развивает компоненты профессиональной [1, с. 51] коммуникативной компетенции.

Для выявления профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава вузов ФСИН России по формированию коммуникативной компетенции курсантов нами было проведено анкетирование, в котором приняли участие 110 преподавателей, имеющие опыт педагогической работы от 1 года до 30 лет, что позволяет сделать вывод об объективном характере полученных данных. Из них в анкетировании приняли участие 30% преподавателей гуманитарных дисциплин; 70% преподавателей информационно-правового и профессионального циклов.

Вопросы для анкеты преподавателей отвечали следующим требованиям организации педагогического исследования: содержательная направленность вопросов в соответствии с исследуемой проблемой; конструирование вопросов, предполагающих однозначный характер ответов; конструкция вопросов соответствует открытому типу неструктурированной формы. При этом использование открытых вопросов способствует более глубокому исследованию проблемы, так как ответы респондентов дают более содержательную информацию.

Исходя из анализа ответов респондентов, большинство преподавателей (46%) имеют стаж работы в вузе от 5 до 10 лет; 23% – от 10 до 15 лет; 16% – от 1 до 5 лет; 11% – от 15 до 20 лет; 4% – свыше 20 лет.

57% преподавателей определяют коммуникативную компетенцию как умение общаться; 16% – умение взаимодействовать с людьми; 15% – грамотность, владением русским языком на высоком уровне, 12% преподавателей затруднились сформулировать определение данного понятия или отдельные его характеристики.

39% преподавателей полагают, что хорошее владение коммуникативной компетенцией повышает качество учебного процесса; 21% – положительно сказывается на росте профессионализма сотрудника УИС; 19% – на карьерном росте; 8% – способствует развитию самостоятельной творческой деятельности; 13% – не определили никакой значимости.

На вопрос анкеты, какие способы действия коммуникативной компетенции заложены во ФГОС ВО по направлениям подготовки 36.03.02 – Зоотехния и 40.03.01 – Юриспруденция, 48% преподавателей затруднились ответить; 24% – назвали способность грамотно писать и говорить по-русски; 18% – четко, ясно и аргументировано строить устную и письменную речь; 10% – владеть иностранным языком. При этом большую осведомленность в данном вопросе продемонстрировали преподаватели русского языка и культуры речи, русского языка в деловой документации, иностранного языка, логики и философии, так как эти дисциплины отвечают за формирование коммуникативной компетенции.

Как показали результаты анкетирования профессорско-преподавательского состава 82% преподавателей кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин и 23% преподавателей других кафедр считают, что они готовы формировать коммуникативную компетенцию курсантов, необходимую для будущей профессиональной деятельности; 65% респондентов – частично, а 4% – не готовы, остальные – затруднились ответить на этот вопрос. Основную причину затруднений преподаватели видят в недостаточном владении методикой формирования коммуникативной компетенции. Сложности возникают в основном у преподавателей, которые только начинают свою педагогическую деятельность, но имеют большой опыт практической деятельности в учреждениях и органах УИС.

Поэтому, оценивая свою профессиональную компетентность по формированию коммуникативной компетенции курсантов в баллах, 34% оценили в 1 (низкий) балл; 66% указали 2 (средний) балл. Высокий (3) балл никто из преподавателей себе не выставил.

При ответе на вопрос анкеты, как и где Вы повышали свою квалификацию по овладению умением формировать у курсантов коммуникативную компетенцию, большинство преподавателей (90%) отметили, что они не оканчивали специальные курсы по

данной проблематике. При этом 34% преподавателей отмечает необходимость организации специальной подготовки по повышению уровня своей коммуникативной компетенции и, как следствие, коммуникативной компетенции курсантов.

Таким образом, анкетирование показало, что основное противоречие деятельности преподавателей по формированию коммуникативной компетенции курсантов заключается в том, что они осознают важность и необходимость данного вида своей профессиональной деятельности, но не всегда готовы осуществлять ее грамотно и эффективно.

С целью более глубокого изучения состояния проблемы в педагогической практике проводился опрос профессорско-преподавательского состава с использованием методики «Незаконченное предложение». Преподавателям предлагалось закончить следующие предложения: «Коммуникативная компетенция в подготовке сотрудника УИС...», «Коммуникативная компетенция дает возможность...»; «Считаю, что коммуникативная компетенция ...» [2, с. 120].

Анализ результатов опроса показал, что 68% преподавателей, завершая первое предложение, говорят о важности коммуникативной компетенции в подготовке сотрудника УИС; 32% – отметили, что коммуникативная компетенция играет второстепенную роль.

Предложение «Коммуникативная компетенция дает возможность...» преподаватели продолжили следующим образом: 42% – повышать общую культуру; 20% – стать квалифицированным специалистом; 14% – ничего не дает; 24% – затруднились ответить.

87% профессорско-преподавательского состава предложение «Считаю, что коммуникативная компетенция...» закончили фразой: «должна формироваться дисциплинами гуманитарного, социального и экономического цикла». Это свидетельствует о том, что преподаватели не считают свой предмет определяющим при формировании такого рода компетенции.

Как показал анализ деятельности профессорско-преподавательского состава института процесс формирования у курсантов коммуникативной компетенции находится в прямой взаимосвязи от уровня педагогического мастерства преподавателя высшей школы, его теоретической и методической подготовки [3, с. 62], так как от этого зависит прочность усвоения курсантами

коммуникативных умений и их отношение к этому, владение основами коммуникативной деятельности и получение удовлетворения от ее результатов.

Наблюдение и анализ деятельности командного состава показывает, что чем выше уровень их коммуникативной компетенции, тем большее влияние на курсантов и на формирование у них коммуникативных умений и навыков они способны оказать.

Как показали результаты анкетирования командного состава института, из 20 опрошенных 30% имеют стаж работы в данной области от 1 до 5 лет; 20% – от 5 до 10 лет; 25% – от 10 до 15 лет; 20% – от 15 до 20 лет; 5% – свыше 20 лет.

Давая определение «коммуникативной компетенции», 69% офицеров командного состава назвали умение общаться с другими людьми; 7% – хорошее владение русским языком, 24% – затруднились дать определение. При этом 34% офицеров командного состава считают, что владение коммуникативной компетенцией поможет будущим офицерам руководить личным составом в процессе профессиональной деятельности, 23% – поможет в учебе, 37% – не определили никакой значимости. При определении трудностей, возникающих в процессе формирования коммуникативной компетенции курсантов, 96% командного состава самокритично признались, что они испытывают затруднения в этом процессе. Поэтому, оценивая свою профессиональную компетентность по формированию коммуникативной компетенции курсантов в баллах, 96% оценили в 1 (низкий) балл; 4% указали 2 (средний) балл. Высокий (3) балл никто из офицеров командного состава себе не выставил.

При этом 34% готовы формировать коммуникативную компетенцию курсантов, необходимую для их будущей профессиональной деятельности; 50% респондентов – частично, а 6% – не готовы, остальные – затруднились ответить на этот вопрос. Трудности возникают в основном у среднего и младшего начальствующего состава (командиров взводов, старшин, заместителей командиров взводов), так как руководящий состав имеет большой опыт работы с переменным составом и чаще взаимодействует с профессорско-преподавательским составом, что сказывается на его уровне коммуникативной компетенции.

Отвечая на вопрос о повышении квалификации по овладению умением формировать у курсантов коммуникативной

компетенции, все офицеры командного состава сказали, что по данной проблематике они не оканчивали какие-либо курсы, но испытывают необходимость специальной подготовки.

Таким образом, анкетирование показало, что офицеры командного состава осознают важность не только формирования коммуникативной компетенции курсантов, но и повышения уровня своей коммуникативной подготовки. Результаты анкетирования и опроса профессорско-преподавательского и командного состава позволяют сделать вывод о необходимости дальнейшего исследования данной проблемы, ввиду недостаточного владения ими методикой формирования коммуникативной компетенции курсантов.

Мы полагаем, что формирование коммуникативной компетенции курсантов должно осуществляться одновременно профессорско-преподавательским составом (на лекциях, семинарских и практических занятиях, в часы самоподготовки и в рамках служебной подготовки в разделе общественно-политического и государственно-правового информирования); командным составом (начальником факультета, начальниками курсов, заместителями начальников курсов, командирами взводов, старшинами, заместителями командиров взводов) на построениях, в рамках служебной подготовки в разделе общественно-политического и государственно-правового информирования, при инструктажах курсантов перед заступлением в наряды и убытием в очередное увольнение.

Кроме того, эффективным методом воспитания является личный пример, который применяется как в учебно-воспитательном процессе, так и в ходе служебной деятельности [4, с. 92]. Использование личного примера предполагает целеустремленное систематическое воздействие профессорско-преподавательского состава, начальника факультета, начальников курсов, заместителей начальников курсов, командиров взводов, старшин, заместителей командиров взводов на курсантов с целью формирования у них не только коммуникативной компетенции, но и личности будущего сотрудника УИС.

Следовательно, для эффективной работы по формированию коммуникативной компетенции курсантов необходимо:

– повышение коммуникативной компетенции профессорско-преподавательского состава (в рамках спецкурса «Коммуникативная

компетенция профессорско-преподавательского и командного состава вузов ФСИН России» [5] и / или постоянно действующего семинара «Школа молодых преподавателей», и служебной подготовки с последующей сдачей зачетов);

– повышение коммуникативной компетенции командного состава вуза (в рамках в рамках спецкурса «Коммуникативная компетенция профессорско-преподавательского и командного состава вузов ФСИН России» и / или служебной подготовки с последующей сдачей зачетов);

– улучшение взаимодействия профессорско-преподавательского состава с командным составом вуза различного уровня (обсуждение некоторых вопросов в рамках учебно-методических сборов, на заседаниях Учебно-методического совета вуза, приглашение сотрудников учебно-строевых подразделений на заседания кафедры, совместная воспитательная работа со слабоуспевающими курсантами и т.д.);

– дальнейшее развитие взаимодействия профессорско-преподавательского состава с отделом по работе с личным составом, сотрудниками психологической службы (институт кураторства, совместная подготовка плана досуговой работы, принятие участия в культурно-массовых мероприятиях, встречи с ветеранами УИС, психологические тренинги и т.д.).

Литература

1. Шубина И. В. Особенности формирования профессиональной компетенции в образовательной среде вуза // Право и образование. – 2016. – № 12. – С. 89-92.
2. Зорина О. С. Формирование коммуникативной компетенции будущих инженеров: дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2016. – 189 с.
3. Воронина А. А. Квалификационные характеристики и требования к педагогическим работникам среднего профессионального образования (СПО) // Право и образование. – 2017. – № 3. – С. 14-18.
4. Власова И. В. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности у курсантов вузов ГПС МЧС России: дис. ... канд. пед. наук. – СПб, 2010. – 210 с.
5. Никитина Т. В. Повышение коммуникативной подготовки профессорско-преподавательского и командного состава вузов ФСИН России как фактор формирования профессиональной

коммуникативной компетенции курсантов // Право и образование. – 2017. – № 7. – С. 22-37.

УДК 378.147.855

ББК 4448.028.125

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

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ЗАЩИТЕ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ

Аннотация. В статье предлагается алгоритм подготовки студентов выпускников к процедуре защиты квалификационной работы. Автор анализирует наиболее типичные ошибки при составлении презентаций и защитного слова. Разработанная схема выступления с применением современных информационных технологий, которая на взгляд автора, позволит выпускникам подготовить качественное выступление к процедуре по защите выпускных квалификационных работ.

Ключевые слова: защита выпускных квалификационных работ; типичные ошибки; информационные технологии; защитное слово.

Plaksina E. B., Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian Language and Methods of Teaching in Primary School, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg
ebplaksina@mail.ru

TECHNOLOGICAL ASPECTS OF STUDENTS PREPARATION FOR THE PROTECTION OF ISSUED QUALIFICATION WORK

Abstract. The article proposes an algorithm for preparing graduate students for the procedure for protecting qualification work. The author analyzes the most typical mistakes in the preparation of presentations and a security word. The developed scheme of performance with the use of modern information technologies, in the opinion of the author, will allow

the graduates to prepare a qualitative statement to the procedure for protecting final qualification works.

Keywords: protection of final qualification works; typical errors; Information Technology; protective word.

ФГОС ВО в качестве целевых ориентиров предполагает, что выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен быть готов к решению различных профессиональных задач, в том числе и в исследовательской деятельности: ставить перед собой и приходить к решению исследовательских задач в области науки и образования, использовать методы научного исследования. Определенные стандартом компетенции в области научно-исследовательской деятельности проявляются в процессе защиты ВКР: ПК-11 – готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования [1]. В связи с чем возникла необходимость остановиться подробнее на процедуре защиты, так как присутствуя на защитах выпускных квалификационных работ из года в год, мы наблюдаем одни и те же недочеты, содержащиеся, как в самом выступлении обучающегося, так и в представленной им презентации. Активное применение современных информационных технологий, к сожалению, не всегда позволяет подготовить качественное выступление.

В ходе наблюдения нами были выявлены наиболее распространенные ошибки, не являющиеся формальными, связанные с неумением студента отбирать и систематизировать материал:

- несоблюдение регламента;
- избыточное количество слайдов, что препятствует восприятию размещенной на них информации;
- дублирование информации на слайдах и в устной форме речи, в этом случае, слушатель получает одну и ту же информацию через зрительные и слуховые каналы.

При демонстрации слайдов, сопровождающих защитное слово обучающихся, наблюдаются и технические погрешности:

- оформление слайда не соответствует коммуникативной ситуации: использование яркой цветовой гаммы, в качестве фона слайдов; размещение элементов украшения, картинок – отвлекает слушателей от восприятия информации, содержащейся на слайде;

– наличие в тексте слайда орфографических, грамматических, пунктуационных, речевых ошибок, различного рода опечаток;

– размещение слишком большого объема информации: не учитывается формат презентации, докладчик буквально воспроизводит куски текста из выпускной квалификационной работы.

Но поскольку представление защитного слова на сегодняшний день предполагает наличие двух форм: звучащую речь и наглядное восприятие, а сочетание этих форм не всем удастся освоить, мы предлагаем рекомендации по подготовке к защите ВКР.

При распределении информации по слайдам, необходимо придерживаться той же логики, что и при подготовке выступления.

Первый слайд является титульным, он аналогичен титулу ВКР. На нем размещается:

- название ВУЗа, в котором обучается студент;
- название выпускной квалификационной работы;
- фамилия, имя и отчество выступающего;
- фамилия и инициалы руководителя выпускной квалификационной работы.

Во время демонстрации первого слайда докладчик приветствует аттестационную комиссию.

На слайдах **втором** и **третьем** сформулированы объект, предмет и цель исследования. Докладчик в это время рассказывает об актуальности своего исследования.

На **четвертом слайде** мы рекомендуем представить первую задачу исследования, которая предполагает анализ литературы по теме исследования. Обучающийся сопровождает этот слайд перечислением позиций авторитетных авторов, с работами которых он познакомился в ходе написания теоретических основ своего исследования; зачитываются основные выводы, сделанные студентом в рамках теоретической главы.

Пятый слайд отражает формулировку второй задачи, решение которой предполагает определение критериев для проведения диагностики. Докладчик перечисляет указанные в его работе критерии для проведения диагностики и определенные им уровни владения тем или иным навыком / умением.

На **шестом слайде** размещают результаты диагностики, которые могут быть представлены в виде сводной таблицы с

процентным соотношением, выстроенными диаграммами, графиками и пр.

Седьмой слайд – формулировка третьей задачи, во время демонстрации его предполагается, что студент представляет разработанный им комплекс мероприятий, направленный на совершенствование / развитие / формирование тех или иных умений / навыков.

Если работа носит опытно-поисковый характер, то появляется следующий **слайд – восьмой**, на котором приводятся результаты контрольной диагностики. Докладчик озвучивает данные, полученные после внедрения комплекса мероприятий.

Следующий **слайд – девятый** содержит сопоставление результатов констатирующего и контрольного этапов диагностики. Студент комментирует информацию, представленную на слайде, делая вывод о том, что внедренный комплекс мероприятий оказался эффективным, и обозначенную цель исследования удалось достигнуть.

При создании презентации и ее демонстрации рекомендуем учитывать следующие позиции:

- тексты слайдов должны быть не менее 24 кегля шрифта;
- заголовки на слайдах должны быть набраны не менее, чем 28 кеглем шрифта;
- фотографии размещаются на отдельных слайдах. Причем, при использовании фото занятий или уроков, необходимо письменное разрешение родителей, дети которых попали в кадр;
- все слайды должны быть оформлены в едином стиле и сочетать не более 3-х цветов;
- информация на слайдах должна появляться целостно: всевозможные «выскакивания» и «выпрыгивания», поочередно появляющиеся на слайде, отвлекают от доклада;
- слайд не должен содержать куски текста, который дублируется докладчиком;
- сложные таблицы, большие схемы плохо воспринимаются, для презентации их необходимо упростить, либо воздержаться от их демонстрации;
- во время доклада не следует оборачиваться на слайды, тем более читать с них;
- на слайдах допустимо размещать краткие тезисы, схемы, таблицы, диаграммы и пр.

На примере одной из тем выпускной квалификационной работы предлагаем рассмотреть порядок подготовки, содержание доклада и сопутствующей ему презентации. Выбранная нами тема звучит: «Формирование грамматического строя речи детей среднего дошкольного возраста».

Таблица 1. Содержание выступления во время защиты выпускной квалификационной работы

№ слайда	Содержание слайда	Примерное содержание выступления
Слайд 1.	<p>1. По центру верхнего края слайда: ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет».</p> <p>2. По центру слайда без кавычек и точки в конце: Формирование грамматического строя речи детей среднего дошкольного возраста.</p> <p>3. В правом нижнем углу размещается информация об исполнителе и руководителе: Исполнитель: Иванова Ирина Ивановна, обучающийся группы БД-43 Руководитель: Плаксина Е. Б., канд. филол. наук, доцент</p>	<p>Добрый день, уважаемые члены аттестационной комиссии! Вашему вниманию предлагается работа на тему «Формирование грамматического строя речи детей среднего дошкольного возраста». Актуальность нашего исследования заключается в...</p>
Слайд 2.	<p>На данном слайде текст выравнивается по ширине. На нем располагаются объект и предмет исследования: Объект исследования – процесс формирования грамматического строя речи детей среднего дошкольного возраста. Предмет исследования – комплекс игр, направленный на формирование</p>	<p>Слайд меняется во время озвучивания методологической базы и перечисления методов исследования</p>

	грамматического строя речи детей среднего дошкольного возраста.	
Слайд 3.	На данном слайде текст выравнивается по ширине. На нем пишется цель исследования: Цель исследования – теоретически обосновать и апробировать комплекс игр, направленный на формирование грамматического строя речи детей среднего дошкольного возраста.	Исходя из поставленной цели исследования нами были сформулированы задачи...
Слайд 4.	На данном слайде текст выравнивается по ширине. На нем представляется первая задача исследования: Задача 1. Проанализировать психолого-педагогическую и методическую литературу по теме исследования.	Остановимся на решении первой задачи. Для определения теоретических основ формирования грамматического строя речи детей среднего дошкольного возраста нами была проанализирована психолого-педагогическая и методическая литература с целью выявления психологических особенностей и особенностей речевого развития детей среднего дошкольного возраста.
Слайд 5.	На данном слайде текст выравнивается по ширине. На нем обозначается следующая	Представляем критерии, показатели и уровни

	задача: Задача 2. Определить критерии для проведения диагностики с целью определения уровня сформированности грамматического строя речи детей среднего дошкольного возраста	сформированности грамматического строя речи
Слайд 6.	Информация на данном слайде может содержаться в виде таблицы или диаграммы, размещенные по центру листа. Содержит результаты констатирующей диагностики, представленные в виде таблицы или диаграммы	Качественный анализ результатов констатирующей диагностики показывает, что ... количество детей находится на оптимальном уровне сформированности грамматического строя речи, ... количество детей находится на достаточном уровне сформированности грамматического строя речи, количество детей находится на критическом уровне сформированности грамматического строя речи. Поэтому необходимо разработать ...
Слайд 7.	На данном слайде текст выравнивается по ширине. На нем предлагается третья задача: Задача 3. Разработать комплекс игр, направленный на формирование грамматического строя речи	Предлагаемый нами комплекс игр включает ...

	детей среднего дошкольного возраста.	
Слайд 8.	На слайде располагают результаты контрольной диагностики, проведенной после апробации комплекса игр. Информация должна быть представлена в аналогичном стиле оформления, что и на слайде 6.	Качественный анализ результатов контрольной диагностики показывает, что ... количество детей находится на оптимальном уровне сформированности грамматического строя речи, ... количество детей находится на достаточном уровне сформированности грамматического строя речи, количество детей находится на критическом уровне сформированности грамматического строя речи.
Слайд 9.	На слайде приводится сравнительный анализ результатов констатирующей и контрольной диагностик, т.е. демонстрируется эффективность внедренного комплекса игр при сопоставлении данных. Информация должна быть представлена в том же стиле, что и на слайдах 6, 8.	Сопоставление результатов констатирующей и контрольной диагностики позволяет сделать вывод о позитивной динамике в овладении детьми грамматическим строем речи. Количество детей на оптимальном уровне увеличилось ..., количество детей на достаточном уровне увеличилось ...

		<p>количество детей на достаточном уровне уменьшилось...</p> <p>Качественные изменения наблюдаются у детей, которые остались на том же уровне. Так, у детей, оставшихся на достаточном уровне...</p>
Слайд 10.	<p>Заключительный слайд, на котором размещается благодарность за внимание слушателей:</p> <p>Спасибо за внимание!</p> <p>Данный слайд носит не обязательный характер и может отсутствовать.</p>	

Приведенный выше пример составления защитного слова, ориентирован на опытно-поисковую работу. Если же исследование носит проектировочный характер, предполагающее только наличие входной диагностики и разработки комплекса мероприятий, в этом случае восьмой и девятый слайды будут отсутствовать.

Полагаем, что предложенный алгоритм поможет студенту квалифицированно представить основные результаты ВКР, продемонстрировать уровень сформированности компетенций.

Литература

1. Федеральный государственный стандарт высшего образования по специальности 44.03.01 «Педагогическое образование». Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 04 декабря 2015 № 1426.

УДК 378.016:811.161.1"67
ББК Ш141.12-9-2

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

Иваненко Дарья Олеговна, ассистент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Россия, г. Екатеринбург

УСВОЕНИЕ СТУДЕНТАМИ СИНТАКСИСА ПРОСТОГО ОСЛОЖНЕННОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Аннотация. В статье приводятся результаты экзаменационного тестирования студентов, выпускников факультета начального образования, будущих учителей начальных классов на экзамене по синтаксису (по темам «Словосочетание» и «Простое предложение»). В данной статье анализируются ответы обучающихся двух групп четвертого курса по модулю «Осложненное предложение», выявляются наиболее типичные ошибки и причины данных ошибок при постановке знаков препинания в предложениях с однородными членами, при определении условий обособления полупредикативных второстепенных членов (определений, приложений, обстоятельств), уточняющих членов, а также постановки знаков препинания в предложениях, осложненных элементами, не являющимися членами предложения. Предлагаются пути преодоления данных ошибок. Простое осложненное предложение рассматривается как со стороны семантики, так и со стороны его оформления.

Ключевые слова: простое осложненное предложение; однородные члены предложения; обособленные определения; обособленные приложения; обособленные обстоятельства; уточняющие члены предложения.

Plotnikova E. I., Candidate Philology, Associate Professor of the Department of the Russian Language and Methods of Teaching in Primary Schools, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

plotnikcov@mail.ru

Ivanenko D. O., Assistant of the Department of Russian Language and Methods of Teaching in Primary Schools, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg
ivanenko.darya@mail.ru

ASSESSMENT BY STUDENTS OF THE SYNTAX IS A SIMPLE COMPLICATED PROPOSAL

Abstract. In the article results of examination testing of students, graduates of faculty of primary education, future primary school teachers in the syntax exam (on the words "Phrase" and "Simple sentence"). This article analyzes the answers of students of two groups of the fourth year on the module "Complicated sentence", reveals the most common errors and the causes of these errors when punctuation marks are used in sentences with homogeneous terms, when determining the conditions for separating semi-predictive secondary members (definitions, applications, circumstances) clarifying members, as well as putting punctuation marks in sentences complicated by elements that are not members of the sentence. Suggested ways to overcome these errors. A simple complicated sentence is considered both from the side of semantics, and from the side of its design.

Keywords: simple complicated sentence; homogeneous terms of the sentence; isolated definitions; stand-alone applications; isolated circumstances; specifying members of the sentence.

Данная статья является третьей из ряда статей, в которых приводятся результаты проверки знаний студентов Института педагогики и психологии детства УрГПУ, продемонстрированные ими на текущем экзамене по синтаксису. Экзамен проходил в тестовой форме, его сдавали 25 обучающихся первой группы и 27 обучающихся второй группы, задания для студентов каждой группы были разными, но схожими по содержанию. После анализа ответов студентов по модулям «Словосочетание» и «Главные члены двусоставного предложения» [4] и «Односоставные предложения» и «Второстепенные члены предложения» [5] мы обращаемся к описанию ответов по модулю «Осложненное предложение». По данному модулю студенты должны были выполнить два задания. Вопросы модулей оказались для отвечающих разными по степени

сложности. Наша цель – остановиться на ряде типичных ошибок и возможных путях их преодоления.

Первое задание модуля «Осложненное предложение» было направлено на определение в предложениях однородных членов и применения на практике правил постановки знаков препинания в данных предложениях (уровень знаний студентов о главных и второстепенных членах предложения и способах их выражения был описан ранее [4,5]. Задание было сформулировано следующим образом:

Запятая на месте пропуска ставится в предложениях:

Студентам первой группы были даны предложения:

1) *Пришли ... и Леоньчевы, и Матвейчевы, и Ильичовы узнать про своих родственников.*

2) *Лошаденка жует, слушает ... и дышит на руки своего хозяина.*

3) *Я или зарыдаю ... или закричу, или в обморок упаду.*

4) *Кто при звездах ... и при луне так поздно едет на коне?*

5) *Лев смотрел на собачку ... поворачивал голову со стороны на сторону, но не трогал ее.*

6) *Бобров танцевал плохо ... да и не любил танцевать.*

Задание студенты выполнили хорошо: 18 человек (72% от общего числа отвечавших) правильно указали на необходимость постановки запятой в трех предложениях: №3 – предложение, в котором однородные члены связаны повторяющимися союзами; №5 – предложение, в котором однородные члены связаны бессоюзной связью; №6 – предложение, в котором однородные члены связаны присоединительным союзом **да и**. 5 человек указали только на предложения под номерами 3 и 4, не выделив предложение с присоединительным союзом. Еще два ответа содержали разные ошибки, не являющиеся типичными.

Студентам второй группы для выполнения данного задания были предложены следующие предложения:

1) *В его голосе была ... и неподдельная страсть, и молодость, и сила, и сладость...*

2) *Тихо наплывают и тихо проходят белые ... круглые облака.*

3) *На улице песня рабочих текла прямо, ровно ... со страшной силой.*

4) *Меня угнетала не боль ... а тяжелое, тупое недоумение.*

5) *А вокруг были дым ... и бой, и смерть.*

б) *Туманы в Лондоне бывают ... если не каждый день, то через день.*

Студенты данной группы тоже продемонстрировали хорошие результаты ответов на вопросы, но ошибок было больше, возможно, задание оказалось несколько сложнее, чем для первой группы студентов.

Правильный ответ на вопрос дали 19 студентов (70% от общего числа отвечавших), указав предложения под номерами 3, 4, 5: №3 – предложение, в котором однородные члены связаны бессоюзной связью; №4 – предложение, в котором однородные члены связаны противительным союзом; №5 – предложение, в котором однородные члены связаны повторяющимися союзами. В то же время 5 обучающихся не указали предложение №5, а три человека не указали предложение №3.

Анализ ответов позволяет сделать следующие выводы:

1) студентами в целом усвоены правила постановки знаков препинания в предложениях с однородными членами; 2) ошибки преимущественно касаются случаев постановки знаков препинания, на которые меньше внимания обращалось на уроках русского языка в средней школе. Так все студенты отметили постановку запятой в предложении с противительным союзом, в предложении без союзов, отсутствие запятой в предложении с неповторяющимся соединительным союзом *и*. Все эти правила постановки запятой (или её отсутствия) начинают отрабатывать еще в начальной школе и постоянно возвращаются к ним на протяжении всего обучения. В то же время недостаточно внимания уделяется постановке запятой перед присоединительным союзом *да и*, а также союзами *и, а, да* в значении присоединительных (5 человек из 25-ти не выделили предложение с присоединительным союзом).

Особую трудность представляет для школьников (а затем и для студентов) овладение правилом постановки запятых между однородными членами, соединенными повторяющимися союзами, а именно: «Если число однородных членов больше двух, а союз повторяется перед каждым из них, кроме первого, то запятая ставится между ними всеми» [6, с. 91] (*А вокруг были дым, и бой, и смерть*). Запятую в данном предложении не поставили 6 человек из 27-ми, в то время как запятую в предложении *«Я или зарыдаю, или*

закричу, или в обморок упаду» поставили все 25 отвечавших (союз **или** стоит перед каждым из однородных сказуемых).

Второе задание модуля было направлено на определение в предложениях обособленных и необособленных второстепенных членов, условий обособления определений, приложений и обстоятельств, а также на отграничение данных второстепенных членов от осложняющих структуру предложения элементов, не являющихся членами предложения. Данное задание оказалось для студентов намного труднее, чем первое. Задание было сформулировано следующим образом:

В каких предложениях необходимо обособить второстепенный член? Обведите номера правильных ответов. Поставьте необходимые знаки препинания во всех предложениях.

Студентам первой группы были даны предложения:

1) *Пожилый офицер с темным лицом разговаривал с дряхлым дедом по прозвищу Покуль.* 2) *Подавленная страхом за жизнь ребенка женщина теряла рассудок бестолково метаясь.* 3) *Как бедной мне не горевать?* 4) *Впереди между деревьями замелькали огни деревеньки....* 5) *Марья Дмитриевна приняла вид достойный и несколько обиженный.* 6) *И снова отсеченная от танков огнем залегла на голом склоне пехота.* 7) *Я разумеется обошелся весьма бережно со стариком.* 8) *Обожжаемая всеми актриса вышла на сцену.* 9) *Пестовы люди жалостливые и добрые охотно согласились на его просьбу.* 10) *Упорствуя, волнуясь и спеша ты честно шел к своей высокой цели.* 11) *Выпьем добрая подружка бедной юности моей.* 12) *Как истинный военный майор сразу определил путь к санаторию.*

Студентам второй группы были даны предложения:

1) *Завтра очень рано в шесть часов утра мы выступаем в поход.* 2) *Подъезжая к лесу увидел он соседа своего гордо сидящего верхом на лошади.* 3) *Разморенные жарой мы побрели дальше.* 4) *Разбитый сном добрался молодой казак до конюшни и вывел коня.* 5) *Дела наши по его словам были в отличном положении.* 6) *Убиравший со стола Пахомка кинулся на крик пассажиров.* 7) *У него получилась книга увлекательная и не похожая ни на что в литературе.* 8) *На опушке леса приложив одно ухо и приподняв другое перепрыгивал заяц.* 9) *Откуда ты явилось прелестное дитя?* 10) *Как человек замечательно умный он [Базаров] не встречал равного себе.*

11) *Онегин добрый мой приятель родился на берегах Невы.* 12) *Маленький чернявый лейтенант по фамилии Жук привел батальон к задним дворам улицы.*

В обоих наборах предложения подобраны таким образом, что условия обособления (или их отсутствие) являются схожими. Выделяются следующие пары предложений:

1. Предложения осложнены обособленными приложениями, вводимыми словами ***по прозвищу, по фамилии*** (№1 и №12): *Пожилый офицер с темным лицом разговаривал с дряхлым дедом, по прозвищу Покуль. Маленький чернявый лейтенант, по фамилии Жук, привел батальон к задним дворам улицы.*

Данное условие обособления освоено далеко не всеми студентами: в первой группе приложение обособили только 14 человек из 25-ти, не обособили 11 человек (из которых трое обособили несогласованное определение *с темным лицом*, чье обособление является факультативным). Во второй группе приложение обособили 14 человек, не обособили – 13. То есть можно сделать вывод, что половина студентов не знает данного условия обособления.

2. Предложения осложнены обособленными обстоятельствами, выраженными деепричастными оборотами, и обособленными распространенными определениями, выраженными причастными оборотами (№2 и №2): ***Подавленная страхом за жизнь ребенка, женщина теряла рассудок, бестолково метаясь. Подъезжая к лесу, увидел он соседа своего, гордо сидящего верхом на лошади.***

Для первой группы задание было более сложным, так как обособленное определение стоит перед определяемым словом и имеет добавочное причинное значение, а обособленное обстоятельство близко по значению к наречию. Поэтому оба обособленных члена выделили только 6 человек (24%); только определение выделили 12 человек и только обстоятельство – 3 человека. 4 студента вообще не увидели в предложении обособленных членов. Во втором предложении обстоятельство времени и определение, стоящее после определяемого слова выделили 16 человек (59%); только обстоятельство обособили 8 человек, а только определение – 3 человека.

3. Предложения осложнены обособленными определениями, относящимися к личным местоимениям (№3 и №3): *Как, бедной, мне не горевать? Разморенные жарой, мы побрели дальше.*

Ответы студентов первой и второй группы оказались совершенно разными: в первом предложении обособленное определение увидели только 8 человек, а во втором – 21 человек. Причину этого мы видим в том, что в первом предложении одиночное определение, стоящее перед определяемым словом, стоит, как и определяемое местоимение, в форме косвенного дательного падежа; во втором предложении стоящее перед определяемым словом определение является распространенным, причастие, как и определяемое местоимение, стоит в форме именительного падежа.

4. Предложения осложнены уточняющими обстоятельствами места (№4) и времени (№1): *Впереди, между деревьями, замелькали огни деревеньки... Завтра очень рано, в шесть часов утра, мы выступаем в поход.*

Задание обе группы студентов выполнили хорошо: 84% и 92% правильных ответов.

5. В предложениях отсутствуют обособленные члены, так как стоящее перед определением определяемое существительное «само по себе в данном предложении не выражает нужного смысла и нуждается в определении» [6, с. 97] (№5 и №7): *Марья Дмитриевна приняла вид достойный и несколько обиженный. У него получилась книга увлекательная и не похожая ни на что в литературе.*

Задание обе группы студентов выполнили отлично: все 25 студентов первой группы и 25 студентов второй группы (из 27-и) не обособили соответствующие определения.

6. Предложения осложнены обособленными определениями, выраженными причастными оборотами, которые отделены от определяемого слова другими словами (№6 и №4): *И снова, отсеченная от танков огнем, залегла на голом склоне пехота. Разбитый сном, добрался молодой казак до конюшни и вывел коня.*

Задание студенты обеих групп выполнили очень хорошо: определения обособили 23 студента первой группы и 24 студента второй группы.

7. Предложения осложнены вводным словом (№7) и вводным словосочетанием (№5): *Я, разумеется, обошелся весьма*

бережно со стариком. Дела наши, по его словам, были в отличном положении.

Задание студенты выполнили хорошо: водные элементы выделили 22 студента первой группы и 23 студента второй. Однако 9 студентов выделили данные элементы как обособленные члены предложения, тогда как на занятиях неоднократно обращалось внимание на то, что вводные и вставные элементы, обращения не являются членами предложения.

8. В предложениях отсутствуют осложняющие элементы, так как определения, выраженные причастными оборотами, стоят перед определяемым существительным и не имеют добавочного обстоятельственного значения (№8 и №6): *Обожаемая всеми актриса вышла на сцену. Убиравший со стола Пахомка кинулся на крик пассажиров.*

Задание отлично выполнено студентами первой группы, так как определение не обособили 24 человека из 25-ти, и на среднем уровне студентами второй группы: определение не обособили 16 человек из 27-и.

9. Предложения осложнены обособленными приложениями, и имеется несколько условий для обособления: приложения распространенные, стоят после определяемого слова, определяемое слово – имя собственное (№9 и №11): *Пестовы, люди жалостливые и добрые, охотно согласились на его просьбу. Онегин, добрый мой приятель, родился на берегах Невы.*

Задание в целом выполнено неплохо: приложения обособили 19 и 20 человек соответственно.

10. Предложения осложнены обособленными обстоятельствами, выраженными деепричастиями и деепричастными оборотами (№10 и №8): *Упорствуя, волнуясь и спеша, ты честно шел к своей высокой цели. На опушке леса, приложив одно ухо и приподняв другое, перепрыгивал заяц.*

Задание выполнено хорошо студентами первой группы, правильный ответ дали 19 человек; отлично – студентами второй группы, правильный ответ дали 26 студентов.

11. Предложения осложнены обращениями (№11 и №9): *Вытьем, добрая подружка бедной юности моей... Откуда ты явилось, прелестное дитя?*

Задание выполнено на среднем уровне студентами первой группы: обращение верно определили как элемент, не входящий в

структуру предложения, только 16 человек, а как обособленный член предложения – 9 человек, из них неверно выделили обращение (*добрая подружка*) 4 человека. Студенты второй группы показали хорошие результаты: только 5 человек указали обращение как обособленный член предложения.

12. Предложения осложнены обособленными приложениями с союзом *как*, имеющими оттенок причины (№12 и №10): ***Как истинный военный, майор сразу определил путь к санаторию. Как человек замечательно умный, он [Базаров] не встречал равного себе.***

Задание студенты первой группы выполнили на уровне ниже среднего: обособили приложение только 9 человек (36% от общего числа отвечавших). Во второй группе результаты чуть лучше: приложение обособили 14 человек (52% от общего числа отвечавших), 9 человек не выделили данное приложение, а 4 человека обособили подлежащее *он*. Так что данное условие обособления обучающимися не усвоено.

После анализа выполнения второго задания модуля мы можем сделать такие же выводы, как и после анализа выполнения первого задания модуля: 1) условия обособления второстепенных членов предложения студентами в основном освоены; 2) лучше всего освоены те условия обособления, на которые больше внимания было обращено на уроках русского языка в школе и на которые больше всего примеров в упражнениях учебников (определения, выраженные причастными оборотами и стоящие после определяемого слова; обстоятельства, выраженные деепричастными оборотами; обособление уточняющих обстоятельств; отсутствие обособления, если определяемое существительное не может самостоятельно выразить необходимое значение). В то же время недостаточно освоены студентами правила обособления приложений при личных местоимениях в косвенных падежах; приложений, вводимых словами *«по прозвищу»*, *«по фамилии»* и т. д.; приложений с союзом *как*. Отдельную проблему представляет то, что у 17% студентов не сформировано понятие «обособленные члены предложения»: как обособленные они выделили вводные элементы и обращения.

Таким образом, анализ ответов студентов на вопросы модуля «Осложненное предложение» выявил такие проблемы в работе над простым осложненным предложением в вузе, на которые необходимо обратить особое внимание: следует чаще давать для

разбора предложения, в которых обособляются члены предложения на тех условиях, которые не всегда осознаются студентами, постоянно обращать их внимание на разграничение обособленных членов предложения и тех элементов, которые выделяются (отделяются) запятыми, но не являются членами предложения. Школа должна сформировать такие пунктуационные умения, как

«← находить в коммуникативных единицах смысловые отрезки, требующие выделения их знаками препинания;

– ставить знаки препинания в соответствии с изученными пунктуационными правилами;

– обосновывать выбор места для знака и выбор необходимого знака препинания» [3, с. 196].

Так как вузовский курс изучения синтаксиса по количеству отведенных на изучение часов явно проигрывает школьному курсу, то, опираясь на названные умения, основное время работы следует отводить именно на решение указанных выше проблем, которые не до конца решает средняя школа.

Кроме того, необходимо учитывать и интонационное направление в понимании основ пунктуации, освоение которого начинается еще в начальной школе [1, с. 307] (правда, выделительную интонацию дети начинают выражать лишь в 10-11 лет [2, с. 225]), продолжается в средней школе, но на которое в высшей школе обычно обращается мало внимания. Анализ постановки знаков препинания в предложениях с однородными и обособленными членами, вводными, вставными элементами, обращениями следует предварять чтением предложения с соблюдением соответствующей интонации: перечислительной, противительной, присоединительной, выделительной и т. д. Всё это поможет студентам «понимать характер связи между содержанием и формой в языке, между семантикой и средствами ее выражения» [7, с. 85].

Литература

1. Львов М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 472 с.
2. Львов М. Р. Основы теории речи: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 248 с.

3. Методика преподавания русского языка в школе: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 368с.
4. Плотникова Е. И. Усвоение студентами синтаксиса словосочетания и простого предложения (статья первая) // Путь науки. – 2016. – № 12. – С. 116-119.
5. Плотникова Е. И. Усвоение студентами синтаксиса словосочетания и простого предложения (статья вторая) // Путь науки. – 2017. – № 4. – С. 81-83.
6. Розенталь Д. Э. Справочник по правописанию и литературной правке: Для работников печати. 4-е изд., испр. и доп. – М. : Книга, 1985. – 336с.
7. Успенский М. Б. Курс современного русского языка в педагогическом вузе: учеб. пособие. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 192 с.

УДК 372.881.161.1:373.31

ББК Ч426.819=411.2-270

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

Караваева Дарья Сергеевна, студент Института педагогики и психологии детства, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Россия, г. Екатеринбург

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье приводятся результаты диагностики сформированности нравственных ориентиров младших школьников. Доказывается важность уроков русского языка в формировании всесторонне развитой личности, в формировании эмоций и чувств детей младшего школьного возраста. Определяются наиболее эффективные методы в формировании нравственных ориентиров

четвероклассников. Описываются задания диагностики (формулирование основных мыслей рассказов, имеющих нравственную направленность; объяснение смысла пословиц, имеющих нравственную тематику; формулирование «золотого» правила нравственности). Анализ ответов на данные задания позволяет сделать вывод об уровне сформированности ценностных ориентаций у учеников четвертого класса и необходимости создания комплекса упражнений, направленных на формирование нравственных ориентиров младших школьников на уроках русского языка, в том числе и при работе с учебником по предмету.

Ключевые слова: младший школьник; нравственные ориентиры; урок русского языка; нравственные ценности; нравственное воспитание.

Plotnikova E. I., Candidate Philology, Associate Professor of the Department of the Russian Language and Methods of Teaching in Primary Schools, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg
plotnikov@mail.ru

Karavaeva D. S., student of the Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

Abstract. The article presents the results of diagnostics of the formation of the moral orientations of junior schoolchildren. The importance of Russian language lessons in the formation of a fully developed personality, in the formation of emotions and feelings of children of primary school age is proved. The most effective methods in the formation of the moral orientations of the fourth graders are determined. The tasks of diagnosis (the formulation of the main thoughts of stories that have a moral orientation, the explanation of the meaning of proverbs having a moral theme, the formulation of the "golden" rule of morality) are described. An analysis of the answers to these assignments allows one to draw a conclusion about the level of formation of moral orientations for fourth-grade students and the need to create a set of exercises aimed at forming moral guidelines for younger schoolchildren in Russian language lessons, including when working with a textbook on the subject.

Keywords: junior schoolboy; moral guidelines; Russian language lesson; moral values; moral education.

Нравственные ценности на протяжении многих веков были значимы и имели основополагающее значение в обществе. В современном мире развитие личности ребёнка может происходить в непростых социальных условиях: неполная семья, низкий уровень жизни, безработица или высокая занятость родителей, смена ценностных ориентиров общества. Эти и другие обстоятельства порождают внутренние конфликты ребёнка, проблемы его взаимодействия с обществом, такие как агрессия, замкнутость, жестокость, непослушание. В связи с этим в современных социальных условиях проблема формирования нравственных ориентиров младших школьников становится особенно актуальной.

Нравственность – правила, определяющие поведение; духовные и душевные качества, необходимые человеку в обществе, а также выполнение этих правил [5, с. 638]. Уровень нравственности человека определяется по его поведению, убеждениям, моральным принципам, ценностным ориентирам, поступкам по отношению к другим людям.

Стержнем воспитательного процесса является нравственное воспитание. Это процесс формирования моральных качеств, черт характера, навыков и привычек поведения [2, с.7].

В процессе нравственного воспитания происходит овладение ребенком системой ценностей, что предполагает формирование у него устойчивых нравственных ориентиров.

В педагогическом словаре понятие «ценность» определяется как идеи, вещи, явления, смыслы, имеющие позитивную значимость для человека [1, с. 382].

В процессе анализа научной литературы не было найдено четкого определения понятия «нравственные ориентиры». Наиболее близким к данному понятию является понятие «ценностные ориентации». В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова определяют понятие «ценностные ориентации» как систему устойчивых отношений личности по отношению к окружающему миру и самому себе в форме фиксированных установок на различные ценности материальной и духовной культуры общества [6, с. 137].

Таким образом, под нравственными ориентирами в нашей работе понимается совокупность ценностных установок, определяющих поведение, нормы и правила жизни человека.

Необходимость педагогической работы по формированию нравственных ориентиров младших школьников обусловлена федеральным государственным стандартом начального общего образования, в основе которого лежит концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.

В формировании всесторонне развитой личности, знающей традиции, культуру и историю своей страны большое значение имеет изучение родного языка.

На уроках русского языка, через общение детей со сверстниками и учителем происходит формирование нравственных чувств и эмоций ребенка. Этому способствуют специально отобранный языковой материал, позволяющий беседовать на нравственные темы.

Формирование нравственных ориентиров школьников в основном осуществляется при помощи методов убеждения, доказательства, стимулирования.

По нашему мнению, наиболее эффективным методом формирования нравственных ориентиров школьников на уроках русского языка является метод коррекции поведения. Данный метод подразумевает создание условий, при которых ребенок захочет изменить свое поведение по отношению к другим людям. Метод может базироваться на основе сопоставления поступка ученика с общепринятыми нормами нравственности, анализа последствий своего поступка. Но наибольшую эффективность дает коррекция поведения, основанная на примере из жизни или на личном примере педагога [3].

Выявление качества учебно-воспитательной работы в школе осуществляется с помощью педагогической диагностики.

Диагностика уровня сформированности нравственных ориентиров младших школьников на уроках русского языка проводилась в 4 «В» классе МАОУ СОШ №163 г. Екатеринбурга. В классе обучается 26 человек, средний возраст – 9,5 лет. Обучение ведется по Программе «Школа России», используется учебник русского языка, авторы – В. П. Канакина, В. Г. Горецкий.

Начальный этап диагностики состоял из трех заданий.

В первом задании обучающимся предлагалось прочитать три небольших рассказа В. А. Осеевой, имеющих нравственную направленность («Что легче», «Печень», «Сторож»), и определить их основную мысль. Исходя из максимального количества баллов

(3), выделялись уровни сформированности нравственных ориентиров: 3 балла – высокий уровень, 2 балла – средний уровень, 1-0 баллов – низкий уровень.

Двенадцати обучающимся (46% от общего числа учеников) был присвоен высокий уровень. Они смогли верно определить основную мысль всех трех текстов. Некоторые ответы детей по первому тексту: «Если ты провинился в чем-то, то лучше сказать правду, на душе будет легче, а если раскроют твою ложь, то тебе попадет вдвойне», «Тайное становится явным». Второй текст: «Надо делиться, а не забирать все себе». Третий текст: «Лучше играть с ребятами, чем сидеть и охранять набранные игрушки».

Тринадцати обучающимся (50 % от общего числа учеников) был присвоен средний уровень. Они неверно либо неточно определили основную мысль одного из трех текстов. Схожие ответы детей по второму тексту такие: «Если делишься, делись со всеми», «Не надо быть жадным». Они свидетельствуют о верном понимании основной мысли текста, но следует отметить, что никто из детей не написал, что в первую очередь мальчикам нужно было предложить печенье старшим, а потом уже кушать самим. Это говорит о том, что у детей не в полной мере сформировано уважительное и почтительное отношение к старшим. Пример неверного понимания основной мысли третьего текста: «Не надо быть одиноким».

Одному ребенку (4% от общего числа обучающихся) был присвоен низкий уровень. Он неточно определил основную мысль второго текста: «Надо быть вежливым» и неверно определил основную мысль третьего текста «Дружить надо с тем, кто дает тебе свои игрушки».

Второе задание было направлено на объяснение детьми смысла трех пословиц, имеющих нравственную тематику.

1. В ком стыд, в том и совесть.
2. Твори добро молча.
3. Родимая сторона – мать, чужая – мачеха.

Если обучающийся правильно раскрыл смысл пословицы, ставится 1 балл, если обучающийся не объяснил смысл пословицы или объяснил неверно – ставится 0 баллов.

Десяти обучающимся (38%) был присвоен высокий уровень. Они верно объяснили смысл всех трех пословиц. Пример верного ответа понимания первой пословицы: «Если человек совершил плохой поступок и стыдится, значит, у человека есть совесть».

Вторая пословица: «Если ты сделал что-то хорошее, то не надо хвалиться». Третья пословица: «Где ты родился и вырос – там твой дом, в другой стране тебе будет трудно, а дома тебя всегда примут».

Пятнадцати обучающимся (58%) был присвоен средний уровень. Они не смогли объяснить смысл одной из трех пословиц, либо объяснили смысл одной пословицы неверно. Неверно определяя смысл пословицы «Твори добро молча», дети писали: «Надо всем помогать, а не жаловаться», «Не надо мешать другим».

Одному обучающемуся был присвоен низкий уровень. Он не объяснил смысл пословицы «Родимая сторона – мать, чужая – мачеха», а смысл пословицы «Твори добро молча» объяснил неточно: «Нужно делать добро окружающим, но ничего не говорить».

В третьем задании обучающимся предлагалось сформулировать «золотое» правило нравственности. За данное задание выставляется от 0 до 3-х баллов.

Девяти обучающимся (35%) был присвоен высокий уровень, они знают конкретную формулировку «золотого правила нравственности»: «Относись к людям так, как ты хочешь, чтобы относились к тебе»,

Семнадцати обучающимся (65 %) был присвоен средний уровень. Их ответы отражали какую-либо одну сторону нравственного поведения: «Не ври старшим, меньше будет ссор», «Надо помогать друзьям и родным».

Также была проведена диагностика отношения младших школьников к жизненным ценностям, за основу была взята методика Н. И. Непомнящей [4]. Ученикам был предложен список десяти желаний, из которого нужно было выбрать только пять.

Список желаний:

1. Иметь возможность играть в компьютерные игры столько, сколько мне хочется.

2. Всегда быть в центре внимания.

3. Чтобы мои родители долго жили и были здоровы.

4. Иметь много денег.

5. Иметь возможность многими командовать.

6. Никогда не огорчать родителей.

7. Иметь доброе сердце.

8. Иметь самый современный телефон, ноутбук и планшет.

9. Иметь возможность помогать другим людям.

10. Научиться всегда ответственно и добросовестно выполнять учебные обязанности.

Положительные ответы на пункты под номерами 1, 2, 4, 5, 8 оценивались в 0 баллов, а ответы под номерами 3, 6, 7, 9, 10 оценивались одним баллом. Результаты обрабатывались следующим образом: 0-3 балла – недостаточный уровень; 4-5 баллов – достаточный уровень.

Проведенная диагностика показала, что 14 обучающихся (54 %) отдают приоритет положительным ориентирам ценностных ориентаций: они выбрали пять положительных желаний. 12 (46%) обучающихся отдают приоритет так называемым отрицательным ориентирам ценностных ориентаций.

Данная диагностика подтвердила, что большинство обучающихся 4 «В» класса имеет средний уровень сформированности ценностных ориентаций.

В процессе исследовательской работы мы проанализировали учебник по русскому языку для 4 класса УМК «Школа России» с точки зрения его возможностей в области формирования нравственных ориентиров и ценностных ориентаций младших школьников, на основе чего разработали комплекс рекомендаций и упражнений, позволяющий повысить эффективность педагогической работы по приобщению школьников к нравственным ценностям.

Таким образом, формирование нравственных ориентиров и ценностных ориентаций младших школьников является необходимой составляющей работы учителя начальных классов. Большими возможностями для выполнения этой задачи обладают уроки русского языка. Работа с текстом рассказов, стихотворений, сказок, пословиц и поговорок на уроках русского языка позволяет детям расширить знания о родной стране, ее природе, способствует воспитанию патриотизма, освоению традиционных нравственных ценностей, а также дает возможность проанализировать и оценить свои поступки с нравственной стороны.

Перед учителем начальных классов стоит важнейшая цель воспитания – преподнести ребенку понимание нравственных ценностей и нравственных ориентиров таким образом, чтобы они стали частью характера личности школьника [7].

Литература

1. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике (междисциплинарный): для учащихся, студентов, аспирантов, учителей и преподавателей вузов. – М. ; СПб. : МарТ, 2005. – 448 с.
2. Крючкова О. В. Нравственность в современном мире: учебно-методическое издание. – Минск : Изд. ООО Краско-Принт, 2003. – 128 с.
3. Маленкова Л. И. Теоретические основы воспитания. Теория и методика воспитания: учебное пособие. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 480 с.
4. Непомнящая Н. И. Психодиагностика личности. Теория и практика: учебное пособие для студентов вузов. – М. : Владос, 2003. – 188 с.
5. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. – М. : ООО «Издательство «Мир и образование», 2014. – 1376 с.
6. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
7. Филиппова Т. А. Психолого-педагогическая компетентность учителя начальных классов как необходимое условие духовно-нравственного воспитания младших школьников [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2015. – № 1.2. – С. 44-47. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/81/14740/>.

УДК 376.2:372.881.161.1
ББК Ч458.681.9=411.2,03

Тенкачева Татьяна Рашитовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Россия, г. Екатеринбург

Тания Мадина Дмитриевна, кандидат педагогических наук, доцент педагогического факультета Абхазского государственного университета, Республика Абхазия, г. Сухум

СПЕЦИФИКА ОСВОЕНИЯ НАВЫКА ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам изучения специфики освоения навыков письма обучающимися младшего школьного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата (далее с НОДА). Показано, что большое количество школьников с НОДА испытывают специфические трудности при освоении письменной речи. Авторы отмечают, что для логопедов и педагогов наибольшую проблему представляют случаи ошибок, связанных с недостатками дифференцирования звуков, сходных по звучанию. Исследование было направлено на выявление специфических трудностей при освоении письма данной категорией обучающихся. Анализ полученных результатов показал, что для обучающихся с НОДА характерно сочетание специфических ошибок как на уровне буквы, так и на уровне слова и текста. Эти ошибки носят стойкий характер и проявляются при выполнении письменных работ под диктовку и при списывании с различных источников. Все это обуславливает необходимость подбора и применения специальных методов и приемов обучения письму данной категории обучающихся с учетом их психофизиологических особенностей.

Ключевые слова: письмо; специфические письменные ошибки; дисграфия; нарушения опорно-двигательного аппарата; школьный возраст.

Tencacheva T. R., Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg
tenkahceva@mail.ru

Tania M. D., Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Pedagogical Faculty of Abkhazian State University, Republic of Abkhazia, Sukhum

SPECIFICITY OF LEARNING THE SKILLS OF WRITING IN STUDENTS OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH DISORDERS OF THE MUSCULOSKELETAL SYSTEM

Abstract. This article is devoted to the study of the specifics of mastering the skills of writing students of primary school age with a violation of the locomotor system (hereinafter referred to as MSD). It is shown that a large number of schoolchildren with MSD experience specific difficulties in mastering written speech. The authors note that for speech therapists and teachers the greatest problem is the cases of errors associated with the deficiencies in differentiating sounds similar in sound. The study was aimed at identifying specific difficulties in the development of writing by this category of students. The analysis of the obtained results showed that for students with MSD, a combination of specific errors both at the level of the letter, and at the level of the word and text is characteristic. These errors are of a persistent nature and are manifested when performing written works under dictation and when copying from various sources. All this makes it necessary to select and apply special methods and methods of teaching a letter to this category of students, taking into account their psychophysiological characteristics.

Keywords: letter; specific written errors; dysgraphia; disorders of the musculoskeletal system; school age.

В последние годы появилось достаточно большое количество школьников, которые испытывают трудности при освоении письменной речи. Как указывают ученые Т. В. Ахутина, Л. Н. Ефименкова, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, И. Н. Садовникова, А. В. Ястребова и другие, письмо представляет собой сложную, системную и произвольную психическую деятельность, которая обеспечивается участием многих психических функций человека.

В контексте нарушений усвоения навыка письма чаще всего используется термин «дисграфия». Наиболее известным является

определение «дисграфия» данное Р. И. Лалаевой. Дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [2]. И. Н. Садовниковой описано понятие «дисграфия» как частичное расстройство письма, которое содержит основной симптом – наличие стойких специфических ошибок. Автор отмечает, что ошибки не связаны со сниженным интеллектом, выраженными нарушениями анализаторных систем (зрения и слуха), пропусками школьной программы [4].

К существенным симптомам дисграфии относятся специфические ошибки (они не связаны с применением орфографических правил), имеющие стойкий характер. Данные ошибки не связаны с нарушениями интеллектуального развития обучающихся, их сенсорных функций. К дисграфическим ошибкам относятся замены букв, вставки букв, слогов или их упущение, пропуск букв, слитное или раздельное написание слов, контаминации, неумение выделить границы предложения, грамматические ошибки, ошибки оптического характера.

А. Р. Лурия и Р. Е. Левина в своих исследованиях отмечают, что одной из предпосылок фонетически правильного письма является уточнение звукового состава. У обучающегося с нормой развития сенсорные и языковые эталоны формируются во взаимодействии слышимых им образцов речи взрослых, слухового восприятия собственной устной речи и кинестетических ощущений [1]. При недоразвитии фонематического слуха и имеющихся дефектов произношения в письме встречаются ошибки по типу замены фонем, которые близки по звучанию, пропуски в словах, перестановки или недописывание окончаний в словах. Встречаются обучающиеся, у которых уровень сформированности устной речи не соответствует письменной, то есть нарушения звукопроизношения не отражаются на письме. И, наоборот, существуют случаи, когда даже незначительное нарушение звукопроизношения вызывает множество ошибок при письме. М. Е. Боскис, Р. Е. Левина, Ф. А. Рау, М. Е. Хватцев и другие изучали зависимость между нарушениями навыка письма и дефектами устной речи и слуха.

Для логопедов и педагогов наибольшую трудность в работе представляют случаи ошибок, связанных с недостатками дифференцирования звуков, сходных по звучанию. Например,

смешение звонких и глухих согласных, мягких и твердых, шипящих и свистящих. Е. М. Мастюкова указывает, что данные ошибки зачастую имеют связь с нарушением фонематического слуха, нарушением слухового восприятия, внимания, быстрым снижением работоспособности и затруднением выполнения мыслительных операций [3]. Нарушения фонематического слуха и восприятия находят отражение на письме.

Своеобразием формирования отмечается лексико-грамматическая сторона речи, находящая отражение на письме. Обучающимся свойственны ошибки, связанные с нарушением морфологической структуры слова (использование приставок, суффиксов, служащих для образования новых слов). Это приводит к недостаточному пониманию смысла слова при письме, неправильному написанию приставок и предлогов.

В работах И. В. Ипполитовой, Е. М. Мастюковой, С. А. Немковой и других указано, что у обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА) наблюдаются множественные нарушения письменной речи, которые обусловлены органическим поражением центральной нервной системы и имеют свои характерные особенности.

С целью выявления специфических нарушений в освоении письма обучающимися с НОДА нами было проведено исследование на базе образовательных организаций, реализующих адаптированные общеобразовательные программы. В исследовании приняли участие 34 обучающихся вторых-четвертых классов с НОДА.

На основе работ Л. В. Венедиктовой, О. Б. Иншаковой, А. Н. Корневым, Р. И. Лалаевой, И. В. Прищеповой, И. Н. Садовниковой нами были определены методы и приемы, подобраны диагностические материалы.

Участникам исследования было предложено выполнить несколько видов письменных работ: письмо под диктовку отдельных букв, слогов, текста (диктант); списывание печатного текста; списывание рукописного текста. Критерием оценки качества выполнения письменных работ выступило количество специфических (дисграфических) ошибок. В соответствии с выделенными критериями были определены уровни сформированности навыка письма:

Низкий – допущено 5 и более дизорфографические ошибки и/или больше 7 дисграфических ошибок.

Ниже среднего – допущено 4 дизорфографические ошибки и/или 6-7 дисграфических ошибок.

Средний – допущено 3 дизорфографические ошибки и/или до 6 дисграфических ошибок.

Выше среднего – допущено 2 дизорфографические и/или 3-4 дисграфические ошибки.

Высокий – допущено 1 дизорфографическая и/или 1-2 дисграфические ошибки.

Анализ полученных результатов позволил нам сделать вывод о том, что наибольшие трудности у участников исследования вызывает письмо под диктовку (диктант). В данном виде работ преобладают уровень ниже среднего и низкий – 88%. При списывании у обучающихся преобладают уровни сформированности навыка письма ниже среднего и низкий, что составляет 51% в целом. Средний уровень отмечается в 27%; уровень выше среднего в 17 %; высокий уровень в 5%.

При оценке результатов выполнения письма слогов под диктовку и письма текста под диктовку видим, что остаются ошибки в выборе строчных и заглавных букв. Диктант вызвал наибольшие трудности у обучающихся младшего школьного возраста с НОДА. Работы обучающихся представлены многочисленными ошибками.

Наблюдаются ошибки воспроизведения графически сходных букв: оптические ошибки, смещения кинетически сходных букв, неточность воспроизведения графического образа букв. Например, *ежик-ежик, цветет-иветет, цветы-цветь, следы-сиеды, теплые-тетлые* и другие. Ошибки воспроизведения графически сходных букв наблюдаются в работах 75% участников исследования.

В работах отмечаются замены и смещения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков:

– звонких и глухих согласных (*дождик-доидик, гладкой-глаткой, бежать-пежат, березке-береске, подснежники-подснешники*) – 67%;

– свистящих и шипящих согласных (*ас-аш, шази-сажи*) – 12%;

– аффрикатов и их компонентов (*уц-уч, уц-ут, дождик-доздик, расцвели-раствили*) – 54% испытуемых.

В работах 42% обучающихся присутствуют ошибки – замена и смешение букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звука: твердых и мягких согласных, отражающихся в смешениях гласных букв между собой (*теплый – топлый, плывет – пльвот, Юля-Юла, любовались – лубовались, на землю – на землу, солнце – солнцэ*).

Моторные ошибки проявляются в лишних элементах при воспроизведении букв, недописывании отдельных элементов букв. В работах имеют место смешение оптически сходных букв, неточность передачи графического образа буквы, неправильное начертание букв. Указанный вид ошибок отмечается у 75% испытуемых.

Зрительно-пространственные ошибки представлены в виде зеркальности букв (*шази-шаеи, Ежик-Зжик, цветы-цеты, легла-лесла*), неточности оформления рабочей строки. Данные ошибки присутствуют у 29% обучающихся. Ошибки языкового анализа и синтеза также представлены в работах обучающихся. К вышеуказанным ошибкам относятся:

– пропуски букв (*лучи-лчи, летний-летий, плывет-пывет, укрьлись-укрьси, развернулся-ровернулия*) – 62%;

– вставки букв (*стал-стаал, гроза-грозоз, большая-башьшая, сильный-слильный, разбудили-разбудии, болоте-боиотке*) – 50%;

– перестановки букв (*однажды-ондажды, тусеки-тусеки*) – 8%.

Ошибки в написании заглавной буквы и точки в каждом предложении зафиксированы в 58 % работ, написание слов с предлогами (*по небу-понебу, панебу, на землю-наземлу, в гости-виости, на свете-насвет, под ногами-од ногаши, под лучами-пот лучами*) – в 62%.

При анализе результатов списывания с печатного текста 46% обучающихся затруднялись при переходе во время списывания с печатных букв на письменные, им требовалось время для перевода букв. Списывание с рукописного текста показало, что обучающиеся списывают текст, не прочитывая слово целиком, поэтому часто проявляются ошибки в пропусках букв и слогов (*наслаждалась-насладалась, однажды-ондажы, бабочки с яркими-бабочк с ярким*); неправильного написания букв (*роще-роище, тарелками-тарелкаши*,

кулички-кушичики); недописывание элементов букв (*и-ш, ц-и, п-т*); написание лишних элементов букв.

Анализ результатов изучения уровня сформированности навыка письма в целом показал следующие результаты: при письме строчных и заглавных букв ошибки обучающихся заключались в графически неверно изображенных буквах. Смещения сходных букв (*ш-щ, ш-ц, и-ш, п-т*) – 21%; неправильное написание букв (*ш-w, у-ц*) – 8 %; зеркальность букв (*Я-R, E-3, z-s, в-з*) – 29 %. Кроме того, у 17% участников исследования имеются ошибки смешения звуков: звонких и глухих (*ш-ж, z-к, д-т*), аффрикатов и их компонентов (*с-ц*) что свидетельствует о несформированности фонематических процессов у данной категории обучающихся. Отмечаются ошибки в нарушении удержания рабочей строки во время письма, перехода с письменных букв на печатные буквы.

Таким образом, можно сделать вывод, что для обучающихся с НОДА характерно сочетание специфических ошибок как на уровне буквы, так и на уровне слова и текста. Эти ошибки носят стойкий характер и проявляются как при выполнении письменных работ под диктовку, так и при списывании с различных источников. Все это обуславливает необходимость подбора и применения специальных методов и приемов обучения письму данной категории обучающихся с учетом их психофизиологических особенностей.

Литература

1. Ахутина Т. В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. – СПб. : Питер, 2008. – 320 с.
2. Бадалян Л. О. Детские церебральные параличи: уч. пособие. – Киев : Здоровья, 1988. – 323 с.
3. Баль Н. Н. Обследование чтения и письма у младших школьников. – Мн. : Ураджай, 2001. – 173 с.
4. Бурина Е. Д. Преодоление нарушений письма у школьников. 1-5 классы. Традиционные подходы и нестандартные приемы. – СПб. : КАРО, 2016. – 192 с.
5. Детский церебральный паралич. – СПб. : Изд-во "Дидактика Плюс", 2001. – 272 с.
6. Корнев А. Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушением речи. – М. : Айрис-пресс, 2006. – 128 с.

7. Лалаева Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. – Ростов н/Д. : «Феникс» ; СПб. : «Союз», 2004. – 224 с.
8. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников: уч. пособие. – СПб. : «Детство-пресс», 2004. – 208 с.
9. Мастюкова Е. М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом: кн. для логопеда. – М. : Просвещение, 1985. – 192 с.
10. Осокин В. В. Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Нарушения психического развития у детей: основы специальной психологии и педагогики: уч. пособие. – Иркутск, 2005. – С. 89-96.
11. Правдина О. В., Винарская Е. Н., Эйдинова М. Б. Детские церебральные параличи и пути их преодоления. – М., 1959. – 215 с.
12. Садовникова И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления: пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей. – М. : ПАРАДИГМА, 2011. – 279 с.

УДК 378.016:811.161.1

ББК Ш141.12-9-2

Юздова Людмила Павловна, доктор филол. наук, профессор кафедры русского языка, литературы и методики обучения русскому языку, литературе, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Россия, г. Челябинск

ПРИНЦИП СИСТЕМНОСТИ В ПОВЫШЕНИИ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. В статье изложены тезисы повышения грамотности, освоения орфографических и пунктуационных норм студентами, сформулированные на основании собственного опыта автора. Названы принципы, которые способствуют эффективности усвоения норм русского языка: принципы системности, преемственности, перспективности, избирательности, практической направленности, занимательности. Рассмотрено применение основного принципа – системности. Выявлены этапы повышения грамотности, дана

характеристика этим этапам. Определены и охарактеризованы четыре группы студентов с различной степенью грамотности. Описана методика и частотность мониторинга грамотности студентов. Дана характеристика навыка грамотного письма и методы работы по совершенствованию этого навыка. Сформулировано представление о языке как системе систем. Осваивая орфографические и пунктуационные правила, студент постоянно обращается к различным разделам лингвистики.

Ключевые слова: орфографическая норма; пунктуационная норма; принцип системности; мониторинг грамотности; автоматизированный навык грамотного письма.

Yuzdova L. P., Doctor of Philological, Professor of the Russian Language Department, Literature and Methods of Teaching the Russian Language, Literature, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Russia, Chelyabinsk
uzdovalp@cspu.ru

PRINCIPLE OF SYSTEMICITY IN IMPROVING LITERACY OF STUDENTS-FUTURE STUDENTS OF INITIAL CLASSES

Abstract. The article outlines the theses of increasing literacy, mastering spelling and punctuation norms by students, formulated on the basis of the author's own experience. Named principles that contribute to the effectiveness of the assimilation of the norms of the Russian language: the principles of systemic, continuity, perspectivity, selectivity, practical orientation, entertaining. The application of the basic principle of systemic nature is considered. The stages of increase of literacy are revealed, the characteristic to these stages is given. Four groups of students with different degrees of literacy have been identified and characterized. The methodology and frequency of monitoring students' literacy is described. The characteristic of the skill of literate writing and methods of work to improve this skill are given. The notion of language as a system of systems is formulated. Mastering the spelling and punctuation rules, the student constantly turns to different sections of linguistics.

Keywords: orthographic norm; punctuation rate; the principle of consistency; monitoring of literacy; automated literacy skill.

Учитель начальных классов по определению должен быть абсолютно грамотным человеком. Процесс освоение студентом орфографических и пунктуационных норм русского языка, начатый в школе, продолжается и в период его обучения в высшем учебном заведении.

Грамотность человека представляет собой своего рода механизм: грамотный человек не задумывается над процессом письменной речи – пишет автоматически правильно.

Причиной ошибок в письменной речи студентов является то, что студенты мало читают художественную литературу, в процессе обучения не всегда применяется какая-либо методика повышения грамотности, нередко имеющиеся методики не проверяются опытным путем, в силу того, что на проверку эффективности методики требуется значительное время.

Многолетняя практика автора статьи показывает: для того чтобы научить студента-будущего учителя начальных классов грамотно писать, надо придерживаться определенных принципов, в частности, принципов системности, преемственности, перспективности, избирательности, практической направленности, занимательности.

Основным принципом является **принцип системности** в обучении, такой «подход помогает учащимся овладеть универсальными учебными действиями, которые создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, то есть умения учиться» [1].

Системный подход заключается в поэтапности, блоковости деятельности, в выделении элементов целого. Необходима постоянная направленность к конечному результату и постоянный мониторинг и оценка результатов.

Поэтапность в освоении орфографических и пунктуационных норм русского языка выглядит примерно так:

1. **Первый этап**, начальный. Проводится мониторинг орфографической и пунктуационной грамотности в виде контрольных диктантов, тестов, срезов. Результаты шкалируются, а по результатам ставятся цель и задачи обучения.

2. **Второй этап**, промежуточный. Мониторинг проводится в несколько этапов (еженедельно, один раз в две недели, реже проводить такой мониторинг нецелесообразно). Мониторинг

преследует цель «подтянуть» обучающихся к пониманию качества собственной грамотности, нацелить их на работу по повышению грамотности.

3. **Третий этап**, итоговый. Мониторинг проводится не ранее, чем через год. Вопрос повышения грамотности настолько сложен, что в короткий промежуток времени его не решить.

Предполагалось (и практика это подтвердила), что минимум в течение года студенты повысят качество своей грамотности. Эксперимент по повышению грамотности проводился в течение двух лет. Ежедневно студенты, будущие учителя начальных классов, писали обучающие диктанты, делали тесты, которые должны были, пользуясь правилами, таблицами, тетради-справочниками, проверить самостоятельно. Преподаватель только корректировал проверку, отвечал на сложные вопросы, направляя студентов в ходе проверки.

Практика повышения грамотности студентов факультета подготовки учителей начальных классов показала, с одной стороны, действенность такого методологического подхода, а с другой стороны, выявила скрытые проблемы.

Работая над проблемой повышения грамотности, мы отметили, что среди обучающихся представлены студенты следующих групп:

1) студенты, которые *не знают* правил и пишут *неграмотно*;
2) студенты, которые *знают* правила, но все же пишут *неграмотно*;

3) студенты, которые *знают* правила и пишут *грамотно*;

4) студенты, которые *не знают* правил, но пишут, тем не менее, *грамотно*. Это так называемая врожденная грамотность. К сожалению, способностью писать интуитивно, без ошибок, не зная правил, обладают немногие. Отметим, что для учителей начальной школы и русского языка этот уровень не считается высшим. Учитель должен и знать правила, и уметь их применять.

Методика работы, как показывает практика, со студентами всех этих групп, к сожалению, одинаковая. В результате студенты 1-2 групп повышают собственную грамотность, студенты 3 группы улучшения результатов практически не показывают, а студенты 4 группы нередко ухудшают свои показатели, так как начинают задумываться над правилами и в итоге допускают ошибки. Ситуацию можно сравнить с «подъемом в горы»: студенты

1-2 группы поднимаются, студенты 3 группы уже практически наверху, а студентам 4 группы приходится «спускаться с горы», то есть осмысливать написанное ими грамотно, и в ходе «спуска» происходит неосмысленное для студентов снижение грамотности. Пока студенты 4 группы не задумывались над написанием, они писали грамотно, как только задумались, начали сомневаться в правильности написанного и в итоге стали ошибаться.

В ходе начального и промежуточного мониторинга преподаватель должен корректировать задачи студентов в зависимости от состояния их грамотности, в зависимости от того, в какую группу входит студент. Особое внимание следует уделять студентам 4 группы. Как правило, у них завышенная самооценка, и при первых неудачах начинаются проблемы. С этими студентами следует работать осторожно, терпеливо разъясняя те или иные правила.

В ходе работы по повышению орфографической и пунктуационной грамотности проводим самомониторинг, который целесообразно осуществлять на каждом занятии. Для этого требуется специальная литература (сборники правил по орфографии и пунктуации, справочники, словари и т.п.) и определенный навык. Самомониторинг проводят сами студенты под руководством преподавателя. Научить обучающихся «видеть правила», уметь их применять – основное условие в повышении орфографической и пунктуационной грамотности.

Результаты всех этапов мониторинга обрабатываются и заносятся в график повышения грамотности. Каждый студент ведет эту работу по результатам своего обучения орфографии и пунктуации.

Системная работа способствует тому, что будущие учителя начальных классов применяют принцип системности и в работе с детьми в начальной школе.

Необходимо постоянное обобщение и систематизация материала по мере его прохождения, восприятие как конечного продукта, осознание частей как элементов целого. Изучение материала в системе как совокупности языковых фактов, правил способствует успеху в освоении орфографических и пунктуационных норм русского языка. В целом у студентов формируется понимание языка как системы систем.

Повышение грамотности – сложный процесс, навык возникает как результат сознательных, а не механических действий. Системность как раз и способствует созданию осознанности.

Большое значение системности в освоении предмета придавал К. Д. Ушинский, который считал, что «...систематичность упражнений есть первая и главнейшая основа их успеха, и недостаток этой систематичности – главная причина, почему многочисленные и долговременные упражнения в орфографии дают плохие результаты» [4]. Он писал: «Всякое новое упражнение должно находиться в связи с предыдущими, опираться на них и делать шаг вперед. Систематичность в упражнениях должна также выражаться в большем или меньшем участии, которое учитель, смотря по силам детей, принимает в их упражнениях. Чем более развивается дар слова в детях, тем меньше должен помогать им учитель, тем самостоятельнее должны быть их упражнения» [3].

Язык есть система систем. Осваивая орфографические и пунктуационные правила русского языка, студент постоянно обращается к различным разделам лингвистики. Например, усваивая правописание корней, префиксов, флексий, человек вынужден применять знания фонетики, грамматики, словообразования во взаимосвязи с орфографией.

После одного, двух лет работы по повышению орфографической и пунктуационной грамотности у студента вырабатывается автоматизированный навык грамотного письма, бессознательное, образованное на основе сознательного, руководимого правилом, действие. Этот навык формируется на основе умственных действий по применению правила. Орфографический и пунктуационный навык следует поддерживать на протяжении жизни, так как это своеобразный навык, он связан с речевой деятельностью человека, с письмом и чтением.

Само правило уже представляет собой систему, обобщение на основе ряда однородных фактов написания слов и постановки знаков препинания. В целом правило предназначено для обобщения однородных фактов.

Работая над правилом, раскрываем студентам сущность правила, выделяем в нем основное и показываем применение правила. Усвоение нового материала предполагает включение его в систему имеющихся знаний. Отрабатываем применение правила тоже поэтапно, в системе. Сначала формируем умение видеть

правило (место применения правила), затем учим применять правило, овладевая комплексом операций, которые обеспечат применение того или иного правила в системе. Необходимо понимать, что только в реальной систематической практике правило может быть усвоено. В ходе работы над правилом можем использовать различные виды диктантов (объяснительный, предупредительный, выборочный, самостоятельный, обучающий, контрольный).

Большое значение в работе по повышению грамотности имеет работа над ошибками, направленная на осознание сущности допущенных ошибок.

Опыт показывает, что несоблюдение в ходе повышения грамотности принципов систематичности, последовательности значительно снижает, если не сводит к нулю, эффективность занятий. Именно по этой причине многие из студентов находятся на второй ступени (студенты, которые *знают правила, но все же пишут неграмотно*).

Соблюдение систематичности в обучении – залог эффективного усвоения орфографических и пунктуационных норм русского языка, приобретения прочных умений и навыков написания слов и постановки знаков препинания. «Когда обучающийся выходит за рамки своей Зоны ближайшего развития (термин Л. Выготского), знания и навыки, приобретенные во время индивидуальной, парной и групповой работы, становятся его неотъемлемой частью» [2].

Недооценка, пренебрежение принципом системности в обучении приводит к практически повальной малограмотности или безграмотности нации.

Литература

1. Борисова С. И. Проектная задача как форма организации учебного процесса при реализации ФГОС // Актуальные проблемы преподавания русского языка и литературы: Материалы II Региональной гуманитарной научно-практической конференции (Томск, 26 августа 2016 г.) / сост. С.Г. Малярова; отв. ред. Р.Б. Щетинин. – Томск, 2016. – 173 с.
2. Колесникова И. П. Формирование функциональной грамотности на уроках русского языка и литературы // Молодой ученый. – 2016. – № 7.3. – С. 15-17.

3. Ушинский К. Д. О первоначальном преподавании русского языка. Собрание соч. Т. 5. – М., Л., 1949. – 334 с.
4. Ушинский К. Д. Руководство к преподаванию по «Родному слову». Собрание соч. Т. 7. – М., Л. : Академии педагогических наук, 1949. – 225 с.

УДК 373.21:37.036

ББК Ч410.054

Яхина Дарья Рустэмовна, специалист по учебно-методической работе кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Россия, г. Екатеринбург

РАЗВИТИЕ ИНИЦИАТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме развития инициативности в театрализованной деятельности у детей старшего дошкольного возраста. С введением Федерального государственного стандарта дошкольного образования изменились задачи педагога в выборе методического обеспечения деятельности детей дошкольного возраста, направленные на развитие инициативной, самостоятельной и активной личности. Автором статьи изучены нормативные документы, регламентирующие стратегические направления развития образования в России, определены понятия инициативности и театрализованной деятельности, описаны психолого-педагогические условия успешного педагогического процесса для гармоничного развития инициативности детей, выделены возможности театрализованной деятельности, позволяющие наиболее эффективно развивать инициативность, самостоятельность и активность детей старшего дошкольного возраста. Определены этапы театрализованной деятельности и необходимые приемы для активизации детской инициативы.

Ключевые слова: инициатива; инициативность; театрализация; театрализованная деятельность; старшие дошкольники; психолого-педагогические условия.

Yakhina D. R., Specialist in Teaching and Methodical Work of the Russian Language Department and Methods of Teaching Primary School, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg
daryakhina@mail.ru

DEVELOPMENT OF INITIATIVITY OF SENIOR PRESCHOOLERS IN THEATRICALIZED ACTIVITY

Abstract. The article is devoted to the urgent problem of development of initiative in the theatrical activity in children of the senior preschool age. With the introduction of the Federal State Standard of Preschool Education, the tasks of the teacher in the choice of methodological support for the activities of pre-school children aimed at developing an initiative, independent and active personality have changed. The author of the article studied the normative documents regulating the strategic directions of the development of education in Russia, defined the concepts of initiative and theatrical activity, describes the psychological and pedagogical conditions of a successful pedagogical process for the harmonious development of children's initiative, identifies the possibilities of theatrical activity, which allows the most effective development of initiative, autonomy and activity of children senior preschool age. The stages of the theatrical activity and the necessary methods for activating the children's initiative are determined.

Keywords: initiative; initiative; theatrical; theatrical activity; senior preschoolers; psychological and pedagogical conditions.

В наши дни проблема развития инициативности у детей дошкольного возраста приобретает все большее значение. Это явление объяснимо, так как во многих нормативных документах, содержащих ведущие направления развития образования в России, таких как, Конституция Российской Федерации, Закон Российской Федерации «Об образовании» и др., можно увидеть определенный заказ современной системе образования: формирование инициативного, социально-активного и ответственного гражданина. Именно поэтому большое количество педагогических исследований нацелено на изучение активизации разных видов деятельности детей, развитие инициативы и активности обучающихся.

В науке термин инициативности трактуют как личностное качество, о нем упоминается в работах Б. М. Кедрова, М. С. Говорова, С. Л. Рубинштейна, К. К. Платонова и многих

других. Ученые нашего времени рассматривают инициативу и инициативность как положительные качества личности, которые зарождаются изнутри в виде побуждения и способности приступить к новому делу, начать действовать и принимать решения самостоятельно [1]. По мнению Т.С. Борисовой, М. И. Лисиной, Г. Б. Мониной и др., началом инициативности является активность личности, они тесно взаимосвязаны: активная, реализующаяся, самостоятельная личность не может существовать в отрыве от такого качества личности, как инициативность [2].

Работу в данном направлении начинают уже с дошкольного детства, так как именно этот период, по мнению ведущих отечественных и зарубежных психологов и педагогов, таких как Л. С. Выготский, А. Н.Леонтьев, Ж. Пиаже, С. Л. Рубинштейн и других, является сензитивным для становления инициативности у детей, творческого самовыражения и гармоничного общения. Это определено, с одной точки зрения, сохранившейся большой чувствительностью детей к разным сторонам межличностного общения, а с другой – своеобразной потерей непосредственности в поведении [3], развитием произвольности действий, собственного осознания, контроля, что позволяет ребенку действовать осмысленно и самостоятельно. Можно утверждать, что развитие инициативности у детей дошкольного возраста является одним из первостепенных направлений для педагогики, это подтверждается еще и тем, что Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования содержит в себе следующие формулировки: «поддержка и развитие инициативы и творческих способностей», «формирование инициативности, самостоятельности, ответственности детей».

Для успешной реализации данного направления необходимо создание оптимальных условий. Создание психолого-педагогических условий – это формирование обстоятельств, в которых максимально будут достигнуты образовательные и воспитательные цели, в частности, развитие инициативности у детей старшего дошкольного возраста.

В дошкольной педагогике выделены условия успешности педагогического процесса:

– обеспечение взаимопонимания, доверительности в связях «педагог-дети», «ребенок-дети», «ребенок-ребенок»;

- учет взаимосвязи между статусом ребенка в коллективе и проявлением у него эмпатийных форм поведения;
- обучение детей эмпатийным формам поведения, культуре общения;
- формирование коммуникативных умений: умение входить в контактные отношения со сверстниками, умение влиять на сверстника для эмоциональной поддержки, вежливо обращаться, привлекать к общению, умение слушать и понимать собеседника, включаться во взаимодействие;
- создание эмоциональности в общении педагога с детьми, детей между собой;
- работа педагога об эмоциональном благополучии ребёнка.

Для эффективного формирования инициативности у старших дошкольников важно соблюдение определенных педагогических условий:

- включение работы над формированием инициативности дошкольников в качестве педагогической цели;
- формирование умений и навыков общения дошкольников в совместной деятельности педагога и ребенка с учетом индивидуально-возрастных особенностей, специфики и уровня развития;
- проведение системной работы по формированию инициативности дошкольников в педагогическом процессе ДООУ, а также разработка диагностического инструментария для обеспечения контроля за развитием инициативности с целью ее оптимизации [6].

Развитие инициативности может обеспечиваться при помощи различных видов деятельности, уникальным и эффективным средством формирования инициативности у детей дошкольного возраста является театрализованная деятельность, так как, по мнению педагогов и психологов, инициатива ребенка проявляется активнее всего там, где он может самостоятельно решать возникающие перед ним задачи. Однако, нужно отметить, что в дошкольных образовательных организациях проблеме развития инициативности детей именно в театрализованной деятельности на сегодняшний день практически не уделяется внимания.

Театрализованная деятельность – это представление, разыгрывание в лицах литературных произведений (сказок, рассказов, пьес, инсценировок). Герои произведений становятся действующими лицами, а их приключения событиями жизни, преобразованные детской фантазией, сюжетом игры [7]. По мнению М. Д. Маханевой [4], принимая участие в театрализованной деятельности, ребенок входит в образ, перевоплощается в него, перенимает его привычки, характер, совершает определенные поступки, то есть начинает творить. Таким образом, драматизация или театральная постановка, театрализованная игра, наряду со словесным творчеством, становится наиболее частым и распространенным видом творчества дошкольников.

Театрализованная деятельность в дошкольном учреждении, по мнению различных исследователей, может проходить в виде сочинения сказок, инсценировок произведений, импровизаций при исполнении сценок, воплощения в игре житейских, бытовых ситуаций; это могут быть также конфликтные игры с контрдействием по предложенным взрослыми обстоятельствам; кукольные представления, картины, художественно-образное действие. Что относится к видам драматизации? Это, прежде всего, игры-имитации людей, литературных героев, образов животных: ролевые диалоги на основе предложенного текста, инсценировки произведений, постановки спектаклей, игры-импровизации на основе заданного сюжета, когда отсутствует предварительная подготовка. Л. В. Куцакова и С. И. Мерзлякова [5] подчеркивают: в театрализованных играх, благодаря таким выразительным средствам, как интонация, мимика, жесты, походка, разыгрываются литературные произведения. Дети могут не только знакомиться с их содержанием, воссоздавать конкретные образы, но и учатся глубоко сопереживать событиям, взаимоотношениям героев художественных произведений.

В театрализованной деятельности раскрывается духовный и творческий потенциал ребенка, проявляется возможность адаптации в социальной среде, активность, инициативность, идет подготовка к более успешному обучению в школе. Театрализованная деятельность является важным средством эмпатии – условия, необходимого для совместной деятельности и проживания детей, так как в основе эмпатии лежит способность узнавать эмоциональное состояние человека по мимике, выразительности движений, речи,

умение представлять себя на месте другого человека в разных жизненных ситуациях, находить приемлемые адекватные способы взаимодействия, все это способствует гармоничному развитию и дальнейшему вхождению в социум. Коллективный характер театрализованной деятельности помогает обогащать и расширять сотрудничество детей, как в воображаемых, так и реальных ситуациях. При подготовке спектакля дети научатся видеть цель, средства ее достижения, планировать свои действия, координировать их и многое другое. Э. Г. Чурилова [7] утверждает, что, выступая в заданной роли, дети приобретают опыт различных взаимоотношений и участия в деятельности, что также важно для развития инициативности и активности. Становится очевидным, что именно в театрализованной деятельности дети получают уникальную возможность с помощью положительных эмоций управлять своим поведением, что имеет психотерапевтический эффект, а также является одним из важных моментов, составляющих психологическую готовность детей к обучению в школе.

Театрализованная деятельность наиболее универсальна и удобна для детей дошкольного возраста, она позволяет проявлять инициативу на всех ее этапах: мотивационно-целевом, организационном, исполнительном и контрольном. Мотивационно-целевой этап характеризуется тем, что педагог создает условия для проявления у ребенка желания участвовать в театрализации, самыми эффективными приемами активизации детской инициативы могут быть постановки целей или установок, к примеру, показать спектакль или этюд родителям и родным; для того, чтобы игра приобрела новое направление; чтение сказки, стихотворения на выбранную тему; дидактическая игра. На организационном этапе театрализованной деятельности идет формирование знаний и общих представлений о спектакле, этюде, упражнении, пантомиме или любом другом виде театрализации, детям необходимо выбрать инвентарь и реквизит, возможно, создать его самостоятельно, также нужно спланировать поэтапность работы, выбрать способы достижения поставленной цели. Этот период работы должен проходить под руководством и кураторством педагога, но не декламированным и авторитарным, а позволяющим детям самостоятельно выдвигать идеи и ставить цели. Научно доказано, что неумение детей выстраивать и организовывать свою деятельность в будущем негативно повлияет на обучение в школе и

в целом на формирование личности. Организационный этап подразумевает под собой еще и использование разнообразных игровых приемов, объяснения, похвалы или одобрения. Исполнительный этап театрализованной деятельности характерен тем, что в течение него дети осваивают установленные способы деятельности, закрепляют знания о средствах выразительности, используемых в театрализации, создают новое. Проявляют свое активное творческое начало. Педагогу необходимо осуществлять коррекцию действий, слов, стимулировать активность детей поощрением, одобрением, привлекать детей к взаимоконтролю, к деятельности в целом. На контрольно-оценочном этапе подводятся итоги деятельности, сами дети стараются сравнить то, что задумалось с полученным творческим результатом, проводится небольшой круг рефлексии. Педагог должен дать положительную оценку результату театрализации, постараться дать корректирующие формулировки, если это необходимо, помочь найти верный вариант решения упражнения или небольшого этюда, в зависимости от выбора театрализации.

Таким образом, проблема поиска и разработки эффективных технологий развития инициативности в дошкольном детстве сегодня очень актуальна. Именно поэтому в настоящее время педагоги стараются использовать нестандартные, интересные и новаторские методики, используя разные виды деятельности и режимные моменты для систематического формирования инициативности, активности и самостоятельности дошкольников. Искусство театра, театрализованная деятельность как раз являются уникальным и эффективным средством формирования и совершенствования инициативности детей дошкольного возраста.

Литература

1. Безрукова В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). – Екатеринбург, 2000. – 937 с.
2. Борисова Т. С. Активность и инициатива как основа формирования социальной ответственности учащейся молодежи // Вестник ТГПУ. – 2009. – № 5. – С. 34 – 49
3. Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч. Т. 6. – М. : Педагогика, 1984. – 34 с.

4. Маханева М. Д. Театрализованный занятия в детском саду: пособие для работников дошкольных учреждений. – М. : ТЦ Сфера, 2003. – 112 с.
5. Мерзлякова С. И. Фольклор – Музыка – Театр. Программы и конспекты занятий педагогов дополнительного образования, работающих с дошкольниками. – М. : Просвещение, 1999. – 130 с.
6. Смирнова Е. О Дошкольный возраст: формирование доброжелательных отношений // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 9. – С. 9-10.
7. Чурилова Э. Г. Методика и организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 115 с.

ОГЛАВЛЕНИЕ

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА В ПЕРИОД ДЕТСТВА

Краева А. А. Изучение уровня развития речи детей младшего школьного возраста в свете требований ФГОС	3
Кузнецова И. В. Проектная деятельность как эффективный метод развития связной, монологической речи дошкольников.....	9
Лабутина Н. Ф. Фонематический слух – основа речи ребенка.....	15
Максимова О. А. Современные проблемы освоения звуковой стороны языка старшими дошкольниками и пути их преодоления	22
Мишанова О. Г., Ярманова И. В. Подходы и принципы реализации методики коммуникативно- личностного развития по созданию языкового портрета современного ребенка.....	28
Привалова С. Е., Алексеева З. В. Уточнение представлений о предметах ближайшего окружения у детей младшего дошкольного возраста.....	36
Привалова С. Е., Баранова Е. А. Особенности становления монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.....	43
Чуйкова И. В. Структурно-содержательная модель формирования действенности речи у детей старшего дошкольного возраста.....	50

ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПЕРИОД ДЕТСТВА

Васильева Н. В. К вопросу о преемственности в формировании культуроведческой компетенции обучающихся на ступенях начального и основного общего образования при изучении фразеологизмов.....	59
--	-----------

Киселева О. И., Тюлькина О. Д.	
Психолого-педагогические условия развития элементарных коммуникативных компетенций дошкольников при освоении английского языка.....	66
Никитина Е. Ю., Милютина А. А.	
Формирование медиакомпетенции на уроках русского языка – одна из составляющих языкового портрета современного младшего школьника.....	76
Свиридова А. В.	
К проблеме представления языковой системы в учебнике «Русский язык» по концепции «Перспективная начальная школа».....	82
Тарасова И. А.	
Художественный текст в учебниках русского языка для начальной школы.....	89
Чиликова И. А.	
Лингвистический словарь как источник культуроведческой информации на уроках русского языка в начальной школе.....	99
Шиганова Г. А.	
Мониторинг как необходимое условие качества обучения русскому языку в начальной школе.....	106

ЛИТЕРАТУРНОЕ РАЗВИТИЕ И ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПЕРИОД ДЕТСТВА

Багичева Н. В., Балтымова М. Р.	
«Культура защищает историческое достоинство народа»: о пользе чтения иностранной литературы.....	114
Иваненко Д. О., Чиличеркина А. П.	
Включение обучающихся в культурно-языковое поле народа посредством фольклорных произведений.....	120
Лашкова Л. Л., Филиппова А. Р.	
Портфолио читателя как средство формирования познавательного интереса к художественной литературе у детей 5-7 лет.....	125
Плотникова С. В., Калимуллин М. И.	
Читательские предпочтения младших школьников.....	133

Томилова С. Д.	
Теоретические и практические аспекты проблемы литературного развития ребенка дошкольного возраста.....	142
Томилова С. Д., Коблова К. С.	
Проблемное обучение на уроках литературного чтения в начальной школе.....	150

РЕСУРСНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Багичева Н. В., Жикеева А. Р.	
«Язык – ключ к душе человека»: особенности ментальности многонациональных народов.....	158
Багичева Н. В.	
«Счастливую и великую Родину любить не велика вещь»: еще раз о трудностях патриотического воспитания.....	165
Брызгалова С. О., Бения Л. Г.	
Трудности освоения навыка осознанного чтения у обучающихся с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования.....	173
Буркова Е. М.	
Единство понятийного аппарата как одна из составляющих решения проблемы преемственности в филологическом образовании младших школьников.....	179
Воронина Л. В.	
Развитие коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников при обучении математике.....	185
Вохмякова И. Н.	
Развитие ребенка дошкольного возраста в системе дополнительного образования.....	194
Кортаева Е. В.	
Литературные сюжеты как обучающие кейсы в подготовке будущих педагогов	202
Кохичко А. Н.	
Об искушении в русской ментальности.....	209
Кусова М. Л.	
Программа развития ДООУ: логика и проблемы ее формирования.....	219

Никитина Т. В.	
Роль коммуникативной подготовки профессорско-преподавательского и командного состава вузов ФСИИ России в формировании коммуникативной компетенции курсантов.....	227
Плаксына Е. Б.	
Технологические аспекты подготовки студентов к защите выпускной квалификационной работы.....	235
Плотникова Е. И., Иваненко Д. О.	
Усвоение студентами синтаксиса простого осложненного предложения.....	244
Плотникова Е. И., Караваяева Д. С.	
Формирование ценностных ориентаций младших школьников на уроках русского языка.....	254
Тенкачева Т. Р., Тания М. Д.	
Специфика освоения навыка письма у обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата.....	262
Юздова Л. П.	
Принцип системности в повышении грамотности студентов – будущих учителей начальных классов	269
Яхина Д. Р.	
Развитие инициативности старших дошкольников в театрализованной деятельности.....	276

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

**Филологическое образование
в период детства**

Подписано в печать 12.04.2018. Формат 60x84 ¹/₁₆
Бумага для множ. аппаратов. Печать на ризографе.
Гарнитура «Times New Roman»
Усл. печ. л. 16,7. Уч.-изд. л. 14,1.
Тираж 500 экз. Заказ 4936.

Оригинал-макет отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета.
620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me